

PRESENTATION

Enfin ce dossier sur l'enseignement voit le jour...L'idée de ce genre de travail remonte, déjà, à quelques années. Mais il fallait que certaines conditions soient réunies à savoir : **enseigner et vouloir prendre du recul par rapport à cette pratique en la prenant pour objet d'étude.** Ce recul a pris du temps, mais il n'a pas été vain. Bien sûr, d'autres contraintes ne sont pas à gommer : les engagements difficiles à tenir, le poids du quotidien, les exigences d'une telle pratique, les contraintes institutionnelles ou matérielles qui ne peuvent que retarder la réalisation matérielle d'un tel travail, etc..

Les auteurs de ce dossier appartiennent tous, plus ou moins, à la même génération et tous, ou à peu près, pratiquent l'enseignement. Cette production a voulu se démarquer par rapport au discours tous azimuts entretenu sur l'école marocaine et partant sur l'éducation. Ses réflexions seront une certaine manière d'ouvrir les recherches sur certains aspects demeurés dans l'ombre et aussi mettre le doigt sur quelques questions refoulées et qui commandent, jusqu'à un certain point, l'explicitation de la crise que vit l'école marocaine. Arriver au bout de la crise scolaire exige, avant tout, deux choses : une volonté politique et une attitude mentale; vouloir aller au fond des choses, et ce, par des actions concrètes et continues; user de la connaissance pour comprendre les faits humains. Tout ce qui semble poindre en ce moment-pour résoudre la crise et en l'absence d'un consensus national, c'est la volonté de vouloir «gérer» les déperditions de cette école en crise, et installer des blocages pour endiguer la pression sociale (du peuple marocain) en matière de scolarisation. Apparemment, on ne tiendrait plus à répéter l'expérience des premières années de l'indépendance quant à l'engouement populaire pour l'école.

Pour approcher les faits scolaires dans le but de clarifier les problèmes et les enjeux, une exigence s'impose, à savoir les saisir dans leur dynamique historique spécifique et les resituer dans le cadre des rapports sociaux de la formation sociale qui caractérise la société marocaine.

Les recherches en sociologie de l'éducation ont sans cesse mis l'accent sur la fonction de conservation sociale de l'école.(1) La lutte sociale (de classe) se situerait à un niveau symbolique : la culture dominante (langue, contenu des programmes, méthodes et rapports pédagogiques, etc. utilisés par l'école et à partir desquels elle décrète «réussite» et «échec»...) reproduit l'«ordre social», c'est-à-dire le maintient par sa propre reproduction. Et ainsi, la domination des classes dominantes est perpétuée et au niveau culturel et au niveau social et économique. Cette fonction symbolique serait donc la fonction principale du système d'enseignement.

L'essentiel des textes de ce dossier participe, d'une manière ou d'une autre, de ce genre d'analyse, non pas tant parce que ces théories se vérifient ici, mais parce que la dimension de l'idéologique est une dimension prégnante dans la formation sociale marocaine. Idéologie qui ignore les faits et cultive pour cela un dualisme tous azimuts, voire un biculturalisme(2).

Donc ces travaux insérés, ici, méritent toute l'attention dans la mesure où ils se démarquent par rapport aux discours idéologiques, car ils utilisent la connaissance humaine pour éclairer les faits. Par ailleurs, c'est une lutte sociale (symbolique) qui s'instaure en fait (dans les idées) et cette pratique est à encourager à plus d'un titre, ne serait-ce que parce qu'elle démystifie tous les genres d'archaïsation qui s'installent à tous les niveaux des instances sociales, et en particulier dans le domaine qui nous intéresse ici, l'enseignement.

Cependant, s'en tenir à cette fonction symbolique de l'école risque de nous faire déboucher sur une conception statique et abstraite au système d'enseignement. (3) N'oublions pas que l'école est déterminée par les structures économiques qui portent la marque des rapports sociaux antagonistes. Et dans cette perspective, une autre fonction de l'école se déclare à savoir la formation de la force de travail (autrement dit les producteurs). D'ailleurs les plans de développement sont très explicites la dessus : «(...) Sous sa forme institutionnelle, l'enseignement assure les conditions du progrès social, et contribue à la promotion des classes les plus défavorisées. Il est en même temps un facteur primordial du développement dans la mesure où il élève des qualifications professionnelles à tous les niveaux, et forme les cadres moyens et supérieurs nécessaires à l'essor économique»(4). Nous le voyons, l'enseignement est le lieu d'un

(1) Voir essentiellement travaux de Bourdieu (P) et Passeron (J.Cl).

(2) Voir notre texte, ci-dessous.

(3) Pensons au genre d'analyse élaboré dans les travaux de Baudelot (Ch.) et Establet (R).

(4) Plan quinquennal 1973-1977, tome II, p.689.

enjeu capital : enjeu économique et social, car il se trouve être **l'institution de reproduction** de la force de travail.

Alors, pour peu que l'Etat soit tenté de prendre en charge les intérêts de la classe monopoliste, en dévalorisant le Capital public (5) (voir cette tendance dans les codes d'investissements et essentiellement l'avant dernier et le nouveau Code des Investissements) l'école se verrait, dans cette politique de classe, en train de répondre aux intérêts et à la rentabilité du Capital par la formation d'une force de travail relativement qualifiée.

Cependant les avantages extrêmement avantageux pour le Capital (étranger et national) n'ont pas attiré, jusqu'ici, suffisamment d'investisseurs. Pourquoi ? Il semble que ces avantages ne pourraient avoir de sens que si une autre exigence se trouve assurée, et à un autre niveau, celle-ci : que **l'école serve le Capital** en formant une main-d'oeuvre plus ou moins qualifiée. Félix Damette a sûrement raison en affirmant «qu'un des freins majeurs de l'implantation industrielle dans les régions sous-développée est l'absence de main-d'oeuvre qualifiée» (6). Et rentabiliser le Capital pourrait signifier que l'école ne dispense qu'une formation au rabais (afin d'enrayer toute velléité de revendication de salaires élevés).

Alors, est-ce dans ce sens qu'il faudrait interpréter la nouvelle «réforme» (7) (non officielle, pour le moment, mais qui a tout l'air de s'installer déjà «morceau» par «morceau», peut-être pour ne pas avouer trop vite sa propre logique de classe ! Est-ce dans ce sens qu'il faudrait comprendre certains signes «précurseurs» que sont les atteintes multiples et musclées qui touchent à tous les acquis en matière de droit à l'éducation (bourses, concours, formations théoriques-critiques-comme la philosophie, entre autres-droit des fonctionnaires à compléter leur formation, etc) ? Il est à noter que cette «réforme» n'a pu voir jour qu'une fois le consensus national sur la question de l'enseignement rompu (Ifrane II), et donc seule la classe dominante semble vouloir présider aux «destinées» de l'école, ce qui ne peut donner, et d'une manière plus franche, cette fois-ci, (vu la nature des rapports sociaux, actuellement) qu'une école de classe.

Juste un exemple, question de mettre le doigt sur les graves visées de cette opération : l'école au service du Capital : la «nouvelle réforme» (élaborée, faut-il le rappeler, en l'absence d'un consensus national) prévoit, pour le Primaire, l'organisation sélective suivante : un enseignement de base de 8 ans au lieu de 5 ans actuellement; il n'y aurait pas de redoublement pour l'ensemble de ce cycle, mais à partir de la 6ème année d'enseignement (vers l'âge de 12-13 ans) une première sélection va s'opérer :

(5) P. Boccara, Etudes sur le capitalisme monopoliste d'Etat, sa crise et son issue, Edit. Sociales, 1973.

(6) F. Damette, Le territoire français. Son aménagement, Edit. Sociales, 1969.

(7) Il s'agit du «Nouveau système éducatif» dont l'application est officieusement prévue pour 1986 (prochain Plan quinquennal).

25 % des effectifs seront orientés vers un «enseignement professionnel» ; et au bout du cycle de 8 ans (vers l'âge de 14 ans), 15 % du reste des effectifs seront orientés (dans le cadre d'une deuxième sélection plus féroce que la première, nous allons le voir, et qui s'instaure juste une année ou deux après la première sélection) vers «l'enseignement professionnel» (il faut le croire, il aurait un enseignement professionnel inférieur et un enseignement professionnel supérieur!). Et ces deux sections comptent donc recevoir aux 40 % des effectifs du départ (25 % pour l'E.P. inférieur, 15 % pour l'E.P. supérieur). La sélection continue, car il s'agit de trouver encore 20 %-et la tâche n'est pas finie!-et les départager entre une «formation technique courte» (avec 3 ans de formation) et une «formation technique longue» (4 ans de formation). Nous le voyons, la sélection est très sévère et oriente d'abord dans 4 directions (une direction à 12-13 ans, 3 directions à 14 ans, plus une autre direction, toujours à 14 ans, celle du secondaire). Pour les 60 % des effectifs du départ, l'illusion d'une démocratisation de l'enseignement (ou une sorte d'enseignement obligatoire jusqu'à 12-14 ans, vu le non redoutablement) s'effrite là. Reproduction sociale oblige ! Et ce sont, bien entendu, ces 60 % des effectifs de l'enseignement de base (le Primaire) qui vont être ainsi sacrifiés sur l'autel du Capital, et sans formation véritable (ils constitueront donc le prolétariat-ouvriers spécialisés ou qualifiés à bon marché, dont les futurs investisseurs hypothétiques auront besoin). Il est facile d'imaginer de quelle classe sociale ce recrutement va se faire.(8). Aux 40 % qui restent, la réforme leur promet l'entrée méritée à la section classique : le secondaire (pour 4 ans au lieu de 7 actuellement) . Sans préjuger des intentions, il est clairement établi que le chiffre ne dépassera pas celui enregistré jusqu'ici, chiffre très en deçà de celui qui est proposé ici...

Nous le voyons, l'école, en plus de sa fonction de conservation sociale, se dédouble en fait d'une autre fonction qui va la définir essentiellement : elle devient le lieu de reproduction de la force de travail (9).

L'intérêt donc de cette deuxième piste de recherche consiste, entre autres, à analyser les transformations du système d'enseignement en liaison avec les structures économiques et sociales. Et d'ailleurs, et pour l'ensemble des forces sociales en présence, l'école marocaine n'est pas autre chose qu'un lieu où se forment des producteurs, d'où les références constantes, propres aux différents discours sur l'enseignement, au développement. Mais l'enjeu fondamental, et qui a été relevé, ici, d'une manière succincte ne semble pas encore être saisi (à notre sens) en tant qu'enjeu de classe.

(8) Tel père, tel fils semble être le «programme» sous-jacent à ce «nouveau système éducatif»! Voir l'ouvrage de Claude Thélot, portant le même titre et paru chez Dunod en 1982.

(9) Nous rappelons que le présent dossier n'a pas abordé cette direction de l'analyse; nous avons cependant un travail en cours qui touche à cette question.

Mais revenons au premier niveau de l'analyse, question de situer les textes de ce dossier; et pour celà, traçons quelques finalités positives que peut avoir l'école.

En tant qu'institution éducative spécialisée l'école reste nécessaire : elle permet, en effet, aux enfants de recevoir le monde, le comprendre pour le transformer, car l'homme a le pouvoir de transformer la réalité, et l'école ainsi que l'éducation peuvent contribuer à la manifestation de ce pouvoir. Elle joue donc un rôle de médiation plus qu'elle ne constitue une coupure entre les modèles sociaux et l'enfant.

C'est montrer toute l'importance du rôle de la connaissance en tant que «praxis», puisque l'homme n'a pas, fort heureusement, d'instincts pré-déterminés. Ce qui l'oblige, pour satisfaire ses besoins, à ne compter que sur les moyens qu'il aura auparavant forgés. Et comme le soulignait Marx, «le premier fait historique est donc la production des moyens permettant de satisfaire ces besoins, la production de la vie matérielle elle-même»(10). Produire les moyens de production en vue de transformer le monde, voilà qui caractériserait l'essence de l'homme par opposition à l'animal : les hommes «commencent à se distinguer des animaux dès qu'ils commencent à produire leurs moyens d'existence» (11). Et de même que la connaissance de la nature nous libère en nous donnant les moyens d'agir sur elle, de même la connaissance de la société nous libère en nous permettant d'agir sur elle. Toute action humaine passe par ces deux modalités. L'école pourrait en fait éduquer cette connaissance critique, combien essentielle à toute action transformatrice.

Partant de cette fonction positive de l'école, ce travail va interroger l'école marocaine à partir de sa pratique, de ses valeurs et de ses démarches. Il va donc la questionner à partir de différents lieux afin de bien pénétrer quelques aspects de la réalité de l'enseignement au Maroc, et partant mesurer l'enjeu capital qu'il constitue. L'absence d'un discours scientifique sur la langue (arabe) laisse la porte grande ouverte à un discours idéologique. La langue, alors, au lieu d'être un organon permettant la réappropriation de la connaissance et la maîtrise du réel, va devenir un instrument au service de la traditionnalisation des esprits.

Le problème de la langue, de l'arabisation, du bilinguisme, constitue la trame de l'article de M.El Ayadi : **Problématique de l'identité et de la différence-langue, Culture, Pensée**. La langue est, ici, placée dans le contexte du discours islamique classique et dans l'idéologie arabe contemporaine de l'arabisme ; il est suggéré, entre autres, que le problème de la langue, aujourd'hui devrait être situé à l'intérieur de la problématique de «l'identité et de la différence» (12).

(10) K.Marx et F.Engels, *L'idéologie allemande*, Editions sociales, 1966, p. 39.

(11) *Ibidem*, p. 25.

(12) A. Khatibi *Penser le Maghreb : le Maghreb comme horizon de pensée*, n° 375 bis des Temps Modernes.

L'Esquisse de la didactique du langage due à M. Chebbak veut cerner de plus près l'enseignement de la langue ; elle met le doigt sur «le caractère spécifiquement culturel» de cet enseignement ; sans oublier «les sensibilités ou prises de position» (cognitives, morales ou idéologiques) qu'un tel enseignement «crée et anime». C'est dire que l'enseignement de la langue au-delà d'une «position pédagogique» suppose une «position théorique». Et l'enseignant, dans ces conditions, est plus qu'un simple intermédiaire : il est véritablement partie prenante de cet enjeu culturel, son lieu par rapport à la langue enseignée est à prendre aussi en considération dans l'acte d'enseigner. D'autres aspects du bilinguisme et de l'arabisation entrevue à travers l'enseignement de **l'Histoire** vont être dégagés par A. El Moudden, dans **l'histoire entre la recherche et l'enseignement : déperditions scientifiques et manipulations idéologiques** ; il rappelle la crise que traverse la production historique au Maroc, et réfléchit sur l'arabisation de la discipline, le problème de la rationalité et la recherche.

Après ces analyses sur la langue utilisée à l'école, l'enseignement de l'histoire, nous entrons dans le deuxième volet de ce dossier. A. Al Motamassik s'interroge sur **fonction** de cette institution éducative qu'est l'école. Il nous propose le concept d'**utopie** comme concept opératoire pour saisir la fonction de l'école dans les pays du Tiers-Monde. Ainsi, l'école est-elle proposée comme «texte» à lire à partir de deux dimensions sémantiques de **l'utopie** : la dimension négative et la dimension positive. L'école est considérée comme «un espace tissé par un champ de forces contradictoires et comme substitut à une réalité historique», cette substitution va opérer tout d'abord comme «distance-critique et neutralisation» puis «comme rapport imaginaire avec le réel». Une autre **fonction** supposée de l'école est traitée dans **l'école marocaine machine de rêve?** L'école, comme nous le disions ci-dessus, pourrait éduquer le pouvoir de réfléchir, de connaître et partant de transformer la réalité. Qu'en est-il de la nature de la socialisation scolaire au sein de l'école marocaine? Différentes analyses montrent que cette école refoule le **réel concret et contradictoire** en faisant appel, entre autres, au magique et au mythique.

Le domaine pédagogique, autre lieu de ce dossier, fait l'objet des deux articles suivants qui vont s'inscrire dans ce champ combien pertinent et pourtant combien refoulé dans les analyses sur l'école. Le premier a pour support les **relations enseignants-enseignés dans la classe**. A. Belarbi se demande à ce sujet, dans quelle mesure la hiérarchie scolaire influe sur les relations dans la classe, en quel sens le rapport maîtres-élèves reproduit le rapport autorité scolaire-enseignants. Le deuxième, **la formation des enseignants : stratégies sociales et systèmes de défense** de Amar Idrissi, montre que **la formation des enseignants** est un révélateur des contradictions du **système d'enseignement**. L'analyse de l'auteur se situe à trois niveaux : formation des enseignants et formation du mythe («analyse mythologique des discours de formation»), formation

des enseignants et formation des classes moyennes («fonction sociale latente du dispositif de formation»), L'auteur voudrait dépasser ces deux niveaux (produisant des effets sécurisants) pour que l'analyse soit portée sur un troisième niveau plus intéressant celui-là-à savoir celui qui touche les aspects les plus vivants de la formation : «le vécu de la formation» c'est à dire «le jeu des pulsions» et celui des «systèmes de défense».

La planification de l'enseignement au Maroc-analyse du processus de cette planification, de M.Radi clôt ce dossier ; l'auteur passe en revue les différentes caractéristiques de la planification de l'éducation, le processus d'élaboration du plan d'éducation, les obstacles à la planification... pour en déduire que la planification a peu da prise sur **l'évolution du système éducatif**.

Ce dossier sur l'enseignement-ayant tour à tour pour objet d'analyse l'arabisation, le bilinguisme, la langue d'enseignement, les fonctions de l'école, l'enseignement de l'Histoire, la nature et les conséquence chez les élèves de la socialisation scolaire, ainsi que les relations pédagogiques la formation des enseignants et la planification scolaire se veut interrogateur et critique. Il appelle donc, par définition, un ensemble de réactions de la part du lecteur afin de poser les premières pierres d'un débat constructif et scientifique.

LARBI IBAAQUIL

RABAT, septembre 1982.

