

Le système d'enseignement sous le protectorat français et espagnol

<i>Introduction</i>	453
1. L'organisation administrative de l'enseignement	453
1.1. La zone administrée par la France.....	453
1.2. La zone administrée par la l'Espagne	454
2. La doctrine	455
3. L'œuvre scolaire	457
3.1. L'enseignement général sous le Protectorat français.....	457
3.1.1. Les effectifs scolarisés	457
3.1.2. La scolarisation des filles	458
3.1.3. L'enseignement européen et israélite	458
3.1.4. Les programmes scolaires	459
3.2. L'enseignement général sous le Protectorat espagnol	460
3.2.1. Population européenne et population autochtone	460
3.2.2. Inégalité dans la répartition des écoles selon les milieux sociaux	461
3.2.3. Inégalité dans la répartition du personnel enseignant	461
4. La formation professionnelle	462
4.1. L'enseignement professionnel sous le protectorat français.....	462
4.2. L'enseignement professionnel sous le protectorat espagnol	463
5. Le mouvement national et la question scolaire	465
5.1. Les écoles coraniques rénovées	465
5.2. La vision scolaire des jeunes nationalistes.....	466
5.3. Les pressions du Makhzen dans le domaine de la politique scolaire	467
<i>Conclusion</i>	468
<i>Bibliographie</i>	469

AHMED ZOUGGARI

Introduction

L'école a connu pratiquement le même sort dans les deux Protectorats Espagnol et Français. Rien d'étonnant à cela quand on sait que les deux Administrations coloniales ont été soumises à une interaction permanente dont on peut déceler les effets à travers les différentes formes d'intervention économiques et sociales. Trois grandes tendances nous paraissent caractériser le développement de la scolarisation de 1912 à l'Indépendance.

1. Une prise en charge quasi totale des « besoins » des communautés européennes, françaises, espagnoles, italiennes; etc.
2. Une manipulation de la population juive avec, en fin de compte, l'octroi de privilèges substantiels qui la démarquent nettement de la communauté musulmane;
3. La mise en place d'un enseignement étroitement conditionné par les objectifs de contrôle et de discrimination à l'égard des nationaux.

Ces orientations sont, évidemment, conformes à la logique coloniale dont le but est de dominer l'économie et la société locale pour réaliser ses desseins particuliers et il ne faudrait pas s'étonner outre mesure des différences de traitement à l'égard des populations que le colonisateur avait à administrer. Sur ce point, il existe une analogie parfaite entre les trois pays du Maghreb. Au Maroc en 1956, la population européenne était entièrement scolarisée, la population juive l'était à 80 % et la population musulmane à 13 %. Pour la Tunisie (en 1953) le taux de scolarisation de la population musulmane était de 11 % et pour l'Algérie il était inférieur à 20 %. Non seulement le Protectorat devait logiquement, pour consolider et maintenir son système, privilégier les Européens, récupérer la communauté juive, mais également créer des distinctions entre l'élite locale et les catégories défavorisées, entre la ville et la campagne et au sein de celle-ci, établir une séparation entre arabe et berbère. Chacune de ces catégories sociales eut droit à une forme de scolarité particulière; c'est dire la complexité de la politique scolaire suivie, dont l'évocation nous permettra de rendre compte des facteurs qui sont à l'origine des formes modernes de la marginalisation des catégories défavorisées dans le système scolaire actuel.

1. L'organisation administrative de l'enseignement

1.1. La zone administrée par la France

Les bases de l'organisation administrative ont été mises en place assez tôt. Il y a eu tout d'abord le Dahir du 18 février 1916 sur l'organisation des écoles indigènes (Bulletin officiel du 28 février 1916), suivi de la Circulaire du 30 août 1920 fixant le plan d'études et les programmes de l'enseignement des indigènes et la création au cours de la même année de la Direction de l'enseignement public qui regroupe l'enseignement

européen, l'enseignement israélite et l'enseignement musulman. Quatre années plus tôt furent définis les buts assignés aux établissements secondaires, appelés d'abord collèges arabes, puis collèges musulmans du Maroc et institués officiellement par le Dahir du 17 février 1916.

L'enseignement réservé aux enfants marocains était organisé par la Direction de l'enseignement qui le confiait à deux services :

- Celui de l'enseignement musulman, chargé d'appliquer les plans d'études et les programmes de l'enseignement indigène;
- et celui de l'Enseignement professionnel et agricole (1914-1945) qui coiffait les travaux de broderie, les métiers d'artisanat indigènes, ainsi que les métiers européens tels la maçonnerie, la menuiserie, la forge et l'enseignement agricole

1.2. La zone administrée par l'Espagne

Dans la zone sous protectorat espagnol, l'Enseignement est géré par deux grandes institutions distinctes, le Ministère de l'Instruction Publique du Makhzen et la Délégation de l'Éducation et de la Culture. Jusqu'en 1946, date de la réorganisation du Makhzen et de la création du Ministère de l'Instruction publique, l'enseignement musulman relevait d'une simple direction qui dépendait de la délégation de l'Éducation et de la Culture. Le Dahir du 26 novembre 1946 fait dépendre de cette nouvelle structure l'ensemble des services de l'enseignement musulman. Cinq sections et quatre directions vont constituer l'essentiel de cette nouvelle organisation. Les cinq sections regroupent l'enseignement coranique, les études islamiques, l'enseignement général secondaire et primaire, la recherche et l'enseignement universitaire, et les archives. Quant aux Directions, elles concernent les enseignements religieux, universitaire, secondaire et primaire. À chacun de ces types d'enseignement correspond une direction. La dernière regroupe non seulement les écoles primaires, mais également les centres de formation des instituteurs qui sont au nombre de deux, l'un destiné aux filles et l'autre aux garçons.

L'enseignement primaire débouche sur trois types de diplômes. Le certificat d'enseignement moderne décerné par les écoles urbaines des garçons, le certificat d'enseignement des filles, caractérisé par l'importance accordée aux travaux manuels, essentiellement de la couture, et enfin le certificat d'enseignement agricole (Dahir du 22 janvier 1947 réorganisant l'attribution des diplômes d'enseignement marocain).

Bien que n'englobant plus l'enseignement musulman, La Délégation de l'Éducation et de la Culture a continué à jouer un rôle important. Elle regroupe deux types de services, celui relatif à la gestion et au contrôle et celui concernant la recherche et la documentation.

Les services de gestion et de contrôle regroupent :

- Un bureau d'études et d'animation qui coordonne des activités diverses telles que l'organisation de conférences, des voyages d'études et d'autres manifestations culturelles;
- Les services du personnel et de la comptabilité;
- Les services pédagogiques formés de trois grandes inspections, celle de l'enseignement primaire espagnol, celle des écoles israélites et celle qui relève de la formation professionnelle et technique.

Les unités de recherche et de documentation sont constituées par les établissements suivants :

- L'Institut du général Franco créé en 1930 sous la dénomination de *Academia de Arabe y Berber*, puis du

- Centro de Estudio Marroquies, il prend en 1944 cette appellation. Ayant la même vocation que l'Institut Moulay Hassan, il s'intéresse à la formation et à la recherche touchant les études arabes et berbères;*
- Le Centre des Études Marocaines de Tétouan : spécialisé dans la formation élémentaire des fonctionnaires en exercice au Maroc. Le conservatoire hispano-marocain de Musique de Tétouan doté de deux sections, espagnole et arabe;
 - Les Beaux Arts et l'Artisanat Marocain qui regroupent des établissements scolaires, à Chaouen et Tétouan, ainsi qu'un musée dans cette même ville;
 - La direction des Archives et des Bibliothèques qui gère la Bibliothèque Générale, les Archives Générales, les Archives Historiques et d'autres unités de documentation localisées essentiellement dans la capitale du Protectorat Espagnol (Fernando Valderrama Martinez 1952; Manuel Del Maestro espagnol en la escuela marroqui).

Pour compléter la liste des institutions qui dépendent également de la Délégation de l'Éducation et de la Culture, nous pourrions mentionner la Résidence des étudiants marocains de Tétouan, d'une capacité de 20 lits, qui héberge les élèves boursiers du secondaire et l'Institut des Sciences Naturelles et le Musée Archéologique. Sur le plan local, les établissements scolaires relevant des conseils d'enseignements (Juntas de Ensenanza) créés en 1952 (Cf. B.O du 26 septembre 1942 et celui du 31 décembre 1944.) et ayant leur siège dans chacun des quatre territoires concernés, laissant Asila et Qsar El Kbir dépendre directement de la délégation de l'Éducation et de la Culture. Dans les trois autres, l'espace contrôlé par les conseils d'enseignements coïncide avec le territoire proprement dit. C'est d'ailleurs l'Interventor Territorial qui préside ce conseil, secondé dans sa tâche par un instituteur faisant office de secrétaire.

Ce mode d'organisation que nous venons d'évoquer s'est en fait constitué progressivement et n'a pris sa forme actuelle qu'à la suite d'un long processus qu'on pourrait ramener à trois grandes étapes, la première allant de 1912 à 1923, la deuxième de 1924 à 1936 et la dernière de 1937 à la fin du Protectorat.

2. La doctrine

C'est dans la zone française que furent exposés de manière explicite les objectifs politiques justifiant la création d'un enseignement réservé à l'élite. Il s'agissait, écrit Demombynes, de « *retarder la révolution qui est surtout à craindre des classes populaires. L'élite, si elle est éduquée soigneusement par nous, n'est pas dangereuse. Elle est facile à surveiller en raison de son petit nombre et des rapports étroits que nous entretenons avec elle* ». D'où une politique fort différente à l'égard des enfants des 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 ne devienne un instrument de perturbation sociale. Elle n'a pas, nous dit-on, de visée discriminatoire, mais renvoie au principe selon lequel « *il faut envisager les hommes et les choses tels qu'ils sont et les améliorer par une évolution lente* ». Cela est valable pour les catégories sociales mais également pour la société globale dont il faudrait sauvegarder la spécificité. D'où l'idée d'adaptation qui conduit à chercher des formules d'enseignement qui correspondent à chaque réalité, aux arabes, aux berbères, à la vie urbaine et à la campagne sans négliger cependant la prise en compte des besoins nouveaux du Maroc colonial.

Restons encore dans la zone française pour présenter une autre idée, celle de la double culture, qu'on retrouve au centre des préoccupations des promoteurs de l'enseignement réservé à l'élite. Question complexe en vérité et qui a embarrassé plus d'un spécialiste. Il s'agissait de trouver un équilibre, entre les études françaises et traditionnelles, susceptible de satisfaire les aspirations des familles aisées, d'établir une distinction entre l'instruction de la culture. La première aura pour but de doter l'étudiant de connaissances immédiatement utiles, tout en développant son esprit scientifique, en veillant, cependant, à éviter les spéculations philosophiques. Quant à la deuxième, elle correspondrait à « *l'ensemble des croyances fondamentales d'un esprit, le caractère constant de ses mobiles* » qui prennent leurs sources dans l'Islam. Les arguments servant à justifier l'idée de permanence sociale qu'on retrouve à la base des finalités et de la démarche des écoles à vocation professionnelle. Que dit cette thèse? Louis Brunot l'expose de manière claire. « *L'école rurale, écrit-il, n'a pas pour but de dispenser un enseignement "passe-partout". L'enseignement de l'agriculture, ajoute-t-il "est nécessaire parce que l'école doit rendre à la terre les élèves qu'elle éduque pour la terre. Il serait dangereux du point de vue social qu'elle dirigeât des ruraux vers des emplois administratifs de ville"* » (Louis Brunot 1934, p. 185). Cet auteur va jusqu'à écrire à propos des enfants ruraux « *les élèves qui ne veulent pas faire de l'agriculture déshonorent la terre* ». À la question de savoir ce que l'on doit enseigner dans l'école rurale, il est précisé qu'il faudrait apprendre à l'élève à communiquer avec les autorités locales, les fonctionnaires des services agricoles et les marchands qui achètent la récolte. Il s'agit, précise une circulaire des années trente, « *d'une mission d'éducation agricole, beaucoup plus que d'instruction* » (Circulaire adressée aux Directeurs des écoles rurales et des écoles urbaines donnant un enseignement agricole, du 17 juin 1931). Les leçons de langage, les dictées et les rédactions doivent avoir pour centre d'intérêt l'agriculture « *constamment et exclusivement* ». Ainsi les élèves seront persuadés que l'aboutissement normal de leurs études est l'agriculture. En fait l'agriculture elle-même, varie d'une région à l'autre. D'où la nécessité d'adapter l'enseignement par rapport aux réalités locales par la préparation d'un programme annuel établi par le directeur de l'école, en concertation avec l'officier des Affaires Indigènes, le contrôleur civil et l'Inspecteur Régional de l'Agriculture. De son côté, l'instituteur est convié à sortir de son rôle purement pédagogique pour devenir l'agent de l'autorité locale, en faisant de son jardin scolaire un champ d'expérience d'amélioration culturelle.

Pour des raisons d'ordre divers, ni le contenu de l'enseignement, ni la formule elle-même, à cause sans doute de son caractère discriminatoire affiché, n'ont reçu l'enthousiasme escompté. L'Administration sera confrontée à deux difficultés : d'une part, trouver des critères pour sélectionner cette élite et, d'une autre part, convaincre les principaux intéressés de fréquenter ces écoles. La formule sera abandonnée car on a constaté que les grandes familles préféreraient, soit donner une instruction privée à leurs enfants, soit les inscrire dans des écoles européennes ou bien carrément les laisser fréquenter l'école la plus proche.

Les Espagnols vont reprendre la structure globale du système d'enseignement de la zone française en retenant le principe de la séparation entre l'enseignement débouchant sur le secondaire réservé à l'élite et à une partie de la classe moyenne et celui qui oriente les élèves de milieux moins favorisés dès le primaire vers l'enseignement professionnel. Le système éducatif marocain était organisé de la manière suivante. À la base les écoles primaires et urbaines où la formation se fait en arabe avec quelques heures d'espagnol. Les études dans ces établissements sont sanctionnées par le certificat d'études primaires. Pour la majorité des enfants, ce séjour scolaire ne représente qu'une étape préparatoire pour l'enseignement professionnel, dans des établissements techniques, des fermes agricoles ou des écoles d'artisanat. Deux Dahirs importants verront le jour dans les années trente, celui du 29 mai 1938 créant le certificat d'études primaires et celui du 25 juin 1938 fixant les droits des certificats du primaire et de ceux des écoles professionnelles. Les premiers

permettaient l'accès à des fonctions subalternes dans l'Administration et les seconds à l'intégration dans les usines du Protectorat.

3. L'œuvre scolaire

3.1. L'enseignement général sous le Protectorat français

3.1.1. Les effectifs scolarisés

En 1952, dans la zone sous Protectorat français, le taux de scolarisation, dans le primaire qui atteint 100 % pour les Français, et 67 % pour les Juifs marocains, ne dépasse pas 10 % pour les musulmans. L'effectif scolarisé de ces derniers était de l'ordre de 163 000, 97,5 % parmi eux étaient dans le primaire et professionnel, 2,2 % dans le secondaire 12 % dans l'enseignement européen, 4,9 % dans l'enseignement israélite et 0,3 % dans le supérieur.

Le tableau suivant donne une idée sur l'évolution des effectifs scolarisés de 1938 à 1955

**Tableau 1 : Évolution des effectifs scolarisés
Salmi 1985; Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc**

Année		1938	1945	1950	1955
Enseignement					
Primaire	Général	21 900	34 900	109 700	314 800
	Professionnel	1300 5,5 %	6500 15,3 %	4800 4,1 %	7500 2,2 %
Secondaire				2700	6712
Total		23 808	42 403	117 260	329 012

On constate que l'augmentation des effectifs a suivi un rythme faible qui se maintiendra jusqu'à l'abrogation du Protectorat. Un plan de réforme avait été établi en 1944, insistant sur l'extension de la scolarité des marocains musulmans. Il prévoyait l'accueil de 10 000 élèves par an dans les écoles franco-musulmanes. Cet objectif a été atteint comme l'attestent les chiffres fournis par la Direction de l'Instruction Publique en 1950. Mais les rédacteurs de ce rapport notaient que l'analphabétisme ne cessait de s'aggraver, car au moment où on scolarisait 15 000 enfants par an, il en naissait plus de 100 000.

Tableau 2 : Évolution des effectifs annuels de 1944 à 1950

Année	Effectif
1944	32 900
1945	42 014
1946	57 325
1947	77 239
1948	86 453
1949	101 155
1950	116 188

En 1956, la population scolarisée totale était de 280 000, soit 22 000 dans la zone administrée par le Protectorat espagnol et 258 000 par le Protectorat français, alors que la population scolarisable (de 6 à 12 ans) était de l'ordre de 1 470 000 (Plan Mohamed El Fassi pour la scolarisation 1956).

3.1.2. La scolarisation des filles

Sous la pression du mouvement de réforme (1934) et du Palais, les différents Résidents Généraux ont été contraints de développer la scolarisation des filles.

Tableau 3 : Évolution des effectifs des filles scolarisées

Année	Effectif
1945	10 057
1946	12 887
1947	16 583
1948	16 986
1949	19 250
1950	23 168

Comme on peut le constater, la progression a été plutôt faible, de l'ordre de 28 % les deux premières années, de 2,4 % en 1948 et de 13,3 % et 20 % en 1949 et 1950. Faible également a été son impact au regard de la proportion des filles ayant poursuivi leur scolarisation jusqu'au certificat d'études.

Tableau 4 : Effectif des filles scolarisées jusqu'au certificat d'études

Année	Présentées	Admises
1945	25	15
1946	20	11
1947	88	57
1948	70	48
1949	127	87

3.1.3. L'Enseignement européen et israélite

En 1952, le nombre des élèves européens est de 75 000 dont 8400 (12 %) dans l'enseignement secondaire et technique. Ce pourcentage est plus élevé qu'en France. L'enseignement privé était assez peu développé, quelques écoles primaires confessionnelles et quelques écoles primaires étrangères, mais aucun établissement du second degré. Tous les enfants scolarisables européens trouvaient leur place dans les écoles.

Au début du Protectorat, les Marocains de confession juive étaient plutôt inscrits dans les écoles de l'Alliance israélite, créées en 1872 à Tétouan, mais progressivement un nombre important parmi eux se dirigera vers les écoles européennes. En 1952, leur effectif scolarisé était de l'ordre 35 000, réparti comme suit :

Tableau 5 : Effectifs des marocains de confession juive scolarisés

Alliance	Franco-israélite	Écoles européennes primaires	Écoles européennes secondaires	Écoles Professionnelles	Écoles Techniques	Total
28 000	7 500	3 000	2 700	1 250	500	35 000 sur 53 000 (67 %) scolarisables

Durant la période du Protectorat (situation en 1952), il y a eu 8200 bacheliers français, 640 pour les musulmans et 774 pour les juifs. (F. Ogé 1984). Ce résultat n'est pas étonnant quand on sait que pour le nombre très restreint des marocains musulmans scolarisés, le budget accordé à chaque enfant représente la moitié de celui qui est réservé à son homologue européen.

3.1.4. Les programmes scolaires

Le programme dispensé dans le système scolaire qui était très allégé à ses débuts, connaîtra une augmentation substantielle en 1938 et aura tendance à partir de 1943 à enregistrer une surcharge. Celle-ci s'explique par la recherche d'un équilibre entre un enseignement de base et le nécessité d'intégrer l'enseignement de l'arabe et du Coran, réclamée vivement par le Makhzen et les associations de jeunes, très actives à partir des années trente.

Tableau 6 : Évolution des programmes horaires hebdomadaires

Catégorie d'écoles	Année	1920	1938	1943
École de fils de notables		15 h 30	30 h	39 h
Écoles urbaines		10 h	20 h	39 h
Écoles d'apprentissage		0	16 h	23 h
Écoles rurales		0	16 h	21 h

La Réforme de 1943 prévoyait une enveloppe horaire pour l'enseignement de l'arabe qui variait d'une catégorie d'école à l'autre comme on peut le constater dans le tableau suivant

Tableau 7 : Enveloppe horaire hebdomadaire de l'arabe

Catégorie d'école	Année	CP	C.E.1	C.E.2	C.M.1	C.M.2
École de fils de notables						
Écoles urbaines		6 h	6 h 30	6 h 30	10 h	10 h
Écoles d'apprentissage		3 h 40	3 h 40	3 h 40	6 h	6 h
Écoles rurales		3 h 40	3 h 40	3 h 40	5 h	5 h

Dans l'enseignement secondaire elle était de l'ordre de 6 heures 30 dans les sections classiques des col-

lèges musulmans, de 9 heures dans les sections modernes et de 11 heures dans les sections traditionnelles. Un total de 30 à 31 heures par semaine pour le 1^{er} cycle et 35 heures pour le 2^e cycle + 5 heures de Coran ce qui porte le total à 40 heures.

3.2. L'enseignement général sous le Protectorat espagnol

3.2.1. Population européenne et population autochtone

Afin de bien cerner le développement de l'enseignement général en zone espagnole, nous commencerons par fournir quelques chiffres concernant la population du Maroc sous le Protectorat. Vers 1940 les Espagnols représentent 6,3 % de la population de la zone Nord avec un effectif de 62.400 habitants, tandis que les Français étaient au nombre de 128.700 ce qui correspond à presque 2 % de la population résidant dans le reste du pays. Ce faible pourcentage des français s'explique par l'ordre d'importance des deux Protectorats, alors que la zone Nord atteignait à peine le million d'habitants, celle de la zone française dépassait largement les six millions.

Tableau 8 : Population du Maroc en 1940

	Musulmans	Juifs	Français	Espagnols	Étrangers	Total
Protectorat français	5 860 000	161 900	152 000*		50 500	6 224 400
Protectorat espagnol	914 000	14 700		60 000	700	989 400
Tanger	50 200	7101		15 486	7 048	79 835
Total	6 824 200	183 701	152 000	75 486	58 248	7 293 635

* Dont 23 300 espagnols

Source : Vial de Morla (1947); *Espana en Marruecos*.

La population espagnole est essentiellement concentrée dans les villes comme le montre le tableau suivant.

Tableau 9 : Population urbaine et rurale

	Musulmans	Juifs	Espagnols	Autres	Total et %
Rural	818 736	529	9 011	14	628 200 76,5 %
Urbain	176 593	13 667	63 085	374	253 719 23,5 %
Total et %	995 329 92 %	14 196 1,3 %	72 096 6,7 %	388	1 082 009 100 %

Plus de 90 % des espagnols vivent en milieu urbain, un peu moins tout de même que les juifs dont 97 % sont citadins. Ce sont évidemment les grandes villes qui sont concernées par cette colonie. À Tétouan, le tiers de la population est espagnol et à Larache plus du quart. Dans les villes de moindre importance, comme Asila, Chefchaouen, El Ksar, elle atteint presque le dixième des effectifs totaux.

3.2.2. Inégalité dans la répartition des écoles selon les milieux sociaux

Cette importante occupation des villes par la colonie étrangère va conditionner la physionomie du système scolaire et imposer une répartition des écoles en rapport direct avec la localisation de celles-ci. C'est ainsi que Tétouan et sa région totalisent le plus grand nombre d'établissements, suivies de la région orientale. Pourtant la première est nettement moins peuplée que la seconde, mais son statut de capitale et le nombre supérieur de ressortissants espagnols qui y résident expliquent cet avantage. Bien que les statistiques donnent une supériorité à la campagne, 58 écoles contre 51 pour les villes, les besoins des citadins sont d'une manière générale mieux couverts grâce à une plus grande capacité d'accueil des établissements, notamment ceux réservés aux espagnols, ainsi qu'à la qualité de leur personnel et de leur équipement. Quoiqu'il en soit, même si l'on procède au simple comptage des écoles rurales, on se rend compte que le nombre des établissements disponibles est dérisoire par rapport à la population de la campagne, comme on peut le constater à la lecture du tableau.

Tableau 10 : Répartition des écoles selon le milieu

	Nombre d'habitants		Nombre d'écoles	
	Rural	Urbain	Rural	Urbain
Espagnols	9 011	63 08	23	19
Juifs	529	11 667		6
Musulmans	818 736	176 593	35	26
Total	828 290	253 719	58	51
Total général	11 082 009		109	

3.2.3. Inégalité dans la répartition du personnel enseignant

Si l'on compare à présent les possibilités scolaires des populations espagnoles et musulmanes à partir des éléments contenus dans le tableau, la même constatation s'impose à nous, puisqu'avec 6,3 % de la population totale, les premières détiennent 42 écoles sur les 109 existantes. L'inégalité entre les communautés devient plus transparente si l'on confronte le nombre de maîtres affectés à chacune de ces populations. Les 42 écoles espagnoles disposent en effet, presque, du même nombre d'instituteurs que les 61 établissements destinés aux élèves musulmans, soit 165 contre 166. La proportion d'instituteurs est encore plus défavorable à la campagne qui se retrouve avec 73 maîtres contre 286 pour les villes, ce qui représente 3 instituteurs pour la ville contre un pour le milieu rural, au moment où celui-ci est presque quatre fois plus peuplé.

Tableau 11 : Nombre d'instituteurs selon les milieux et les populations

	Espagnols	Juifs	Musulmans	Total
Rural	24	0	49	73
Urbain	141	28	117	286
Total	165	28	166	359

L'analyse des chiffres se rapportant aux populations rurale et citadine, révèle que les 9011 espagnols résidant dans la campagne disposent à eux seuls de 24 instituteurs, les 49 restants sont destinés aux nationaux qui sont presque cent fois plus nombreux. La population urbaine quant à elle est privilégiée dans son ensemble, mais les autochtones n'ont qu'une part médiocre, 141 enseignants pour les Espagnols et seulement 117 pour les autochtones, soit 24 maîtres de plus pour une population trois fois moins nombreuse.

4. La formation professionnelle

4.1. *L'enseignement professionnel sous le protectorat français*

Dès 1914, Lyautey constate l'utilité d'amorcer l'organisation d'un enseignement professionnel et agricole. Les filles sont orientées aux travaux de broderie et de tapis, les garçons sont soit intégrés dans l'enseignement agricole, soit initiés aux métiers d'art indigène ou à d'autres métiers manuels telles que la maçonnerie, la menuiserie ou la forge. En 1945 le système d'enseignement professionnel se complexifie, avec la création d'un Secrétariat régional d'orientation professionnelle à Casablanca qui a ouvert deux centres, dont l'un pour les Marocains musulmans.

L'enseignement technique reposait sur les principes suivants :

- Une orientation professionnelle pouvant être amorcée dans l'enseignement primaire (européen, israélite et musulman) ;
- Des écoles professionnelles rattachées à des écoles primaires ;
- La possibilité pour les meilleurs élèves de passer un bac technique permettant l'inscription dans les grandes écoles techniques de la Métropole.

Deux grandes voies se présentent alors aux jeunes qui s'engagent dans ce type de formation, l'une préparant aux métiers agricoles et l'autre aux métiers industriels, artisanaux et commerciaux.

La préparation aux métiers agricoles inclut :

- des sections qui forment aux pratiques agricoles en 3 ans d'études pour l'obtention d'un certificat d'apprentissage agricole ;
- des sections agricoles dans les collèges à Casablanca, Kénitra et Fès. Les meilleurs élèves issus de ces formations accèdent à l'École Nationale d'Agriculture de Meknès.

La préparation aux métiers industriels, artisanaux et commerciaux inclut :

- des classes de préapprentissage et des classes professionnelles réparties sur l'ensemble du territoire qui débouchent sur le certificat d'aptitude professionnelle
- des cours complémentaires commerciaux aux différents certificats professionnels relevant du tertiaire à Safi, Casablanca et Meknès
- des collèges techniques qui délivrent des brevets d'enseignement industriel ou commercial, implantés dans la plupart des villes du Royaume (en 1955).

Un protocole sera signé avec la Direction du travail et des questions sociales en 1948. Il accorde à l'enseignement l'initiative et le contrôle de toute formation professionnelle jugée nécessaire. La Direction du Travail se consacre au contrôle de l'apprentissage en atelier, au reclassement des adultes et à la formation professionnelle des jeunes ayant dépassé l'âge scolaire. Leur coopération a permis la réalisation dans toutes les grandes villes du Maroc des cours professionnelles de perfectionnement au bénéfice des apprentis travailleurs en usine en atelier.

Au début des années cinquante l'enseignement professionnel touchait 7 500 élèves. D'une manière générale, la participation de l'école au développement et à l'amélioration des conditions de production en favorisant l'innovation est évoquée constamment, notamment pour les milieux populaires. On la retrouve dans le bilan établi par la Direction de l'Instruction publique dans la zone française (1945) où il est dit que l'école technique devrait être l'agent naturel de toute vulgarisation, en même temps qu'un laboratoire d'initiatives et un terrain d'expérience qui permettrait la diffusion de nouveaux procédés de travail, ainsi que l'usage de machines et d'outils perfectionnés (Direction de l'Instruction publique au Maroc 1945-50, p. 130). Déjà en 1936, dans la zone française, sur 112 établissements scolaires à clientèle musulmane, 38 écoles consacraient un enseignement agricole avec un effectif de 7000 élèves. On retrouve la même insistance sur ses bienfaits en zone espagnole. L'école professionnelle apporterait au douar des « *connaissances pratiques, simples et excitantes* ». Elle capterait la confiance des parents qui verraient en elle « *un centre d'information agricole accessible à tous* » (Diario Africa 18 mars 1947). L'instituteur devrait faire participer toutes les ressources locales (techniciens et agent administratifs locaux) qui pourraient l'aider à rendre disponibles les informations nécessaires.

4.2. L'enseignement professionnel sous le protectorat espagnol

La zone Nord accordera une bonne place à l'enseignement utilitaire, avec, en ville, un primaire qui débouche sur les écoles professionnelles et commerciales et, à la campagne, des établissements qui accordent la plus grande place aux travaux agricoles. On retrouve la même insistance sur la fonction sociale de l'école, moyen privilégié pour attirer la confiance de l'indigène et susciter une amélioration de son comportement, de son hygiène et des pratiques agricoles locales. Comme pour la zone française, le but suprême de l'enseignement rural est le retour à l'agriculture. « *Les écoles hispano-arabes, rurales, écrit un haut responsable de l'éducation, furent conçues comme des fermes agricoles en modèle réduit, où les enfants apprennent en jouant, non seulement la langue espagnole et des connaissances élémentaires de culture générale, mais s'adonnent également à des occupations de la vie rurale qui devront constituer, plus tard, leur travail quotidien et la base de leur vie économique* » (Thomas Garcia Figueras ; Notas sobre instruccion in Marruecos).

En 1950, vingt-six écoles dotées de jardins scolaires fonctionnaient sur ce modèle. Il y avait 8 écoles dans la région des Jbala, 3 au Loukos, 4 à Chefchaouen 8 au Rif et 4 à l'oriental. Leur programme différait légèrement de celui des établissements urbains. Avec un total de 33 heures par semaines, elles comptaient une heure de moins en langue espagnole et en arithmétique, mais avaient deux heures de plus en géographie. Les élèves ruraux étaient, par ailleurs, dispensés des sciences et avaient le même nombre d'heures d'activi-

tés pratiques que leurs camarades en ville. Les écoles rurales et urbaines avaient respectivement, en langue espagnole 5 et 6 heures, en arithmétiques 4 et 5 heures, en géographie 4 et 2 heures. Quant à l'activité pratique, les premières avaient deux heures de travail agricole et les écoles urbaines 2 heures de travail manuel.

Quel était le contenu de cet enseignement agricole ? Le Dahir de 1948 réglementant les programmes du primaire donne des indications précieuses à ce sujet. Le texte commence par rappeler les objectifs de cet enseignement. Le premier vise à éveiller la vocation et à développer des aptitudes, en inculquant chez l'enfant « *l'amour du créateur de la nature, de la terre, des plantes, des fleurs, des animaux, du travail agricole et de la profession d'agriculteur* ». Le deuxième consiste à exposer à l'enfant les axiomes agronomiques les plus importants et leur application pratique. Il y a, enfin, un dernier objectif qui insiste sur l'importance de cet enseignement pour l'acquisition de connaissances postsecondaires. La suite du texte expose dans le détail le programme annuel de chacun des quatre niveaux concernés par l'enseignement agricole. La première année est une phase d'initiation par le jeu, classe à l'air libre permettant à l'instituteur de développer le vocabulaire de *l'enfant touchant les différentes variétés de culture, des arbres et des animaux*.

Le deuxième niveau se caractérise par un effort visant à montrer l'apport de la science appliquée à la compréhension du monde végétal et animal à travers l'étude de thèmes variés. Au cours du troisième niveau l'instituteur aura pour tâche d'approfondir la vocation agricole de ses élèves. Un équilibre devra être trouvé entre les travaux pratiques et les classes. La dernière année est consacrée à consolider les connaissances théoriques et pratiques acquises dans les classes antérieures. Les écoliers prennent en charge directement l'exploitation d'une parcelle, de la préparation du sol à la récolte et veillent également à la conduite d'un troupeau qu'on met à leur disposition. L'élève qui suit avec succès ces études se voit décerner le certificat d'enseignement primaire agricole qui lui donne droit soit à travailler dans des fermes, soit à accéder à l'école polytechnique de Tétouan pour parfaire sa formation dans le domaine agricole.

Ce rappel met en évidence la similitude des démarches adoptées par les deux Administrations française et espagnole en direction des populations rurales et urbaines. Vis-à-vis des écoles rurales dont on a pris soin de rappeler les principes et les programmes, les mêmes priorités sont retenues : fixer la population dans son milieu, prévoir un contenu d'enseignement utilitaire, adapté à l'âge des enfants et à leurs conditions locales afin de leur rendre agréable l'école et l'agriculture et afin de faire de l'école un foyer de diffusion des informations et des pratiques utiles, en coordonnant les efforts de celles-ci avec ceux des instances politiques et techniques locales. Mais, malgré leur développement rapide, les écoles rurales n'ont pas reçu un accueil favorable. Leur caractère utilitaire ne répondait nullement aux attentes de la population : l'employé, le petit commerçant, et surtout le paysan n'envoyaient leurs enfants à l'école que pour les voir un jour dans une situation plus prestigieuse que la leur. Le fait que celle-ci focalise son action sur le travail ne pouvait que les éloigner d'elle en leur laissant un sentiment de frustration. C'est ce que notait un haut responsable français en 1936. « *L'instituteur français s'est trouvé face à des obstacles difficiles à surmonter et qui surgissent d'ailleurs chaque année devant lui. Ce sont d'abord les préjugés des indigènes. Pour eux d'une façon encore plus nette, on ne va pas à l'école pour apprendre un métier manuel, encore moins pour apprendre l'agriculture. On se méfie de cet enseignement, car au premier moment, les parents ne confient leurs enfants à l'école qu'afin de leur éviter précisément d'être des paysans comme eux. Ce préjugé a gêné considérablement l'organisation de l'enseignement professionnel sous toutes ses formes* » (Rapport du Directeur de l'instruction publique des beaux-arts et des Antiquités sur l'Enseignement de l'Agriculture dans les écoles musulmanes (1936)). La même constatation est faite en Zone Nord où l'on parle de l'incompréhension des parents que l'on pense neutraliser en suggérant de trouver du travail à l'élève qui achève avec succès ses études.

5. Le mouvement national et la question scolaire

Trois types d'actions furent menées contre l'occupant, concrétisées par une résistance armée localisée en milieu rural, une résistance sociale et culturelle et une résistance politique. Il n'est pas possible de s'attarder sur le mouvement de contestation et de proposition de réformes dans son ensemble faute de place. On se contentera de signaler certains aspects des deux derniers types de résistance dans leurs rapports avec la politique scolaire du Protectorat.

5.1. Les écoles coraniques rénovées

Parmi les manifestations majeures qui se sont exprimées dans le domaine éducatif et de formation, la création des écoles coraniques rénovées occupera une place de choix. La première voit le jour à Fès en 1922, cinq autres à Salé, trois à Rabat, deux à Casablanca, quatre à Marrakech et une à Tétouan en 1926, destinée aux familles aisées avec un effectif qui atteindra 120 élèves. À l'origine de ces initiatives deux raisons importantes. Il y a tout d'abord les critiques de l'administration coloniale de l'enseignement traditionnel qui ont fini par porter sur une bourgeoisie préoccupée par la sauvegarde de ses traditions et de ses valeurs, mais convaincue également de la nécessité des réformes. Les Marocains « *les plus instruits écrit Demombynes, se sont rendu compte des défauts de méthode et d'organisation de l'enseignement coranique traditionnel. Ils ont reconnu que cet enseignement n'est pas suffisant pour préparer leurs enfants à la nouvelle vie économique au Maroc* » (Demombynes, 1956). La seconde a trait au renforcement de la langue arabe dans le système éducatif. Cet argument puise une grande partie de sa force dans la revendication chère aux nationalistes maghrébins et arabes qui font de la question linguistique l'un de leurs mots d'ordre favoris. C'est en effet un thème qui sera constamment développé avant et surtout après le Dahir berbère par les nationalistes des deux zones du Protectorat. C'est donc en réformateurs que se présentaient les promoteurs des écoles coraniques rénovées en refusant ce qui dans l'enseignement colonial ferait évoluer l'enfant en dehors des valeurs et des aspirations musulmanes et en proposant des réaménagements au msid, de manière à ce qu'il ne soit plus en porte à faux avec les nécessités économiques et le progrès qui imposent la connaissance des sciences et des langues. En somme il s'agissait de trouver un équilibre entre la tradition et le progrès.

Elles furent créées par des comités de patronage, composés de notables qui recrutent des maîtres et choisissent comme lieu de déroulement des cours, des zaouias, des mosquées, des medersas et même des maisons particulières. Mais bien que dépendant des institutions religieuses et soutenues par des personnalités aisées, ces écoles recevaient une contribution régulière des familles. Leur développement n'a pas rencontré de résistance particulière, mais il sera cependant de courte durée. Derrière ces initiatives, on trouve une bourgeoisie convaincue de ses droits et exerçant de multiples pressions sur l'administration du Protectorat : démarches, pétitions pour une souscription en vue de la construction d'une école libre, articles dans la presse, etc. Ce qu'on appelle école coranique rénovée n'a en fait rien à voir avec l'école coranique traditionnelle. L'élément commun aux deux est finalement l'enseignement du Coran. Cette formule diffère de l'ancienne par sa structure matérielle (existence de classes nombreuses), par sa pédagogie (répartition des élèves par niveau, son recours au matériel scolaire moderne avec l'utilisation du papier, de la plume et de l'encre, l'importance accordée à l'explication et au raisonnement) et enfin par son mode de fonctionnement et de financement, qui opte pour la rétribution du maître et proscrit les cadeaux en nature qu'habituellement les parents faisaient à ce dernier. Celles-ci, bien qu'ayant exercé probablement leur effet positif, ne

demeurent pas moins secondaires dans la détermination du sort réservé à cette formule. Il faudrait, en fait, voir dans ce mouvement le point de départ d'un débat sur la pédagogie et l'école au Maroc. Avec les écoles coraniques rénovées nous avons une première solution significative en matière de choix et d'orientation, mais pas suffisamment élaborée sans doute pour mériter une généralisation définitive. Il est intéressant de noter que la création des écoles privées musulmanes ne s'est faite qu'après la rénovation des écoles coraniques, considérées à juste titre comme le lieu stratégique à partir duquel devrait s'énoncer le principe de la reconnaissance de la pédagogie avec ce que cela entraîne comme intégration de nouvelles disciplines et de moyens permettant leur enseignement effectif.

Une autre constatation aussi importante concerne la mise à l'écart du milieu rural qui ne fut nullement sollicité par ce débat pédagogique. Il faut dire qu'au cours des années qui ont vu naître ce mouvement, les contacts de l'élite urbaine dépassaient rarement le cadre de la ville. Certes, il existait bien des échanges entre les notables de Rabat, Fès, Marrakech et leurs homologues de Tunis ou des villes du Moyen Orient, mais leurs rapports avec l'arrière pays étaient de nature limitée. Même plus tard, lorsque le mouvement de contestation élargira sa base et associera davantage les masses urbaines et rurales en les entraînant derrière ses mots d'ordre, la paysannerie sera rarement concernée par les transformations qui s'opèrent au niveau des structures culturelles et politiques. Les écoles coraniques rurales pâtiront tout naturellement de l'isolement dans lequel sera maintenue la campagne, bien après l'indépendance du pays.

Une dernière remarque enfin. Il nous semble qu'avec l'école coranique rénovée débute le processus de libéralisation de l'enseignement qui se dégage progressivement des modes d'organisation collective traditionnels pour se soumettre de manière plus directe à l'action des nouveaux clivages sociaux. Ceci ne veut pas dire qu'avant cette date l'enseignement traditionnel était égalitaire, offrant les chances à toutes les couches sociales. Car bien que présente dans la tradition islamique la préoccupation égalitaire, était battue en brèche par le jeu des clivages sociaux et culturels qui ont constamment exercé leur pression à travers les structures familiales et religieuses. Mais la prise en charge collective de cet enseignement ainsi que l'obligation faite au riche et au pauvre de recourir aux services d'une même institution pour accéder à l'instruction, favorisaient la fréquentation de celle-ci par le plus grand nombre, réduisant ainsi les effets des structures sociales inégalitaires sur la sélection finale.

5.2. La vision scolaire des jeunes nationalistes

À la fin des années vingt des jeunes issus aussi bien des collèges de Fès et de Rabat que d'El Qaraouiyine firent leurs premières armes en politique en créant des associations d'élèves et d'étudiants, telle que celle des anciens élèves de Moulay Idriss de Fès, celle de Moulay Youssef de Rabat et celle plus importante, puisque son nom dépassait le cadre national, des Étudiants musulmans Nord maghrébins en France (l'AMNA) à partir des années 1927. La campagne contre le dahir berbère fut leur première grande manifestation (Zougari 1977).

À partir de 1929 l'association des étudiants Nord maghrébins en France mène des actions en faveur d'une réforme des collèges musulmans pour l'accès à l'enseignement supérieur. En 1930, plusieurs articles du deuxième bulletin de l'association réclament l'amélioration des études de l'arabe et l'éducation des jeunes filles musulmanes. En 1933 le congrès de l'Association émettait des vœux pour la suppression des programmes spéciaux aux écoles berbères et le recrutement, parmi les marocains musulmans, des instituteurs

appelés à y enseigner, l'accroissement de la scolarité avec l'ouverture de nouvelles écoles, l'octroi de bourses aux titulaires du certificat d'études primaires, la création d'écoles normales destinées à former des instituteurs et des institutrices musulmans, ainsi que l'unification des programmes d'enseignement primaire.

Dans le plan de Réforme rédigé en 1934, les jeunes nationalistes ont fait un procès sévère de la politique du Protectorat, et mettent en exergue les objectifs de domination de la politique scolaire coloniale, en citant les propos du Directeur de l'enseignement musulman au Maroc à l'adresse du personnel enseignant en 1920¹. Ils faisaient remarquer que le système d'enseignement servait essentiellement les Européens et les Marocains de confession juive puisque, sur une population marocaine musulmane de 7 à 8 millions, à peine 11 000 enfants étaient scolarisés.

Leurs revendications insistaient sur la création du Viziriât de l'instruction publique ainsi que de nombreuses mesures dont nous citerons les plus importantes :

- La gratuité de l'enseignement primaire de six à douze ans pour la totalité des marocains sans considérations territoriales, ni distinction de condition sociale ;
- L'accroissement de l'importance de l'enseignement de l'arabe et des sciences islamiques ;
- L'introduction des disciplines modernes dans les établissements secondaires islamiques ;
- L'instauration d'un enseignement des filles basé sur la culture arabe et islamique et réservant le droit aux parents de recourir à l'établissement scolaire de leur choix.
- La formation d'un personnel enseignant pour tous les degrés de l'enseignement moderne, et de l'enseignement islamique ;
- De bourses et des prêts d'honneur.

D'autres mesures sont suggérées, tels le regroupement des enfants sans domicile dans des foyers afin de leur assurer une instruction élémentaire, l'organisation des cours d'adultes, la lutte contre l'analphabétisme et l'organisation d'une campagne en faveur de la scolarisation.

5.3. Les pressions du Makhzen dans le domaine de la politique scolaire

Le Makhzen et à sa tête S.M le Roi suivait avec attention toutes les questions se rapportant au domaine scolaire, création de nouvelles écoles, effectifs, scolarisation des filles, programmes, etc. Mais c'est surtout à partir des années trente et quarante que son action devient importante. C'est à la demande du Roi que des commissions importantes, regroupant sous la présidence du Ministre plénipotentiaire délégué à la Résidence générale, des représentants du Makhzen, de la Direction des affaires politiques, de la Direction de l'instruction publique, et des associations des anciens élèves, se sont mises en place à partir de 1940 pour renforcer la place de l'enseignement de l'arabe et des études islamiques. Le 17 octobre 1941 le Résident Général nomme une première commission avec l'objectif d'étudier l'organisation des horaires et des programmes de l'enseignement franco-musulman. Deux années plus tard, une autre commission avec la même composition sera chargée de consolider l'organisation de l'enseignement des fillettes musulmanes. La conviction et la

1. « L'école se contente d'accroître la valeur normale de la capacité professionnelle des marocains, elle est facteur de richesse, autant que possible de paix. La politique au sens européen et actuel du mot ne peut convenir ici. Par conséquent nous ne songeons ni à l'émancipation du citoyen marocain, ni à l'affranchissement de l'esclave, ni à la liberté de la femme, quand vous connaîtrez le milieu, vous estimerez que ces poncifs transplantés ici sont des dangers. »

persévérance qui ont caractérisé l'engagement du Makhzen a permis de réaliser l'idée d'un enseignement basé sur des critères de rationalité moderne, et des références arabo-islamiques, permettant à des jeunes de poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat et leur offrant ainsi la possibilité d'accéder à l'université.

Conclusion

Quelques remarques sur l'enseignement sous le Protectorat. Il faut signaler tout d'abord la grande identité d'orientation entre les deux politiques espagnole et française. Certes, on compte plus de réalisations en zone française, mais ceci se comprend si l'on tient compte d'une part de l'inégalité des richesses et de la taille des populations à administrer propre à chacune des deux zones, et d'autre part des atouts dont disposait la France en matière d'expérience coloniale. Rien d'important n'était entrepris en zone espagnole sans qu'on consulte l'œuvre du grand voisin. Ce fut le cas non seulement pour la politique adoptée pour mener à bien la « *pacification* », mais également pour les autres domaines, y compris celui qui concerne l'organisation administrative des services du Protectorat, centraux et régionaux, qui reproduisent le modèle français avec des modifications mineures. Une exception cependant, l'Espagne ne s'est pas laissée tenter par la politique berbère de la France. On ne trouve pas, en effet, d'incidence de celle-ci dans le domaine judiciaire, ni dans celui de l'enseignement. L'Espagne s'était, en effet, refusée à adopter la voie menant au dahir berbère et à s'inspirer de la formule des écoles berbères en milieu rural.

Une deuxième remarque, l'enseignement dans les deux zones est étroitement lié à la consolidation politique. L'école est conçue comme un instrument de pouvoir qu'il s'agit d'adapter par rapport aux catégories sociales et aux conditions régionales et locales. Il a fallu éviter toutes les voies porteuses de risques, chercher des formules stabilisatrices respectueuses des différences et des inégalités, en même temps que reconfortantes pour le colonisateur qui veillait à entretenir l'image d'un protecteur civilisateur et bienveillant.

Une troisième et dernière remarque. Cet enseignement a été peu évalué en son temps, quelquefois en zone française, presque jamais en zone Nord où trop de complaisance entoure l'œuvre coloniale. Les difficultés d'une évaluation objective proviennent essentiellement du fait que le colonisateur ne pouvait se défaire de sa tendance naturelle au paternalisme qui l'amène à entreprendre des œuvres sociales sans trop se soucier de l'avis de l'intéressé. Le croit-il d'ailleurs capable d'en avoir un ? Il y a tout de même l'appréciation des principaux intéressés, la dénonciation dans les villes par le Mouvement National de l'aspect politique de l'œuvre scolaire, jugée « *obscurantiste, utilitaire et rétrograde* », ainsi que la résistance passive des paysans qui en dit long sur leur appréciation de l'école rurale.

Quant au mouvement national et à son rapport à la question scolaire, on constate que, soit il n'a pas eu pas le temps, soit il ne s'en est pas donné, pour préciser les contours d'une véritable politique scolaire et de formation. Préoccupé qu'il était par la défense de l'identité et des valeurs islamiques et nationales, il subira sans grand discernement les demandes maximalistes sans songer aux moyens nécessaires à la réalisation des objectifs qu'il mettait en avant, ni se douter des difficultés qui l'attendaient.

Bibliographie succincte

- Capdequi y Brieu (1923); Apuntes sobre la zona occidental del Protectorado español; Editorial San Fernando. Madrid.
- Delavignette R. Charles A. Julien (1946); les constructeurs de la France d'Outre-Mer; Collection anthropologie, dirigée par Ch. Brabant.
- Delcampos Echeveria A. (1926); Espana en Marruecos; Santander.
- Figueras T.G (1940); Marruecos, la accion de Espana En El Norte de Africa; Editora Marroqui; Tetuan.
- Leibovisci S. (1964); Chronique des juifs de Tétouan 1860-1896; Maisoneuve Larose; Paris.
- Marty P. (1925); Le Maroc de demain; Publication du Comité de l'Afrique française; Paris; Paris.
- Morales Lescano V. (1976); El colonialismo hispano-frances en Marruecos 1896- 1927; Siglo Ventiuno Editores; Madrid.
- Paye L. (1992^o); Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc; des origines jusqu'à 1956; Imprimerie Arrissala; Rabat.
- Zouggar A. (1996); L'école en milieu rural; Al Maarif Al Jadida; Rabat.

