

POLITIQUES CULTURELLES NATIONALES ET UNITÉ MAGHRÉBINE

Il nous paraît inutile de revenir sur les éléments objectifs qui militent en faveur de l'unité maghrébine. Qui n'a évoqué à cet égard le même destin historique des pays du Maghreb, leur unité linguistique, leur religion commune ? Ce sont, certes, là des éléments d'unification qui peuvent être réels. Ajoutons-y la lutte souvent simultanée, parfois commune, contre une colonisation dont la durée a différé selon les pays mais qui a laissé, cependant, des empreintes qui ont marqué de manière quasi uniforme les populations du Maghreb. Tel a été le résultat le plus visible de la politique française de l'enseignement au Maghreb qui continue d'ailleurs à en subir les conséquences même à son indépendance.

Aussi nous semble-t-il intéressant d'analyser ces divers aspects et de faire le bilan des réalisations des pays maghrébins en ce domaine. L'indépendance politique a-t-elle ou non favorisé une harmonisation des politiques culturelles de ces pays ? Les programmes proposés aux élèves des divers degrés de l'enseignement favorisent-ils, chez le jeune maghrébin, le sentiment de son appartenance à une communauté dépassant le cadre des frontières de son pays natal ? A-t-on utilisé toutes les ressources favorables à l'unité maghrébine ou au contraire, la politique suivie a-t-elle été un frein à une unité tant attendue ? C'est à de telles questions que nous nous proposons de répondre.

L'HÉRITAGE COMMUN

La politique de l'enseignement, telle qu'elle était conçue par les autorités françaises d'Afrique du Nord n'était, dans son ensemble, pas souvent favorable à la promotion sociale et culturelle des populations indigènes. Elle constituait, au contraire, un élément de raffermissement de la domination économique et politique des occupants. Ceci est également vrai pour la Libye occupée par l'Italie. Si l'on devait caractériser schématiquement l'enseignement au Maghreb, du temps de la colonisation française on s'apercevrait que cet enseignement était :

— diversifié, c'est-à-dire que plusieurs modes d'enseignements et par conséquent plusieurs écoles coexistaient avec des programmes différents. Il y avait les écoles françaises, dont les programmes étaient ceux de la métropole, réservées en général aux Européens; les écoles franco-arabes dont les programmes étaient bilingues (arabe et français) développées surtout au Maroc et en Tunisie; les écoles coraniques dont le but était de faire apprendre le

Coran aux élèves en même temps que leur étaient enseignés, selon les Koultabs, quelques rudiments de syntaxe ou de théologie.

— Non seulement diversifié, cet enseignement était dénationalisé. Il s'agissait, pour les autorités françaises de donner aux indigènes un enseignement tel qu'il puisse « conquérir les esprits », selon la formule consacrée de la colonisation. Pour cela, il fallait enseigner dans la langue française en éliminant comme ce fut le cas en Algérie à une époque donnée, ou en diminuant de manière notable l'enseignement de la langue arabe, de la civilisation arabo-musulmane et de l'histoire nationale.

— En outre, très peu d'enfants avaient la possibilité d'aller à l'école et ceci était dû à la politique « malthusienne » des autorités françaises renforcée par l'hostilité farouche des colons français à tout enseignement indigène moderne. Si les enfants d'origine européenne étaient scolarisés dans leur quasi totalité, il n'en était pas de même pour les nationaux chez qui le taux de scolarisation n'atteignait pas 20 % des enfants scolarisables selon les pays.

C'était ainsi qu'au Maroc, par exemple, en 1956 « la population européenne était entièrement scolarisée. La population juive marocaine l'était à 80 %. La population musulmane à 13 % (ce pourcentage ayant varié de 6,5 % en 1949 à 12,8 % en 1958) (1).

L'Algérie, en 1950, présentait une population scolarisée musulmane inférieure à 20 % de la population scolarisable (2). Notons qu'en 1944 le taux de scolarisation de cette population musulmane n'atteignait que 8 % de la population scolarisable (3).

La Tunisie en 1953 atteignait, de son côté, un taux de scolarisation de la population musulmane égal à 11 % dans l'enseignement primaire (4).

En 1951-1952, année de l'indépendance libyenne, le nombre d'élèves (primaire, secondaire et technique) était respectivement 37 919 et 795, soit 38 714 (5).

Une telle politique posera plus tard des problèmes difficiles à résoudre pour les quatre pays du Maghreb. Sortis de la colonisation, ces Etats devaient se reconstruire. Pour ce faire, il fallait des cadres compétents à tous les niveaux, capables de gérer tous les secteurs de la vie économique et sociale. Or, à la veille des indépendances la situation n'était guère favorable. Citons quelques chiffres par branches de profession, à titre indicatif.

En 1955, le Maroc comptait 19 médecins musulmans et 17 israélites, 6 pharmaciens musulmans et 11 israélites, une quinzaine d'ingénieurs pour chacune des deux confessions et 165 cadres supérieurs musulmans de l'administration (6).

(1) Pour un enseignement du peuple. *Souffles* (20-21), 1^{er} trimestre 1971, pp. 4-5.

(2) Cf J.P. PERONCEL-HUGOZ. L'enseignement en Algérie. *Revue française d'Etudes politiques africaines* (52), avril 1970, p. 23.

(3) République algérienne démocratique et populaire. Ministère de l'éducation nationale. *L'Education nationale en Algérie*. Alger (1966), Ronéo, p. 10.

(4) Etabli par nous-mêmes (N.S.), cf *La Politique tunisienne de l'enseignement depuis l'indépendance*. Aix-en-Provence, juin 1970, dactyl., p. 15.

(5) La source la plus précieuse sur la Libye reste le livre d'Ahmed al FENAYYICH. *al-Mujtama' al-Libi w-Mushkilâtuh* (La Société libyenne et ses problèmes). Tripoli, Dâr Maktabat an-Nûr, 1967, p. 80.

(6) Pour un enseignement du peuple... *art. cit.*, p. 5.

En 1952-1953, la Tunisie comptait 153 médecins tunisiens, 79 pharmaciens, 40 dentistes, 184 avocats et 41 ingénieurs dont 23 étaient encore en cours de formation en 1953 (7).

M. Pierre Boyer avoue de son côté que « l'élite occidentale » musulmane est restée numériquement assez faible. Aussi comptait-il pour l'Algérie entière, en 1951 : « 78 avocats, 75 médecins, 36 pharmaciens, 11 dentistes, 16 sages-femmes, un vingtaine d'ingénieurs dont 2 polytechniciens, 2 conseillers à la Cour et 4 ou 5 magistrats, une centaine de professeurs et d'officiers, etc. » (8).

Ahmed Ali Fenayyich nous donne des indications précieuses pour la Libye. Après avoir évoqué les méfaits de la politique italienne en matière d'enseignement et d'éducation, l'auteur indique que, d'après un rapport présenté au Congrès des Ministres de l'Éducation (arabes ?) réuni du 9 au 14 avril 1966, la proportion des Libyens dans certains secteurs était nettement inférieure à celle des étrangers travaillant dans le pays. C'est ainsi qu'il y avait 22 médecins libyens contre 310 étrangers, et 19,1 % d'étrangers dans les fonctions techniques, 55,35 % des fonctionnaires de l'administration, 42,99 % des secrétaires et 67,33 % dans le pétrole (9). Il est regrettable que nous n'ayons pas les chiffres précis concernant les personnes employées dans ces diverses branches d'activité. La comparaison aurait pu être plus aisée entre les quatre pays.

En somme, l'une des caractéristiques communes des quatre pays du Maghreb au sortir de la colonisation était le manque de cadres de haut niveau dû à la politique générale de la colonisation à leur égard. C'est là le résultat quantitatif le plus frappant.

Notons, cependant, que la Tunisie apparaissait comme le pays le plus favorisé surtout par rapport à l'Algérie où la population était plus nombreuse et où la colonisation avait duré le plus longtemps. On peut expliquer, en outre, le nombre de cadres relativement plus important en Tunisie que dans les trois autres pays du Maghreb par l'existence dans ce pays d'un établissement, le Collège Sadiki, créé en 1875 et dont l'enseignement favorisait déjà la poursuite des études supérieures en France ou dans d'autres universités.

D'autre part, il semble que la bataille de l'enseignement ait été menée plus tôt en Tunisie qu'ailleurs pour y apporter les aménagements nécessaires. Cependant des organisations politiques et syndicales ou seulement des individus se sont préoccupés du problème et ont soulevé un débat souvent passionné concernant l'Afrique du Nord dans son ensemble.

Ce fut ainsi qu'en 1908, Abdeljalil Zaouche, un des leaders du mouvement *Jeune Tunisien*, en traitant de l'instruction indigène en Tunisie, en vint à formuler le vœu suivant : « (...) Nous souhaitons vivement voir, un jour, un membre du Parlement provoquer un vote qui viendrait consacrer formelle-

(7) Ces chiffres ont été arrêtés d'après André Louis. Enseignement supérieur en Tunisie. E.S.N.A., supplément Cahier n° 32, juillet-août 1953, p. 5, note 2 et Direction de l'instruction publique. Note sur les débouchés pouvant être offerts aux élèves de l'enseignement secondaire. Annexe VI in *Plan Quadriennal (1953-56)*. Tunis, juin 1952, dactyl., p. 81.

(8) P. BOYER. *L'Évolution de l'Algérie médiane*. Paris, A. Maisonneuve, 1960, p. 401, note 53.

(9) Ahmed Ali FENAYYICH, *op. cit.*, pp. 79-80.

ment, *en faveur des habitants de l'Afrique du Nord* (souligné par nous) sans distinction de culte, le principe de « l'instruction due à tous et égale pour tous (...) » (10).

Il est vrai, par ailleurs, que ce vœu se trouve quelque peu diminué car l'auteur voit en cette nouvelle politique un raffermissement de la politique coloniale de la France car, comme il le dit « Ce jour là, l'œuvre de la France, en ce pays, serait définitive, parce qu'à la conquête du sol se joindrait la conquête des esprits ! » (11).

D'autres ont réagi avec un esprit d'indépendance plus radicale vis-à-vis de la France. C'est le cas du *Comité Algéro-Tunisien pour la libération du Maghreb arabe* et la *Revue du Maghreb* créés par Mohammed Bach-Hamba, frère d'Ali Bach-Hamba et ancien leader du mouvement *Jeune Tunisien* également, à Genève en 1916. Parmi les revendications de ce groupe le problème de l'enseignement tenait une place de choix dans leur combat. Nous pouvons nous en apercevoir facilement à travers les revendications du groupe : « Nos revendications sont simples : nous demandons une charte assurant le respect de la personne, des biens, du statut personnel et de la *langue des Algériens et des Tunisiens* (souligné par nous) abolissant les lois et juridictions d'exception, étendant les garanties constitutionnelles à tous ». Dans le domaine qui nous intéresse plus précisément, c'est-à-dire l'enseignement, le groupe demande : « l'enseignement primaire obligatoire pour nos enfants dans notre langue, l'organisation de l'enseignement secondaire et supérieur » (12). Ce ne sont là que des revendications globales qui seront développées selon les moments et les occasions de manière plus précise. C'est ainsi que, concernant l'enseignement et l'instruction, des indications brèves mais plus circonstanciées ont été présentées au Congrès de Lausanne en 1916 par les Cheikh Ismaïl Sfaïhi et Salah Cherif au nom du *Comité pour l'indépendance de la Tunisie et de l'Algérie*. Après avoir exposé leurs griefs contre la politique française en matière de fiscalité, de représentation des intérêts, d'administration générale, de justice, ils abordent le problème de l'instruction et de la langue. A propos de ces deux derniers points, ils disent plus particulièrement ceci : « Les écoles ouvertes aux divers éléments de la population sont fermées aux musulmans. L'étude de la langue arabe, de la religion, de l'histoire et du droit musulman est pourchassée. En Algérie on a réussi à tuer cet enseignement. En Tunisie, il n'en est pas de même, mais les Français emploient tous les moyens pour arriver à leurs fins » (13). Ces griefs ont été souvent repris et largement explicités dans la *Revue du Maghreb* où l'accent a souvent été mis sur ce que les auteurs dénonçaient comme le « sabotage de la langue arabe » (14), la langue constituant pour les nationalistes maghrébins un facteur

(10) Abdeljalil ZAOUÛCHE. En Tunisie. Les Indigènes et l'Instruction. *Revue politique et parlementaire*. Mai 1908. (Extrait 15 p.), p. 15.

(11) *Ibid.*

(12) Nos revendications in *La Revue du Maghreb* (3), juillet 1916, p. 68. (Il nous semble utile de préciser qu'après le titre de la Revue nous trouvons les indications suivantes : Algérie, Tunisie, Maroc, Tripolitaine. Tribune des revendications des indigènes.)

(13) Ismaïl SFAÏHI et Salah CHERIF. *Appel du Comité pour l'indépendance de la Tunisie et de l'Algérie*. Lausanne, librairie Nouvelle, 1917, pp. 18-19.

(14) Cf. par exemple l'article portant ce titre dans *Revue du Maghreb* (3-4), 1916, pp. 109-114.

central de la lutte contre l'assimilation coloniale. Si ces combattants isolés n'ont pas été satisfaits de leur vivant, ils ont malgré tout contribué à créer une opinion publique favorable à leurs idées et à l'unité maghrébine. On a souvent cité l'exemple de l'Etoile Nord Africaine en oubliant ce qui s'était passé avant la création de celle-ci en 1927 (15). Cette même année d'ailleurs naissait à Paris l'Association des Etudiants Musulmans Nord-Africains en France (A.E.M.N.A.) qui devait : « jouer dans l'esprit de ses fondateurs, le rôle d'un creuset où les jeunes maghrébins en nombre relativement restreint à l'époque et n'ayant pas de centrale syndicale étudiante, apprendraient à mieux se connaître pour mieux se comprendre et s'aimer et à militer pour un idéal commun à savoir l'indépendance politique, économique et culturelle de la patrie maghrébine » (16). C'est ainsi que les statuts de l'A.E.M.N.A. stipulent que le but de celle-ci est :

a) de resserrer les liens d'amitié et de solidarité entre les membres pour la création d'un cercle, d'une bibliothèque, d'un restaurant coopératif et pour l'organisation de réunions périodiques;

b) d'encourager les compatriotes à venir poursuivre leurs études en France;

c) de faciliter leur séjour en France par la création de bourses et de prêt d'honneur et la fondation d'une maison d'étudiants (17).

Tout en restant fidèle aux buts qu'elle se proposait, elle parvenait à les dépasser en s'engageant au fil des années dans des actions politiques. Aussi militait-elle en faveur de l'unité d'un Maghreb arabe uni dont la langue serait l'arabe, unité qui devait nécessairement passer par l'indépendance des pays du Maghreb. Les organisations syndicales étudiantes maghrébines n'ayant été créées que tardivement avec le développement et la radicalisation des mouvements de libération nationale (18), l'A.E.M.N.A. présentait alors le seul groupe étudiant organisé. Ce n'est pas seulement à ce titre qu'elle nous intéresse dans le cadre de cette étude mais aussi parce qu'elle comprenait parmi ses adhérents ou ses dirigeants des éléments influents des partis nationalistes maghrébins, alors étudiants en France et qui à l'indépendance de leurs pays respectifs allaient se retrouver à la tête de ministères ou à des postes de responsabilité importants. C'est ce que confirme une recherche sur l'origine des élites politiques maghrébines (19). Ces éléments avaient pris position sur des problèmes précis concernant l'enseignement tels que l'enseignement de la langue arabe, l'histoire de l'Afrique du Nord, la formation des maîtres, et problème plus important : l'unification de l'enseignement en Afrique du Nord. Une commission a été constituée, à cet effet au 5^e Congrès de l'A.E.M.N.A.

(15) Cf. Les contributions de Roger LE TOURNEAU et Bruno ETIENNE dans la présente livraison.

(16) ABOULAAZ. *Où va l'A.E.M.N.A. ?* (à l'origine le texte était intitulé ainsi : Mémoire relatif à l'histoire de l'A.E.M.N.A.F. à l'intention des militants de l'U.G.E.T.), dactylographié, p. 1. Notons aussi que l'A.E.M.N.A.F. succède à l'Association des Etudiants Musulmans d'Afrique du Nord (A.E.M.A.N.) créée à Alger en 1912. Cf. à ce sujet : *Assemblée générale de l'A.E.M.N.A. du 12 février 1967. Plate-forme d'orientation générale*, texte dactylographié, p. 5.

(17) ABOULAAZ, *op. cit.*, p. 1.

(18) U.N.E.M. : 1955, U.G.E.M.A. : 1956, U.G.E.T. : 1953.

(19) Cf. *Les Elites Maghrébines*, publication du Centre de Recherches et d'Etudes sur les Sociétés Méditerranéennes. Paris, L.G.D.J. (à paraître 1972).

réuni à Tlemcen en septembre 1935. Parmi les recommandations émises par le Congrès, outre la liberté de l'enseignement religieux, de prédication et d'orientation, figuraient des recommandations réclamant au gouvernement français : « de consacrer des heures à l'enseignement de l'histoire de l'Afrique du Nord dans les écoles primaires publiques... », « de donner une part plus importante à la langue arabe dans les écoles primaires et d'en faire une épreuve obligatoire à l'examen du certificat d'études primaire dans toute l'Afrique du Nord » (20).

S'adressant ensuite aux associations d'instituteurs musulmans le Congrès leur demandait : « de se mettre en rapport entre elles et de tenir régulièrement des réunions en vue d'examiner les moyens permettant d'unifier les modes d'enseignements et des ouvrages scolaires » (21).

Ces quelques mesures ne visent pas « à créer une unité factice. Non et non ! Nous nous employons, par contre, à ressusciter une unité ancienne que l'histoire a enregistrée et dont elle a témoigné » (22), l'unification de l'enseignement doit être apte à faire « naître la conscience de l'unité nationale de l'Afrique du Nord qui se fonde sur une mentalité unifiée, une religion unique et des sentiments communs » (23).

Comme on le voit donc, la nécessité d'unifier l'enseignement, élément nécessaire de l'unification du Maghreb a été ressentie depuis bien longtemps déjà par des militants qui seront amenés plus tard à prendre en main les destinées des pays du Maghreb.

A l'indépendance des pays du Maghreb, les dirigeants maghrébins vont se trouver confrontés à des problèmes semblables. Nous nous arrêterons, pour notre part à l'enseignement (24). Après avoir rappelé, très succinctement les traits généraux de la politique coloniale en ce domaine, l'héritage légué par cette politique et la réaction des groupements politiques ou syndicaux, voyons quelles ont été les réformes et les orientations nouvelles choisies par les quatre pays du Maghreb.

INDÉPENDANCES NATIONALES ET RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT

L'indépendance politique signifiait pour les pays maghrébins une remise en cause de la politique de colonisation et la disparition des effets défavorables qu'elle a pu avoir sur les populations indigènes. Ces effets étaient perceptibles à tous les niveaux de la vie économique et sociale. La situation de sous-développés des pays du Maghreb est due principalement à la politique

(20) A.E.M.N.A.F. V^e Congrès. Tlemcen, septembre 1935. Tunis, Imprimerie Tunisienne sd., p. 14 (en arabe).

(21) *Ibid.*

(22) *Ibid.*

(23) *Ibid.*, p. 13. Cf. également Ch. A. JULIEN. *L'Afrique du Nord en Marche - Nationalismes musulmans et Souveraineté française*. Paris, Julliard Ed., p. 23.

(24) Cf. par exemple, pour les problèmes économiques, l'étude de M. Amor BENYOUSSEF dans la présente livraison.

économique et sociale des pays colonisateurs. Aussi, l'indépendance politique impliquait-elle une lutte contre le sous-développement. Or pour que cette lutte fût efficace, l'assistance d'agents de conception et d'exécution dans tous les secteurs de la vie économique et sociale était indispensable. Ces agents n'existaient pas, comme nous l'avons vu, en nombre suffisant et il fallait donc les former. Fallait-il les former selon l'ancien mode d'enseignement du colonisateur ? Fallait-il trouver une voie nationale qui répondît à tous les besoins d'une population qui voudrait se développer de manière indépendante ?

Pour les quatre pays, la réponse a été nette : il s'agissait de renationaliser l'enseignement, c'est-à-dire lui redonner son caractère arabo-islamique, l'unifier, c'est-à-dire fournir un même enseignement à l'école, le démocratiser et le généraliser à tous les enfants qui ont atteint l'âge de la scolarisation. Les quatre pays intégrèrent également la scolarisation dans leurs plans de développement économique et social, en vue de former les cadres nécessaires à tous les secteurs d'activité, consacrant en général des sommes importantes du budget à cet effet.

Malgré ces données communes, on s'aperçoit qu'il n'y a jamais eu d'harmonisation des plans de scolarisation, au départ, entre les quatre pays du Maghreb. Ceci est certainement dû au fait que ceux-ci ont accédé à l'indépendance en ordre dispersé, l'Algérie étant le pays le plus tardivement indépendant.

La Tunisie s'est engagée la première dans la planification scolaire et deux ans après son indépendance une réforme de l'enseignement était mise en application.

Si cette réforme a pu servir d'exemple de départ à l'Algérie et au Maroc, elle n'était elle-même nullement influencée par l'état de l'enseignement en Libye entièrement arabisé au cycle primaire. Malgré quelques ressemblances les divers systèmes restent somme toute assez diversifiés : le cycle primaire est de durée inégale dans les quatre pays (Maroc : 5 ans, Algérie : 6 ans, Tunisie : 6 ans, Libye : 6 ans).

A l'issue des années d'études primaires les élèves accèdent à l'enseignement secondaire dont les structures sont aussi différentes.

Si la Libye a tout son cycle primaire arabisé, il n'est pas de même pour les trois autres pays. L'Algérie n'a arabisé que la première année d'abord, puis la deuxième année en 1967-68. Elle s'aligne ainsi sur le Maroc et la Tunisie qui ont arabisé les deux premières années du cycle primaire dès l'application de leurs réformes. Notons cependant que la Tunisie, après avoir rendu bilingue tout le cycle primaire en 1969, revient à l'arabisation de la 1^{re} année de ce cycle. Nous aborderons plus loin l'analyse de cette situation.

L'autre point de dissemblance consiste en un écart parfois assez remarquable entre les horaires consacrés à certaines matières. C'est par exemple le cas de l'enseignement du calcul auquel l'Algérie consacre plus de temps que les trois autres pays. Est-ce là la réalisation des options de la Charte d'Alger définissant l'éducation comme devant être : « nationale, révolutionnaire et scientifique » ? Un tableau de pourcentage de l'horaire consacré à l'enseignement du calcul en 1^{re} et en 5^e année du cycle primaire par rapport

à l'horaire hebdomadaire total ainsi que d'autres matières de base nous fournit les renseignements suivants :

TABLEAU

Matières	Calcul		Instruction religieuse		Langue nationale		Langue étrangère		Histoire et géographie
	1° A	5° A	1° A	5° A	1° A	5° A	3° A	5° A	
Pays									
Algérie	23 %	20,5 %	3,3 %	3,3 %	60,3 %	23,3 %	29,8 %	24,5 %	6,6 %
Libye	15,9 %	18,2 %	4,8 %	7,6 %	38,1 %	31,8 %	°	°	10,6 %
Maroc	15,3 %	11,5 %	16,3 %	13,3 %	46,6 %	24,3 %	26,6 %	27,1 %	6,6 %
Tunisie	16 %	17,2 %	8,6 %	1,2 %	60 %	28,2 %	37,4 %	25,4 %	5,2 %

Sources : Ce tableau a été élaboré d'après les renseignements fournis par *H'awliyat at - ta'lim li - buldân al - Maghrib al - 'arabi'l - kabir al - mawsim ad - dirâsi 1966-1967*. (Annuaire de l'enseignement pour les pays du Grand Maghreb arabe. Année scolaire 1966-1967). Tunis, Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale, sd., pp. 14, 30, 50, 68.

Notons qu'en ce qui concerne la langue nationale, il s'agit seulement de l'enseignement de la langue à proprement parler et non pas des matières enseignées en cette langue. Si on devait présenter un tableau donnant une idée précise sur l'enseignement en langue arabe en 1966-1967 d'après l'*Annuaire* cité nous parviendrons aux résultats suivants :

TABLEAU

Années						
Pays	1° A	2° A	3° A	4° A	5° A	6° A
Algérie	100 %	39,8 % (1)	39,8 %	39,8 %	32,9 %	32,9 %
Libye	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Maroc	100 %	100 %	70,7 %	70,1 %	70,1 %	°
Tunisie	(1) 100 %	100 %	59,3 %	39 %	39 %	39 %

Source : Tableau élaboré à partir des données de *Hawliyat., op. cit.*

(1) Jusqu'en janvier 1968.

De manière générale, si les matières enseignées sont les mêmes dans les quatre pays, la part de chacune d'elles dans l'horaire hebdomadaire diffère, donnant ainsi des indications fort précieuses sur l'orientation que chaque pays veut donner à son éducation. C'est ainsi par exemple, que l'Algérie consacre plus de temps à l'enseignement du calcul que ne le font les autres pays. Le Maroc, cependant, plus que la Libye sénoussie, favorise l'instruction religieuse sur les autres matières. Un autre aspect de la diversité de l'enseignement primaire c'est la non-intégration de langues étrangères dans l'enseignement primaire libyen et la succession des réformes de l'enseignement

dans les autres pays où l'on passe de l'arabisation des deux premières années de l'enseignement primaire comme en Tunisie et au Maroc, à l'arabisation de la première année seulement comme en Algérie jusqu'en 1968 puis la Tunisie (à partir de 1969).

Nous ne nous étendrons pas davantage sur ces aspects techniques qui ont été souvent exposés par ailleurs dans des sources officielles ou des études spécialisées (25). Les mêmes travaux ont abordé les problèmes concernant l'enseignement secondaire. La référence à l'enseignement primaire suffit nous semble-t-il, à montrer la diversité des enseignements au Maghreb pour nous dispenser d'analyser dans le détail la situation de l'enseignement secondaire. Une simple remarque, cependant, pour le caractériser : sa diversité est encore plus grande tant au niveau des structures que du contenu et de la nature des enseignements donnés.

Ces remarques générales faites, voyons si les gouvernements des pays du Maghreb ont tenté, et dans quel esprit ils l'ont fait, d'unifier leurs politiques scolaires ou tout au moins de les harmoniser. Nous aurons ainsi à examiner le processus à deux échelles : au niveau des relations bi-latérales et au niveau plus large des quatre pays du Maghreb.

Pour la première étape, nous tenterons d'analyser les divers accords ou traités bilatéraux passés entre les pays du Maghreb.

En deuxième lieu nous analyserons les procès-verbaux des trois réunions des Ministres de l'éducation nationale maghrébins (Tunis, 1966; Alger, 1967 et Rabat, 1969) et ceux des commissions sectorielles qui en sont issues. Nous parviendrons ainsi à mieux saisir les étapes franchies en vue de la concrétisation de l'unité du Maghreb. Nous ne nous arrêterons pas aux réunions de portée plus large telles que celles des ministres arabes ou africains, etc.

LES ACCORDS BI-LATÉRAUX

Peu après leurs indépendances, le Maroc et la Tunisie ont procédé à la signature de traités et d'accords bi-latéraux entre eux et avec la Libye (26).

(25) Le seul document d'ensemble concernant le Maghreb est, à notre connaissance, le *H'awliyyat at - tâ'lim...*, op. cit. Pour les études régionales pour le Maroc, Dossier Enseignement de la Revue *Souffles* (20-21), 1^{er} trimestre 1971. Royaume du Maroc, Ministère de l'Enseignement et de la Formation des Cadres. *L'Enseignement, Situation. Problèmes. Perspectives*. Rabat, Imprimerie Moderne, 1970. Ministère de l'Education Nationale. Direction de l'Enseignement secondaire et technique. *Exposé de Monsieur le Directeur de l'Enseignement secondaire et technique aux nouveaux enseignants recrutés au 1-10-69*. 8 pages ronéotypées. Pour l'Algérie, voir l'article cité de J.P. PERONCEL-HUGOZ ainsi que l'*Education Nationale en Algérie*, op. cit. Pour la Tunisie on consultera les articles de Michel LELONG dans la Revue *Ibla* ainsi que sa thèse de Doctorat ès-lettres. *Le Patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien depuis l'indépendance*. Aix-en-Provence, 1971, 2 vol. dactyl. et notre article Mutations et réformes de structures de l'enseignement en Tunisie. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1967. La source d'information concernant la Libye demeure, comme nous l'avons dit, l'ouvrage cité de Ahmed Ali al-FANNAYICH. Outre les chroniques sociales et culturelles de l'*Annuaire de l'Afrique du Nord* depuis 1962, la Revue *Maghreb* a consacré un certain nombre d'articles concernant l'enseignement dans trois pays du Maghreb (excepté la Libye). Nous aurons l'occasion de revenir à ces articles et de les citer plus précisément.

(26) Cf. la chronologie établie par A. BENYOUSSEF. *Population du Maghreb*, op. cit., pp. 511-515.

En 1958, avait lieu à Tanger la Conférence des Partis maghrébins (27). Avec l'indépendance de l'Algérie, celle-ci ne tardera pas non plus à signer des traités et conventions avec les autres pays du Maghreb.

Ces accords concernent la coopération sous ses divers aspects, mais nous ne nous arrêterons, dans le cadre de cette étude, qu'à ceux qui concernent la vie culturelle et plus précisément l'enseignement.

Dès 1963, l'Algérie signait des conventions avec le Maroc et la Tunisie, à la suite de la réunion des Ministres des affaires étrangères de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie à Rabat en février 1963. Ceux-ci avaient déjà procédé à un échange de vue sur divers problèmes dont notamment : « la définition des modalités d'une coopération culturelle et technique et de l'unification des systèmes judiciaire et d'enseignement » (28).

En mars 1963, l'Algérie et le Maroc procédaient à des conversations dans « le cadre de l'édification du Maghreb uni ». Il s'agissait, en somme, d'harmoniser les divers aspects de la politique intérieure et extérieure des deux pays en vue de réaliser, par étapes, l'unité du Maghreb. Les pays concernés semblent être conscients, par ailleurs, du rôle dévolu à l'enseignement et à la culture en général dans la concrétisation de l'idéal unitaire. C'est ainsi que le Communiqué commun publié à la suite de l'élaboration des accords maroco-algériens le 11 mars 1963 soulignait : « la Convention culturelle ne fait que rétablir une situation qui existait par le passé et consolider les liens naturels qui nous unissent... Les enseignants, les conférenciers, les techniciens, les étudiants pourront confronter et s'enrichir de leurs expériences en vue de concrétiser cette unité maghrébine vers laquelle tendent les deux enseignements... Les échanges culturels, expositions artistiques, troupes théâtrales et musicales, ensembles folkloriques, contribueront à l'épanouissement culturel du patrimoine commun » (29).

Ces divers aspects seront mieux précisés par la convention culturelle signée entre les deux gouvernements le 15 mars 1963 (30).

La convention devra raffermir les liens existants entre les deux Etats en favorisant les échanges de diverses natures, en harmonisant et en unifiant les expériences en matière d'éducation et d'enseignement.

La convention culturelle signée entre la Tunisie et l'Algérie le 14 novembre 1963 répond à ces mêmes préoccupations. L'article 5 ajoute, cependant : « chacune des Hautes Parties contractantes veillera à inclure dans les programmes d'histoire et de géographie en vigueur dans ses établissements d'enseignement des chapitres susceptibles de faire connaître, à ses élèves et étudiants, l'autre pays » (31). Ajoutons à cette convention culturelle des modalités d'assistance précise de la part de la Tunisie à l'Algérie consistant

(27) Cf. LE TOURNEAU. Tendances unitaires du Maghreb jusqu'en 1962. Aperçu historique. *Annuaire de l'Afrique du Nord* (1970).

(28) Communiqué commun publié à l'issue de la conférence maghrébine le 14 février 1963. *Annuaire de l'Afrique du Nord* (1963), p. 966.

(29) Cf. Documents in A.A.N., 1963, p. 967.

(30) Cf. *ibid.*, pp. 968 sq. et J.O.R.A. (31), 17 mai 1963, p. 482 sq.

(31) A.A.N., 1963, p. 1006.

en l'organisation de stages pour des inspecteurs primaires algériens d'enseignement arabe, et de stage de moniteurs de langue arabe.

Le Maroc et la Libye, en signant une convention culturelle le 27 décembre 1962, insistaient également sur « l'organisation d'études communes tendant à unifier les programmes et étapes de l'enseignement, à en effectuer le rapprochement dans la mesure du possible et à unifier la terminologie des mots scientifiques par l'intermédiaire de congrès et de commissions communes spécialement constituées à cet effet » (32).

La Convention culturelle signée entre le Maroc et la Tunisie en décembre 1964 va encore plus loin que les autres conventions en vue de la concrétisation de l'unité. Outre les efforts à fournir pour harmoniser voire unifier les systèmes scolaires, la reconnaissance des diplômes délivrés par chacun des pays, l'envoi de délégations, etc., l'article 8 de la convention stipule : « les deux parties contractantes inclueront dans leurs programmes d'enseignement et plus particulièrement en histoire, géographie, littérature et instruction civique, les notions susceptibles de donner une idée de la vie, de la civilisation et de l'histoire commune des deux pays et de développer chez les élèves le concept du Maghreb Arabe Uni » (33) (souligné par nous). Outre cela, les deux parties se proposent d'encourager « l'organisation des expositions artistiques, archéologiques et scolaires et de congrès littéraires et pédagogiques communs sur des thèmes concernant la civilisation dans le Grand Maghreb Arabe et ses interférences avec les différentes civilisations (34). Dans le domaine de l'enseignement proprement dit il a été prévu la création d'une commission mixte chargée de coordonner les activités afférentes à la préparation des manuels scolaires, à l'édition, à la traduction et au choix des livres étrangers destinés à l'enseignement dans les deux pays » (35). Il a été envisagé, en outre, de « coordonner le mouvement de l'arabisation et vivifier les termes employés dans les deux pays » et d' « organiser des congrès périodiques pour les hommes de lettres et intellectuels du Maghreb arabe où seront étudiés les problèmes culturels et intellectuels intéressant les deux pays » (36).

Ainsi à travers les quelques conventions culturelles on voit l'évolution que les Etats du Maghreb veulent donner à leurs relations surtout après la réunion des ministres de l'économie et la création du Comité permanent consultatif du Maghreb en 1964. Le président Bourguiba résumait bien, nous semble-t-il, l'état d'esprit quand il déclarait à Fès en 1965 au cours d'une Conférence de presse relative à ses discussions avec Hassan II : « [...] Sur le plan culturel nous avons admis que nos programmes d'instruction, d'éducation peuvent être non seulement coordonnés mais unifiés. Nous avons les mêmes préoccupations. Nous voulons créer une jeunesse homogène, formée aux mêmes disciplines sur les mêmes fondements aussi bien psychologiques que moraux » (37).

(32) Alinéa c de l'article 4 de la Convention culturelle, A.A.N., 1963, p. 957.

(33) Cf. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1965, p. 723.

(34) *Ibid.*, p. 722.

(35) Article 1^{er} de l'Annexe à la Convention culturelle in *ibid.*, p. 724.

(36) *Ibid.*

(37) Conférence de presse du président Bourguiba à Fès le 23-10-1965 in A.A.N., 1965, p. 736.

Dans quelle mesure peut-on établir un bilan de telles conventions ? Si des conflits politiques ont souvent empêché l'application de telles conventions — citons à titre d'exemple le conflit frontalier algéro-marocain surgi juste après la signature des conventions algéro-marocaines de 1963 — néanmoins, un certain nombre de manifestations bilatérales ont pu être réalisées, conformément aux conventions. Des échanges de délégations, des manifestations culturelles, théâtrales ou artistiques ont eu lieu dans les quatre pays. Le 8 décembre 1962 la troupe de théâtre populaire de Casablanca dont le but est de créer un véritable théâtre maghrébin se produit à Alger. A la même année, le titulaire de la chaire de philosophie musulmane de l'Université libyenne vient à Tunis pour donner des conférences à l'Université de la Zitouna. En 1964, 30 instituteurs tunisiens sont envoyés à Constantine dans le cadre de la coopération entre les deux pays. Le nombre d'enseignants tunisiens envoyés en Algérie et en Libye augmentera d'ailleurs d'année en année. Pour l'année 1970-71, sur 80 coopérants tunisiens à l'étranger, 64 enseignants de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur sont détachés en Algérie et en Libye, les autres étant répartis entre le Sénégal, l'Arabie-Séoudite, la Mauritanie et le Cameroun.

Des bourses d'études sont accordées aux étudiants maghrébins dans l'un des quatre pays, de colloques ou séminaires entre chercheurs maghrébins sont organisés... (38). A l'indépendance de l'Algérie et jusqu'en 1967, les ouvrages scolaires étaient ceux-là-mêmes qui étaient utilisés en Tunisie. Ceci était dû, nous semble-t-il, plus au fait de l'inexistence des moyens algériens de l'époque qu'à un souci d'alignement ou d'unification des ouvrages scolaires.

En effet, à l'heure actuelle, les ouvrages scolaires sont algérianisés et édités par l'Office pédagogique algérien, en fonction des exigences particulières de l'Algérie et de ses choix idéologiques qui ne sont pas ceux des Tunisiens ou des Marocains.

Diverses réunions de spécialistes ont eu lieu, dans le but de s'informer mutuellement des expériences mises en œuvre par chacun des pays.

De tels échanges, de telles réunions répondent aux stipulations des diverses conventions et à leur application. Elles peuvent raffermir les liens qui existent entre les pays concernés. Elles demeurent cependant sans singularité par rapport aux Conventions signées avec d'autres pays d'Asie, d'Afrique ou d'Europe. Le souci d'unification, de « maghrébisation » disparaît au profit d'actions plus immédiates et pragmatiques sans doute en fonction des besoins de chacun des pays intéressés. Notons, en outre, que l'application de telles conventions a souvent été soumise aux fluctuations des rapports politiques entre les pays signataires.

Néanmoins, ces conventions, malgré les insuffisances signalées, ont le mérite d'exister. Elles peuvent constituer un cadre régissant l'action des responsables maghrébins. De même qu'elles peuvent, selon les résultats obtenus, favoriser des initiatives plus importantes en vue d'atteindre les objectifs requis.

(38) Ce ne sont là que quelques exemples. Pour compléter son information, le lecteur voudra bien consulter les Chronologies de l'Annuaire de l'Afrique du Nord depuis 1962.

En tout cas, les Ministres maghrébins de l'éducation et de l'enseignement ont ressenti le besoin de se réunir.

Si l'on croit Dorra Bouzid le principe de l'organisation de telles réunions a été décidé en marge du Congrès International des Ministres de l'Éducation sur l'alphabétisation, tenu en 1965 à Téhéran. En présence de M. Messadi, alors secrétaire d'Etat à l'éducation nationale en Tunisie, MM. Benhiya et Taleb respectivement ministres de l'éducation au Maroc et en Algérie, ont voulu confronter leurs points de vue sur le système éducatif dans les trois pays du Maghreb et les diverses réformes qui y ont été apportées. C'est là que « tous les trois ont enfin envisagé, d'un commun accord, le principe d'une réunion des Ministres de l'éducation du Grand Maghreb (car ils ont tenu à y associer la Libye bien que celle-ci n'ait pas été représentée à Téhéran à l'échelle ministérielle) (39).

LA PREMIÈRE CONFÉRENCE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT
(Tunis, 4-7 février 1966)

L'ordre du jour de cette première conférence comportait les trois points suivants :

- 1) Echange d'informations sur les réalisations de chaque pays du Maghreb et les expériences entreprises ou actuellement engagées dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement depuis l'indépendance.
- 2) Création d'un Comité consultatif de coopération et de liaison maghrébine pour l'éducation et l'enseignement.
- 3) Formation et perfectionnement des maîtres de l'enseignement primaire.

Des commissions ont été créées à cet effet. Elles présentèrent des recommandations qui furent adoptées par les Ministres.

Ce fut alors que la Conférence décida l'institution de réunions périodiques annuelles des Ministres de l'éducation et de l'enseignement, ainsi que la création d'un Comité consultatif permanent maghrébin pour l'éducation et l'enseignement dont le rôle serait :

- « 1) de promouvoir une approche commune des options qui se présentent aux quatre pays du Maghreb en matière d'éducation et d'enseignement;
- « 2) de coordonner les efforts des quatre pays en vue du développement éducatif et de la formation des cadres nationaux nécessaires dans les conditions les plus efficaces et les plus économiques pour tous;
- « 3) de resserrer la liaison et les liens (*sic*) de coopération entre les administrations intéressées et de favoriser l'étude en commun des problèmes pédagogiques et éducatifs qui se posent à elles, et à cet effet de confronter et harmoniser les projets, les plans et les programmes établis par chacun des quatre pays » (40).

(39) Dorra Bouzid. *Le Maghreb à Téhéran. Faiza* (5), 1965. p. 19.

(40) Document n° 6 modifié de la Conférence des Ministres.

En ce qui concerne le premier point de l'ordre du jour, la Commission se félicite de la « sincère détermination des quatre pays de consolider et de renforcer les liens qui les unissent, de multiplier et d'harmoniser les efforts en vue de jeter les bases d'un avenir culturel commun, et de former les générations montantes dans un esprit maghrébin, moderne et authentique, aux conceptions identiques et aux buts communs... » (41). Elle recommande, en outre, la publication de documents communs aux quatre pays afférents aux réalisations accomplies et une revue annuelle donnant le point de la situation de l'enseignement au Maghreb. Que le Comité consultatif fasse « les études nécessaires autour des problèmes pédagogiques communs, en vue de la confrontation et de la coordination des méthodes et des programmes » (42) (recherche scientifique, livres scolaires, méthodes et programmes d'histoire et de géographie, problèmes de l'enseignement et de la langue arabe, de l'instruction civique et religieuse). La Commission recommande également le projet de création d'un Institut maghrébin de recherches éducationnelles.

Cette dernière recommandation est d'ailleurs reprise par la deuxième commission. Celle-ci recommande, en effet, « que soit créé dans chaque pays un Centre national d'études et de recherches pédagogiques (...). Ce centre constituerait une première étape dans la création d'un Institut maghrébin de recherches pédagogiques théoriques... » (43). Ces dispositions s'inscrivent dans le cadre d'une des préoccupations de la conférence à savoir la formation des maîtres qualifiés pour l'enseignement primaire « qui constitue, selon la Commission, la base et le fondement de tout progrès intellectuel, moral et social et qui non consolidé écarterait tout espoir d'instaurer un enseignement secondaire valable » (44).

Ce sont là, rapidement résumées, les diverses résolutions de la première conférence des Ministres de l'éducation et de l'enseignement.

Quoiqu'ayant été une conférence de prise de contact et d'information elle a pris certaines résolutions qui seraient susceptibles de favoriser une action concertée des quatre pays allant sinon jusqu'à l'unification du moins à l'harmonisation poussée des systèmes scolaires maghrébins.

Un certain nombre de faits concrétisant les recommandations de la conférence ont été réalisés. C'est ainsi qu'un *Annuaire de l'enseignement pour les pays du Grand Maghreb arabe* a vu le jour à Tunis grâce à l'insistance du Comité consultatif maghrébin de l'éducation et de l'enseignement, lors de sa réunion du 14 février 1967 à Tunis, auprès des gouvernements intéressés (45). Le projet de création d'un Bureau de documentation pédagogique dans chacun des pays du Maghreb a été également suggéré par le C.C.M.E.E. Ces bureaux seraient alimentés par les quatre pays. Chaque pays enverrait aux trois autres partenaires un exemplaire de chaque document en sa

(41) Document n° 17. Rapport de la 1^{re} Commission.

(42) Document n° 17.

(43) Document n° 19. Rapport de la 2^e Commission.

(44) *Ibid.*

(45) Document n° 6 du C.C.M.E.E., Tunis, février 1967.

possession (livres, publications, films...) afin de faciliter l'information réciproque.

A la suite de la réunion du C.C.M.E.E., chargé de préparer la deuxième conférence des Ministres maghrébins de l'éducation et de l'enseignement, s'est tenue une conférence pédagogique dont le thème central a été l'enseignement de la langue arabe dans le cycle primaire de l'enseignement. Après une analyse poussée des méthodes et des moyens pédagogiques (livres, etc.) adoptés par chacun des quatre pays, le choix de la langue à enseigner à l'élève, la formation du maître d'arabe, une recommandation importante a été adoptée. Il s'agissait d'élaborer un « vocabulaire de base » qui serait commun aux quatre pays du Maghreb et un dictionnaire scolaire d'arabe moderne précis et facile à consulter (46). Nous croyons savoir que les travaux de cette commission se poursuivent assidûment en vue de la réalisation de ce projet.

LA DEUXIÈME CONFÉRENCE DES MINISTRES MAGHRÉBINS DE L'ÉDUCATION
ET DE L'ENSEIGNEMENT
(Alger, 25-30 avril 1967)

Lors de la première session du C.C.M.E.E. à Tunis, une procédure a été établie en vue de préparer l'ordre du jour des conférences des Ministres de l'éducation. Quatre points devront être régulièrement inscrits à l'ordre du jour.

- 1) Echange de vue et — si possible — accord sur les problèmes pédagogiques fondamentaux.
- 2) Echange de vue sur les modalités pratiques à prendre et visant à harmoniser ou à unifier les systèmes scolaires des quatre pays.
- 3) Définir les sujets de recherches pédagogiques et les sujets qui doivent être étudiés par les conférences pédagogiques.
- 4) Problèmes d'organisation.

Conformément à ces dispositions, l'ordre du jour de la 2^e conférence des Ministres a été ainsi défini :

- 1°) La généralisation de l'enseignement. Problèmes et difficultés.
- 2°) a) Les écoles normales (Programmes - Méthodes d'enseignement - Formation culturelle et pédagogique des maîtres).
 - b) Moyens à employer pour améliorer le niveau culturel et pédagogique des maîtres en fonction.
 - c) Moyens de formation des inspecteurs de l'enseignement primaire.
- 3°) a) Suite de la recherche pédagogique sur la langue arabe et plus particulièrement la langue de base.

(46) Cf. les diverses recommandations dans *Document n° 8* du C.C.M.E.E. et Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale. *an Nashra 't-tarbawiyya* (Bulletin Pédagogique). Tunis, avril 1967, n° 56, pp. 157-160.

- b) l'enseignement de l'histoire et de la géographie.
- c) Uniformisation des termes scolaires.

Ne pouvant entrer dans le détail (47), nous nous limiterons à exposer les diverses résolutions prises à la suite de la conférence dont l'intérêt des sujets abordés est à signaler car ils marquent les préoccupations les plus urgentes des quatre pays : la généralisation de l'enseignement qui implique la formation de cadres suffisants en vue d'atteindre cet objectif et le choix de la langue de l'enseignement qui a déjà fait l'objet d'une réunion pédagogique dont les travaux devront se poursuivre.

Concernant la généralisation de l'enseignement, la résolution insiste dans son premier point sur la nécessité d'intégrer les plans de scolarisation aux plans de développement économique et social de chacun des quatre pays. Les autres points traitent de l'harmonisation des constructions scolaires « la facilité d'accès à l'enseignement aussi bien pour les garçons que pour les filles et l'encouragement de ces dernières à la fréquentation des écoles », la création de centres de formation professionnelle permettant aux enfants qui ne peuvent accéder à un cycle supérieur de l'enseignement d'apprendre un métier et enfin « l'élaboration d'un plan précis pour la formation d'un nombre suffisant de maîtres (48).

La résolution sur le rôle de l'enseignant, le relèvement de son niveau et la formation des inspecteurs primaires comporte dix-huit points. Les quatre pays ressentent la nécessité de créer des écoles normales en nombre suffisant ainsi que des écoles normales supérieures dont le rôle est de former des enseignants compétents. La résolution insiste sur la qualité des enseignants dans ces écoles et le renouvellement continu des programmes en fonction des progrès de la recherche pédagogique dans le monde. De telles résolutions intéressent chacun des pays séparément. Sur le plan maghrébin, la résolution recommande un « échange des connaissances et des expériences entre les quatre pays dans les domaines de l'orientation pédagogique et de la formation » et « l'organisation de rencontres entre les inspecteurs des quatre pays au cours desquels seront échangés les points de vue et les expériences » (49).

Diverses mesures ont par ailleurs été énoncées à propos de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le Maghreb. « L'histoire et la géographie sont deux sciences qui recherchent la découverte de la vérité et du réel et visent à donner aux jeunes générations maghrébines une formation culturelle spécifique et ouverte. Le but de cet enseignement est de faire naître (chez l'enfant) une véritable conscience nationale, resserrer les liens de fraternité entre les quatre pays maghrébins et consolider les hautes valeurs humaines » (50). Une série de recommandations suivent le préambule. Certaines sont d'ordre pédagogique. D'autres, par contre, visent des modalités pratiques concernant les quatre pays. C'est ainsi qu'il est recommandé de : « consacrer dans chacun des pays du Maghreb une partie égale des pro-

(47) Il ne nous a, malheureusement, pas été possible de nous procurer les documents relatifs à la deuxième conférence des Ministres tenue à Alger.

(48) Une importante étape dans l'édification du Grand Maghreb. *L'Action*, 3 mai 1967.

(49) *Ibid.*

(50) Document n° 36 de la Conférence d'Alger.

grammes d'histoire et de géographie à chacun des autres pays », « réserver des horaires suffisants pour l'étude de l'histoire et de la géographie à tous les niveaux d'instruction, en faisant place notamment au Grand Maghreb arabe et au monde arabe » et la « nécessité d'étudier le Grand Maghreb à l'Université et l'encouragement des recherches universitaires sur l'histoire et la géographie des quatre pays » (51). L'échange de documents et de correspondance entre les étudiants, l'établissement des cartes scolaires et de « tableaux pédagogiques » représentant les différents aspects de la renaissance et de la civilisation, dans chacun des pays maghrébins » (52), devront être encouragés afin de favoriser la connaissance du Maghreb par la jeunesse de chacun des quatre pays.

Au cours de cette session des communications, concernant les points inscrits aux travaux de la conférence, ont été présentées par les délégués de chacun des quatre pays.

Une réunion conjointe du C.C.M.E.E. et de diverses commissions spécialisées devait avoir lieu à Alger du 13 au 18 janvier 1969 en même temps que devait se tenir le séminaire des inspecteurs de l'enseignement primaire du Maghreb.

La réunion du C.C.M.E.E. s'est limitée à déterminer le lieu et la date auxquels la 3^e conférence des Ministres maghrébins de l'éducation et de l'enseignement se réunira et à établir l'ordre du jour de celle-ci.

Par contre le séminaire des inspecteurs de l'enseignement primaire du Maghreb devait traiter des questions importantes tels que les problèmes de l'inspection, le redoublement et l'abandon des élèves dans le cycle primaire, les méthodes d'enseignement du calcul dans les deux premières années de l'enseignement primaire. Les résolutions émises après l'examen des différentes questions étudiées par le séminaire dénotent toutes une prise de conscience des problèmes qui se posent à l'enseignement au Maghreb : manque d'enseignants, manque de locaux, inadaptation des programmes, situation socio-économique de l'élève... (53).

LA TROISIÈME CONFÉRENCE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT (Rabat, 14-18 juin 1969)

L'ordre du jour de cette conférence, proposé par le C.C.M.E.E. lors de sa session d'Alger, comportait les points suivants :

- 1) Poursuite des efforts et planification de l'action tendant à définir le vocabulaire de base.
- 2) Les échanges en matière d'éducation et le renforcement des relations intermaghrébine dans ce domaine.
- 3) La formation des cadres et le rôle de la coopération culturelle étrangère en ce domaine.

(51) *Ibid.*

(52) Cf. *Document n° 14* du C.C.M.E.E. Alger 13-18 janvier 1969.

(53) Cf. *Ibid.*

4) L'unification de l'enseignement dans chacun des quatre pays du Maghreb.

5) L'uniformisation de l'approche en matière d'enseignement de l'histoire du Maghreb.

Comme pour les autres conférences, les travaux se déroulent au niveau des différentes commissions compétentes. Ainsi la commission chargée de l'élaboration du vocabulaire de base a fait le point sur l'état de ses travaux, fixant le délai de l'achèvement de ceux-ci à la prochaine réunion des Ministres de l'éducation et de l'enseignement.

Nous avons signalé, par ailleurs, dans l'héritage légué par la colonisation aux pays colonisés un aspect commun aux quatre pays : la diversité de l'enseignement. Nous avons également signalé que l'une des préoccupations des pays nouvellement indépendants a été d'unifier cet enseignement tant dans ses structures que dans son contenu afin que les enfants de chaque pays soient formés de la même manière à l'école. Le souci des responsables est maintenant de parvenir à une unification du système scolaire au niveau maghrébin. D'après les exposés fournis par chacune des délégations, il ne semble pas que ce soit une œuvre impossible. Malgré les différences existantes et que nous avons eu à signaler antérieurement, des aménagements peuvent être apportés. A cet effet, la commission de l'unification de l'enseignement dans chacun des quatre pays recommande, tout d'abord, que chacun des pays du Maghreb s'assigne comme but l'arabisation de tous les degrés de l'enseignement et qu'il forme les cadres compétents afin de réaliser cette arabisation dans les meilleurs délais » (54). La commission recommande, en outre, « une harmonisation entre les divers cycles de l'enseignement dans les quatre pays afin que les emplois du temps de chaque cycle soient identiques dans les quatre pays » (55).

Il faut aussi procéder à un échange des programmes en vue de les harmoniser, leur donner un contenu semblable, et déterminer le temps nécessaire à l'enseignement de chacune des matières. Recommandant l'équivalence des diplômes entre les quatre pays, la commission demande aussi que « le contenu du livre scolaire dans les quatre pays soit conforme à la réalité maghrébine ». Les échanges de délégations, la correspondance entre élèves de différents établissements, le jumelage de ceux-ci et les rencontres pédagogiques sont autant d'éléments humains favorables à établir des contacts intermaghrébins et par là-même à faciliter l'unité (56).

L'autre sujet abordé au cours de la conférence concerne la formation des cadres et la coopération étrangère. C'est certes le problème le plus urgent qui se pose aux pays du Maghreb désireux de généraliser l'enseignement à tous les enfants scolarisables mais manquant de cadres suffisants pour accomplir une telle politique. N'ayant pas les cadres nationaux nécessaires, les pays maghrébins ont recours à la coopération étrangère qu'ils jugent encore

(54) Document n° 18. Conférence des Ministres de l'éducation. Rabat.

(55) *Ibid.*

(56) Cf. *Ibid.*

nécessaire à l'état présent. Conscients de la nécessité de la coopération, ils sont aussi conscients du danger qu'elle représente à long terme :

- la coopération étrangère peut ne pas satisfaire les besoins croissants d'année en année des pays maghrébins;
- elle est instable et empêche ainsi la réalisation des plans de formation des cadres établis par les pays intéressés;
- un nombre important de coopérants sont incompetents;
- cette coopération peut durer indéfiniment sans que des cadres nationaux soient formés pour remplacer les coopérants en service (57).

Aussi, pour que des cadres nationaux remplacent des coopérants, la commission prévoit-elle qu'à côté de l'agent international soit recruté un agent national capable de remplacer celui-là à la fin de son contrat. D'autre part, la commission recommande aux gouvernements intéressés, qu'avant qu'ils fassent appel à des agents de la coopération, ils aient fait un inventaire de toutes leurs ressources nationales en cadres compétents et de les utiliser. Il arrive souvent, en effet, que des cadres nationaux existent mais que pour une raison ou une autre, l'on ne fasse pas appel à eux.

Pour favoriser la formation de cadres nationaux maghrébins diverses recommandations ont été émises par la commission concernant les échanges réciproques, la formation harmonisée des cadres, l'adaptation des programmes, l'envoi de nombreux étudiants en sciences ou en lettres à l'étranger en cas de nécessité. Elle recommande également la création d'un Institut supérieur de recherche pédagogique qui soit un lieu de rencontre de tous les milieux scolaires et universitaires et le lieu où doivent être confectionnés les livres scolaires, les recherches pédagogiques, les réformes, les publications et revues pédagogiques pour les quatre pays du Maghreb. Si elle recommande un développement harmonisé de la recherche scientifique afin d'en tirer le maximum de profit pour les quatre pays, la commission n'omet pas de réclamer « certaines libertés dans le domaine pédagogique et scientifique afin de faciliter l'échange des expériences et des enseignants entre les quatre pays » (58).

En effet, l'une des lacunes enregistrées par la commission des échanges pédagogiques dans le renforcement des relations intermaghrébines en ce domaine, a été la non circulation de l'information concernant les systèmes pédagogiques et scolaires entre les quatre pays. Aussi recommande-t-elle, de nouveau, l'échange de documents et d'expériences et la consolidation des relations entre les universités des quatre pays. Certains délégués — notamment ceux de la Tunisie — ont estimé que ce manque d'information était dû à l'inexistence d'un organisme issu de la conférence des ministres et capable de suivre de près l'application des résolutions prises par la conférence des ministres ou le C.C.M.E.E. Aussi est-il proposé que soit créé un « Bureau permanent chargé de veiller à l'application des décisions ou recommandations émanant de la conférence des ministres ou du C.M.E.E », ainsi que « la désignation au sein de chaque ministère de l'éducation nationale d'un responsable

(57) Cf. Document n° 20. Commission de la formation des cadres.

(58) Cf. *Ibid.*

chargé des liaisons avec le bureau permanent, de la diffusion de la réception des documents... » (59).

Lors de la conférence des ministres à Alger en 1967 l'accent a été mis sur la nécessité de l'enseignement de l'histoire du Maghreb dans tous les degrés de l'enseignement. La commission s'était alors limitée à déterminer l'objectif de cet enseignement et à donner quelques directives sur les moyens à adopter pour parvenir à un enseignement efficace. A Rabat, les communications des diverses délégations élargissent davantage les débats à des problèmes plus réels et aussi plus délicats à résoudre en vue de l'élaboration des programmes et des ouvrages scolaires. Quelle histoire doit-on enseigner à l'élève maghrébin ? Quel point de départ faudra-t-il choisir ? Devrat-t-on considérer l'histoire du Maghreb comme faisant partie de celle du monde arabe, du monde méditerranéen, ou de l'histoire universelle ? Autant de questions qui ont suscité des réponses quelque peu différentes selon les délégations. Les recommandations de la commission n'apportent pas de réponse à toutes ces questions et se limitent à énoncer des principes généraux et des modalités pratiques. En effet, si la commission juge indispensable :

- « — l'unification des méthodes et des programmes;
- l'enseignement de l'histoire par des cadres nationaux formés selon la même méthode;
- l'uniformisation des ouvrages scolaires et le choix de sujets conformes aux divers degrés de l'enseignement » (60),

la précision et l'application de ces divers points reviennent à une commission *ad hoc* constituée de 4 membres représentant les 4 pays. Chaque membre de cette commission intermaghrébine devra présider une commission nationale qui aura à élaborer un projet d'harmonisation de l'enseignement de l'histoire après avoir eu connaissance de tout ce qui se fait dans les trois autres pays. Après consultation entre les diverses commissions nationales, la commission intermaghrébine se chargera d'élaborer le projet final et de le soumettre au C.C.M.E.E. et à la prochaine conférence des ministres.

La commission souligne cependant l'urgence, en un premier temps, de la création d'une chaire d'histoire du Maghreb dans chacune des facultés et l'octroi de bourses à des chercheurs travaillant sur le Maghreb (61).

EN GUISE DE BILAN

Il est encore tôt pour établir le bilan d'une situation qui se développe. Il s'agira seulement pour nous, d'après l'inventaire des conventions signées et des réunions des ministres de l'éducation et de l'enseignement du Maghreb de mesurer le chemin parcouru dans la voie de l'unification des politiques scolaires en ses diverses étapes.

(59) Cf. Document n° 25. Recommandation de la Commission des Echanges pédagogiques. Rabat, 1969.

(60) Cf. Document n° 31. Recommandation de la Conférence des Ministres. Rabat, 1969.

(61) *Ibid.*

Dans quelle mesure, donc, des tendances vers l'harmonisation voire l'unification des politiques scolaires apparaissent réellement ? Quels sont les problèmes qui restent sans solution ? Quels sont les freins à l'unification ?

Nous avons eu à signaler le caractère conventionnel des relations entre les quatre pays maghrébins en analysant les diverses conventions culturelles signées entre eux. Celles-ci ont souvent été suivies d'applications diverses. Des échanges de délégations ont eu lieu, des enseignants, des conférenciers, des artistes, des étudiants ont visité les autres pays maghrébins. Des séminaires et des congrès ont été tenus, relatifs au « destin et aux problèmes communs » du Maghreb. Au niveau de l'information, de la jeunesse et des sports, des mouvements féminins ou des scouts, des contacts et parfois certains projets ont été réalisés (62). L'effet favorable que de telles initiatives peuvent avoir sur le comportement des citoyens des quatre pays du Maghreb à l'égard de l'unité est appréciable. Elles peuvent également constituer le point de départ d'une politique plus harmonisée à l'échelle maghrébine : les conventions bi-latérales constituant une sorte de banc d'essai de ce que pourrait être une politique intégrée dans divers domaines politiques, économiques ou sociaux. La création du Comité permanent consultatif du Maghreb en 1964 semblait être la fin logique du processus de rodage des relations bilatérales en vue d'une intégration plus poussée des économies des quatre pays.

Le Comité consultatif maghrébin de l'éducation et de l'enseignement devait de son côté veiller au choix et à l'application d'une politique maghrébine dans le domaine de l'enseignement.

Mais ces deux organismes n'ont eu qu'un rôle consultatif qui s'est limité à établir l'ordre du jour des conférences des ministres et à susciter des études ou des débats sur des sujets intéressant les quatre pays sans qu'une coordination ait eu lieu entre les deux institutions.

Une telle situation a laissé toute liberté à chaque gouvernement d'agir selon ses propres objectifs, sans coordination préalable de 1964 à 1966, date de la création du C.C.M.E.E. Les responsables maghrébins voulaient d'ailleurs temporiser et invoquaient à cet égard divers arguments : l'échec d'expériences antérieures dans d'autres pays qui ont voulu s'unir avant que les conditions nécessaires fussent requises, le manque d'expérience de pays nouvellement indépendants dont les institutions ne sont pas suffisamment rodées, la connaissance des réalisations et des objectifs de chaque pays en vue de leur confrontation...

Dès lors, on s'aperçoit pourquoi chaque pays s'est lancé dans l'élaboration de son propre plan de scolarisation, la création de sa propre université et de ses instituts (63), l'organisation de ses propres programmes... sans consultation préalable de ses partenaires. Une telle consultation aurait pourtant permis une complémentarité entre les diverses universités et évité les dépenses, souvent très élevées, engagées pour la réalisation de tels projets.

(62) Cf. Chronologie de *l'Annuaire de l'Afrique du Nord* (1970) ainsi que les accords communs dans la *chronique diplomatique* de Bruno ETTENNE, afin d'avoir une idée de ce qui se fait dans le domaine maghrébin.

(63) Cf. à titre d'information in *The world of learning*. London, Europe. Publication L.T.D., 1965 (pour l'année 1965-66) la liste des Etablissements et Instituts d'enseignement supérieur dans les quatre pays du Maghreb.

La conférence des ministres de l'éducation et de l'enseignement a-t-elle remédié à de tels inconvénients et a-t-elle posé les jalons d'une harmonisation des politiques scolaires ?

Il est vrai que cela aurait nécessité l'harmonisation des plans de développement économique et social en vue de déterminer les priorités, le nombre et la nature des cadres à former, les objectifs communs à atteindre... Mais les gouvernements maghrébins étaient-ils prêts à entamer un tel processus ? Oui, si l'on croit les déclarations officielles. Les réunions des ministres de différents départements maghrébins tendent même à accréditer cette thèse. Les ministres de l'éducation inscrivent leur action dans cette perspective. Ceux-ci ont abordé, lors de leurs conférences, divers problèmes qui se posent à l'enseignement dans le Maghreb. Ils ont entériné les recommandations qui leur ont été soumises par les différentes commissions créées et par le C.C.M.E.E. Mais comme nous l'avons constaté, lors de l'analyse des différentes conférences des ministres c'est « la montagne qui accouche d'une souris ». Les conférences de ministres apparaissaient beaucoup plus comme des réunions d'information au cours desquelles chaque délégation exposait la politique suivie par son gouvernement dans tel secteur ou dans tel autre, soumettait des propositions et laissait le soin aux commissions de trouver les solutions adéquates. Les réalisations demeurent, somme toute, insuffisantes et ceci pour diverses raisons. Il semble que le C.C.M.E.E. n'ait pas pu suivre de près l'application des résolutions prises par la conférence des ministres. D'où la nécessité ressentie de créer au sein de chaque département de l'éducation une section Maghreb dont le rôle serait effectivement de veiller à l'application des résolutions et de favoriser les échanges de toute nature entre les quatre pays (64).

D'autre part, les conférences ont voulu aborder beaucoup de sujets simultanément et sans avoir établi, au préalable, les modalités communes pour guider les commissions nationales dans leurs travaux. En effet, il a fallu deux ans à la commission chargée de l'harmonisation de l'enseignement de l'histoire, pour s'apercevoir de ce manque d'organisation, proposer la démarche à suivre et établir un calendrier.

Est-ce par indifférence, est-ce par manque de moyens et de responsables qu'un seul *Annuaire de l'Enseignement du Maghreb* a été publié et que les échanges de document n'ont pas eu lieu ? Ce sont là autant de questions, parmi d'autres, que nous pouvons nous poser. D'autre part, comment expliquer qu'après les diverses réunions des ministres de l'éducation, des réformes de l'enseignement aient eu lieu dans les pays du Maghreb sans qu'aucune consultation intermaghrébine à ce sujet n'ait eu lieu ? Là encore les pays du Maghreb (Tunisie et Algérie, en particulier) ont tenu plus compte de la situation intérieure dans chacun des pays concernés que de l'ensemble maghrébin. On s'aperçoit même, d'après les réformes proposées par les deux pays, que si l'on tend vers l'arabisation dans l'un, on francise davantage dans l'autre. On est donc loin des déclarations officielles, souvent de circonstance, affirmant la nécessité de l'arabisation de l'enseignement au Maghreb.

(64) C'était une proposition de délégation à la Conférence des Ministres de l'éducation à Rabat. Nous ignorons la suite donnée à cette proposition.

En somme, c'est l'inverse qui se produit en Tunisie par exemple; c'est la section A, créée lors de la réforme de 1958 et entièrement arabisée qui disparaît. Ce seraient les parents d'élèves et les élèves mêmes qui auraient demandé sa suppression! En effet, les élèves de la section A étaient voués à des fonctions bien précises qui ne leur permettaient pas autant de mobilité sociale que leurs camarades formés par l'enseignement bilingue, dans un pays où l'administration n'est pas arabisée. C'est d'ailleurs aussi bien le cas en Algérie et au Maroc. Si cette situation devait durer encore longtemps au Maghreb, elle risquerait de poser des problèmes politiques graves aux gouvernements des trois pays (65), la Libye ayant arabisé et son enseignement et son administration depuis son indépendance.

La séparation entre les pays maghrébins ne risque-t-elle pas, en outre, de s'agrandir à cause de certaines prises de positions divergentes à propos de la francophonie, par exemple? Car comment prétendre nationaliser un enseignement en maintenant, voire en renforçant une langue étrangère au détriment de la langue nationale? Outre que d'aucuns voient en la francophonie une manifestation de néo-colonialisme avec toutes ses implications à l'intérieur comme à l'extérieur des pays concernés, elle risque de retarder pour longtemps encore les objectifs unitaires, dans le domaine de l'enseignement, au Maghreb particulièrement. Les alliances entre pays développés et pays sous-développés se traduisent souvent par des échanges inégaux au profit des premiers. La culture française serait à coup sûr gagnante, le Maghreb pourrait aussi y gagner dans la mesure où la langue française permettrait cette ouverture tant souhaitée sur le monde européen et méditerranéen en particulier. Mais cela se ferait au détriment de l'unité maghrébine car selon certains théoriciens de la francophonie celle-ci «reposerait sur la volonté d'un certain nombre de nations de rester des pays de culture française» (66). Prendre un tel engagement, serait renier la culture arabo-berbéro-musulmane qui constitue le fondement de la personnalité maghrébine que les peuples du Maghreb ont farouchement défendue durant la période coloniale et qu'ils veulent récupérer et enrichir aujourd'hui. Aucune réforme de l'enseignement au Maghreb n'a omis de remarquer la spécificité de cette personnalité sinon berbère (67) du moins arabo-musulmane. L'enseignement de la langue arabe, de la géographie et de l'histoire du monde musulman et du Maghreb a été introduit dans les programmes officiels. Ce sont deux éléments dont l'enseignement est nécessaire pour la formation d'une jeunesse maghrébine consciente du rôle qu'a joué le Maghreb dans le passé et le présent et du rôle qui lui est dévolu pour le futur. Mais là aussi nous en sommes loin du compte. La part réservée à chacun des

(65) L'opinion publique maghrébine est très sensibilisée par le problème de l'arabisation. Les Tunisiens qui étaient jusque là en retrait, rejoignent les Marocains et les Algériens pour réclamer l'arabisation. Mais leur campagne n'est pas aussi «politisée», qu'en Algérie ou au Maroc où le problème est posé en termes de lutte de classes, même par le parti de l'*Istiqlal*.

(66) Cf. H. de MONTERA. *La « francophonie », en marche. La guerre des cultures*. Préface de Michel DEBRÉ. Paris, Sedimo, 1966, p. 84. Le sous-titre enlève à la francophonie toute apparence pacifique.

(67) Il est dommage, d'ailleurs, que la culture berbère ne soit pas prise en considération par les gouvernements maghrébins. Cf. à ce sujet les remarques pertinentes et courageuses de Abdal'ah MAZOUNI. *Enseignement et culture en Algérie et au Magreb*. Paris, Maspéro, 1969, pp. 71-80.

pays du Maghreb dans les programmes de chacun des pays, si elle constitue un progrès certain par rapport à la période coloniale, est certainement en-deçà de la part qui devrait lui revenir. Un simple exemple : en 3^e année de l'enseignement secondaire au Maroc, le programme d'histoire portant sur l'époque des Mérinides au monde contemporain et sur 30 heures de cours, 3 heures sont consacrées à l'Algérie, la Tunisie et la Libye et 1 heure au mouvement nationaliste maghrébin et à l'indépendance des pays du Maghreb. Un coup d'œil sur les programmes d'histoire des autres pays du Maghreb montrerait à l'évidence la faiblesse de la part consacrée au Maghreb (histoire et géographie) dans ces programmes. Le nombre d'heures eût été suffisant que le problème de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au Maghreb n'aurait pas été résolu. Car comment pallier le manque d'ouvrages scolaires qui, même s'ils existent, sont souvent l'œuvre d'auteurs étrangers. Existerait-il une censure ou une auto-censure qui empêcherait les historiens maghrébins de faire leur propre histoire, surtout l'histoire contemporaine du Maghreb ? En tout cas, un fait est frappant : l'inexistence, jusqu'à maintenant, d'un centre maghrébin de recherches historiques. Pourtant le Maghreb ne manque pas d'historiens (68) ayant ouvert la voie individuellement à la recherche collective qui devrait être encouragée. D'autres historiens ont élaboré des ouvrages d'histoire à l'usage scolaire. En voulant « décoloniser l'histoire » ils l'ont défigurée en la personnalisant à l'excès (69) et au lieu de faire l'histoire des pays, ils ont fait l'histoire de certains hommes (70).

Ajoutons à ce problème pédagogique le manque de cadres nationaux permettant une nationalisation de l'enseignement maghrébin. Les quatre pays maghrébins restent tributaires de la coopération étrangère (71).

Si la coopération apparaît pour les dirigeants maghrébins comme une réelle nécessité dans l'immédiat pour former les cadres futurs de leurs pays, elle comporte aussi des dangers. Ceux-ci ont été soulignés clairement, lors de la conférence des ministres de l'éducation à Rabat et nous ne faisons que les rappeler sans les énumérer de nouveau. En tout cas la conférence des ministres semble être parvenue à un accord de principe consistant à tout mettre en œuvre pour la formation des cadres nécessaires au Maghreb selon des modalités qui restent encore à déterminer.

Ainsi donc le bilan des relations intermaghrébines en matière d'enseignement, apparaît comme encourageant et mince à la fois. Il est encourageant dans la mesure où il ouvre un processus nouveau dans les relations entre les nouveaux États du Maghreb indépendant. Les relations et les conventions bilaté-

(68) Signalons entre autres Abdallah LAROUÏ, auteur d'une *Histoire du Maghreb. Un essai de synthèse*. Paris, Maspéro, 1970.

(69) Nous nous sommes limités à signaler les horaires consacrés à ces matières dans les programmes officiels. Il nous a été matériellement impossible de mener à bien une étude sur le contenu des ouvrages d'histoire et d'instruction civique utilisés au Maghreb pour déterminer le rôle et la portée de ces ouvrages dans la formation d'une conscience maghrébine chez l'enfant maghrébin. Nous nous proposons, néanmoins, de poursuivre ultérieurement ce travail.

(70) Notons à cet égard le nombre important de livres parus en Libye sur la Senoussiyya et les Senoussi avant le coup d'Etat de 1969.

(71) Cf. Problèmes de l'enseignement au Maghreb. *Maghreb* (37), janvier-février 1970, p. 43.

rales ont été un élément positif, malgré quelques déboires politiques survenus entre tel pays et tel autre pays maghrébin, dans le rapprochement entre les peuples du Maghreb. Expositions culturelles, échanges d'émissions radio-diffusées, semaines du cinéma, festivals du théâtre maghrébin, congrès des intellectuels ou des romanciers du Maghreb, sont, parmi d'autres, les manifestations concrètes de ce rapprochement. Dans le domaine de l'enseignement, nous avons eu à signaler le développement des relations entre les divers pays du Maghreb, on dépasse le stade des échanges pour entamer le processus de l'unification des systèmes scolaires maghrébins, celle-ci étant considérée comme nécessaire en vue de la formation future de la jeunesse maghrébine. C'est vraisemblablement en ce domaine précis de l'éducation que les réunions les plus nombreuses ont pu avoir lieu, notamment au niveau ministériel. Mais, malgré tout cela, le bilan peut paraître maigre. En effet, les conférences des ministres de l'éducation et de l'enseignement ont soulevé des problèmes réels sans y apporter de solutions concrètes et de 1966 à 1970, il n'apparaît pas de résultat concret permettant d'entrevoir une politique unifiée dans le domaine scolaire et universitaire. Bien au contraire, on craint même que le processus d'unification déjà entamé ne soit arrêté : la conférence des ministres de l'éducation qui devait avoir lieu à Tripoli en 1970 n'a pas eu lieu, la Libye ne se considérant plus comme membre du Maghreb en gestation, s'est tournée vers d'autres alliances et pour une autre unité.

Celle-ci compromise, pourrait-on se demander pourquoi ?

L'unité maghrébine a été un mot d'ordre nationaliste mobilisateur durant toute la période coloniale. En tant que tel ce mot d'ordre n'avait pour but que l'indépendance des pays d'Afrique du Nord et avait un contenu précis : il était surtout d'ordre culturel. Il s'agissait de recouvrer la personnalité arabo-musulmane du Maghreb d'où l'exigence d'un enseignement en langue arabe (non totalement arabisé) d'un retour aux sources de l'histoire musulmane du Maghreb... c'est ce qui explique le rôle grandissant qu'avait joué l'A.E.M.N.A.F. tant auprès des intellectuels que du reste de la population maghrébine. L'unité maghrébine se limitait alors à l'exaltation d'une communauté de langue, d'histoire et de religion. Aucun contenu socio-économique n'a été élaboré en commun en vue de la construction d'un Maghreb décolonisé. Certes, des initiatives ont été prises : contacts intersyndicaux (étudiants et ouvriers) en vue d'une unification du mouvement syndical nord-africain en 1956, colloque de l'A.E.M.N.A. en mai 1962 à Paris sur les fondements économiques des trois pays du Maghreb suivant celui qui eut lieu à Tunis et sur le même thème en avril 1962. Mais ce n'était là que « des initiatives intéressantes qui marquent la vitalité d'une espérance mais qui restent bien modestes sur le plan des réalisations durables », comme disait M. Flory (72).

En effet, la construction d'un Maghreb uni semblait difficile à réaliser simultanément à celle de l'Etat national. L'indépendance de l'Algérie sur laquelle on fondait beaucoup d'espoir en vue d'une unification du Maghreb, n'a fait que mettre plus à jour les difficultés existantes que devaient affronter les dirigeants de chaque pays du Maghreb, en ordre dispersé. Chacun, en

(72) Maurice FLORY. Chronique diplomatique. A.A.N., 1962, p. 431.

effet, face à ses problèmes spécifiques, voulait apporter la solution adéquate, avec les moyens qu'il jugeait les plus appropriés. D'où les options politiques et idéologiques différentes et parfois opposées qui caractérisèrent les trois pays du Maghreb, la Libye n'ayant été intégrée que tardivement au processus d'unification en cours.

La construction de l'Etat national pour laquelle les gouvernements des pays du Maghreb ont mobilisé les masses s'est souvent faite à l'encontre même de l'unité escomptée. Les années 1962 à 1964 ont été riches en événements qui ont opposé, parfois par les armes, les trois pays du Maghreb. En même temps et conséquence de cette politique nationale, des divergences sont apparues au sein même d'organisations qui ont toujours milité en faveur de l'unité, telle que l'A.E.M.N.A.F. (73) et plus tard la confédération des étudiants du Maghreb, créée en 1958 et qui a du mal à tenir régulièrement ses assises.

Dans un tel contexte, on peut comprendre aisément les difficultés qui empêchent l'unité. Pourtant, celle-ci demeure un leitmotiv. Sont-ce là des slogans politiques ou la réponse aux exigences d'un contexte historique tendant à favoriser les regroupements régionaux ? C'est surtout sur le deuxième point qu'insistent les dirigeants maghrébins. Devant les exigences toujours accrues de la lutte contre le sous-développement et le relèvement économique et social des masses rurales et urbaines maghrébines, pour rendre plus rentables des réalisations ambitieuses au niveau d'un seul pays, pour faire face aux pressions exercées de l'extérieur sur les économies nationales naissantes, le front maghrébin, avec tout ce qu'il comporte comme contradictions internes, semble souhaité par tous. Mais du front commun à l'unité, il y a un long chemin à parcourir. Les dirigeants maghrébins avancent prudemment, et les réalisations les plus tangibles ont été faites à la suite d'accords bi-latéraux (74). Cette constatation faite au sujet de secteurs divers, s'étend au domaine de l'enseignement. Ici, comme ailleurs, les institutions sont créées, des possibilités réelles d'harmonisation voire d'unification existent. Encore faut-il les exploiter et faire en sorte qu'elles favorisent l'unité. Les tentatives faites dans le domaine de l'enseignement et de la culture, si elles étaient poursuivies, et les résolutions appliquées, pourraient aider à réaliser l'idéal unitaire en faisant prendre conscience aux jeunes générations et aux masses maghrébines de leur devenir commun.

Ces tentatives sont nécessaires mais guère suffisantes, car l'action pour l'unité devrait concerner tant les superstructures que l'infrastructure de manière coordonnée. Or, les actions sectorielles menées actuellement ne répondent pas à cette exigence. Pourtant, les responsables maghrébins évoquent souvent la nécessité d'harmoniser leurs plans de développement économique et social en vue d'une intégration maghrébine. Mais la politique nationale prédomine toujours (75). Les conditions de l'unité sont-elles requises ?

(73) Cf. Jean LACOUTURE. Les Etudiants africains en France. I. Les Maghrébins : une certaine dépolitisation. *Le Monde*, 1^{er} juillet 1964, 1-2.

(74) Cf. *infra* Jean-Claude SANTUCCI. La politique unitaire maghrébine.

(75) L'Algérie a élaboré son plan quadriennal sans avoir tenu compte de ce qui existait dans les pays voisins. Qu'en sera-t-il du plan annoncé par les Tunisiens ?

L'unité maghrébine reste-t-elle ce que d'aucuns considèrent comme un mythe ? L'enseignement aidant, le peuple maghrébin nous dira quand un Maghreb - possible fera place à un Maghreb - réel. Et c'est dans ce contexte nouveau que les tentatives d'unification des politiques scolaires auront des chances de réussir.

Noureddine SRAÏEB.