

# L'école en milieu rural

Ahmed ZOUGGARI

Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II

Durkheim a montré en son temps que l'école est le reflet de la société, de ses systèmes de valeur et des mécanismes de leur transmission. C'est à elle qu'est confié le soin d'inculquer les connaissances morales, culturelles et scientifiques, permettant l'intégration de l'enfant dans son environnement social. Son paradoxe tient en ce qu'elle est en même temps, le produit de la société et un agent de son évolution. A ce titre, elle peut tout aussi bien se situer à contre-courant des transformations sociales, qu'être un agent dynamique favorisant celles-ci. Souvent, d'ailleurs, c'est le rôle de frein qu'on lui fait jouer, notamment dans l'école primaire où l'on constate à travers la réglementation et les programmes existants, la prédominance d'une image figée de la réalité sociale.

Créée par le Protectorat, l'école au Maroc eut un destin particulier dans le milieu rural où elle fut soumise plus qu'ailleurs aux desseins de conquête. Avec l'Indépendance, ses objectifs devinrent plus généreux mais on constate qu'il y eut davantage de programmes de construction de classes qu'une véritable politique scolaire conçue pour participer efficacement aux transformations économiques et sociales nécessaires au développement du pays. En milieu rural, l'école a eu un impact médiocre ; elle n'a été pour les quelques ruraux qui ont franchi ses obstacles, qu'un instrument de promotion pour l'exode vers la ville. Nous essaierons, dans le cadre de cette analyse, de dégager le rôle auquel s'est prêtée l'école à travers les deux moments de son histoire, durant le Protectorat et après son abrogation. Si le bilan de la politique coloniale est aisé, compte tenu du recul et aussi du fait que cette période est définitivement achevée, celui des trente années d'Indépendance présente plus de difficultés. La politique de cette période a connu un itinéraire tourmenté sur lequel nous ne nous attarderons pas longtemps. Nous limiterons notre propos à la scolarisation en milieu rural, pour examiner ses effets et faire quelques suggestions.

## L'ECOLE SOUS L'ADMINISTRATION DU PROTECTORAT

Au Maroc, dans les années vingt, une question hantait les esprits : comment scolariser les enfants indigènes sans compromettre à moyen et long terme la domination française dans le pays ?

"L'école primaire, s'interroge Demombynes, nous prépare-t-elle des alliés ou des ennemis pour demain ? Aura-t-elle pour résultat de supprimer la foi en

même temps que les superstitions de l'indigène ? Seul l'avenir pourra le montrer". Et il ajoute : "Il semble que l'école est trop faible pour inspirer une amitié sérieuse, une sympathie d'idées entre protecteurs et protégés, mais qu'elle ne risque pas d'éveiller le sentiment nationaliste"(1).

Cette conclusion, plutôt optimiste, n'était pas partagée par tout le monde. Parmi la colonie européenne du Maroc, nombreux étaient les détracteurs de l'école, qui ne se laissaient pas convaincre par les arguments de la mission civilisatrice de la France. Abordant la politique officielle de l'enseignement dans son ouvrage sur le Maroc, Marty en vient à développer ce qu'il appelle l'argument d'intérêt : "Si la France, écrit-il, n'offre pas le savoir aux jeunes Marocains, ils iront le chercher ailleurs, au Caire, à Alexandrie, à Beyrouth, à Constantinople..."(2). La France avait donc tout à gagner en prévoyant sur place l'instruction qu'elle devait dispenser à la jeunesse indigène. Elle pourrait l'organiser à sa convenance et se donner les moyens pour contrôler l'évolution des mentalités.

Après avoir fait admettre la nécessité de la scolarisation, ce même auteur plaide pour une spécificité de l'enseignement au Maroc, compte tenu des conditions sociales et historiques locales. Selon lui, c'est l'homogénéité de la population française qui explique l'uniformité de l'instruction dans ce pays, faisant de l'école un véhicule d'idées niveleuses qui s'adressent à tous sans distinction économique, sociale ou régionale. Au Maroc, l'organisation de la population et les rapports que les groupes entretiennent entre eux imposent un système d'enseignement parcellisé qui devrait admettre en son sein plusieurs écoles, écoles de fils de notables pour les couches aisées, professionnelles pour les catégories modestes citadines, berbères pour les régions dites berbères, rurales pour celles où résident les ruraux parlant arabe, israélites pour les Juifs (il en existe déjà) et enfin des établissements pour Français et étrangers(3). Une quinzaine d'années après le traité du Protectorat, tous ces types d'écoles étaient représentés dans le pays comme le montre le tableau qui fait le point de la situation en 1927(4).

Types d'écoles	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
Ecoles urbaines	43	4.283
Ecoles rurales	17	768
Ecoles franco-berbères	16	601
Ecoles des fils de notables	5	575

1) GAUDEFROY-DEMOMBYNES : L'oeuvre française en matière d'enseignement au Maroc p. 85

2) P. MARTY : Le Maroc de demain p. 122.

3) Idem, p. 142.

4) DEMOMBYNES : op. cit pp. 83 - 112 - 123 - 125.

Grâce à ce dispositif judicieusement implanté à travers le pays, l'Administration du Protectorat pouvait apparaître comme un interlocuteur nécessaire face à des groupes auxquels elle avait le mérite d'apporter une instruction qui leur permettrait sinon de se moderniser, sans rien renier de leurs valeurs traditionnelles, du moins de mieux communiquer avec ses agents. En fait, c'est ce deuxième objectif qui est important pour l'ensemble des écoles, à l'exception de celles des fils de notables dont les élèves étaient destinés à recevoir un enseignement long, leur assurant plus tard des fonctions correspondant à leur rang.

## ECOLES RURALES ET ECOLES FRANCO-BERBERES.

Après ces remarques sur les grandes lignes de la politique du Protectorat en matière d'enseignement, il serait utile de dire quelques mots sur les écoles rurales et berbères et de centrer l'analyse sur leur fonctionnement, leur programme et les méthodes pédagogiques qui y étaient appliquées.

Il faut noter tout d'abord que la création de ces établissements fait suite aux écoles de fortune qui sont en quelque sorte leurs ancêtres. Ces dernières furent implantées progressivement dans les zones soumises et dépendaient de l'autorité militaire. Leurs maîtres, des interprètes du Bureau de renseignements, avaient plus une mission de propagande que la fonction de procurer une instruction programmée<sup>(5)</sup>. En effet, il n'était prévu dans ces établissements ni de cours ni même un horaire précis.

Il faudrait signaler, par ailleurs, que la distinction que les autorités du Protectorat établirent entre école rurale et école berbère rentra dans le cadre de la politique berbère dont les effets se manifestèrent officiellement dès les premières années du Protectorat<sup>(6)</sup>. Déjà dans les écoles de fortune, les maîtres recevaient des consignes qui leur imposaient, en zone berbère, l'emploi du français et l'utilisation des caractères latins pour l'écriture du dialecte berbère. Mais à part cet accent mis sur l'utilisation du français au détriment de l'arabe, les deux types d'écoles étaient organisés pareillement. Elles obéissaient aux mêmes objectifs, assez utilitaires du reste, puisqu'il s'agissait tout d'abord de préparer la jeunesse rurale à communiquer avec les fonctionnaires et les différents agents de la colonisation, notamment ceux du service de renseignements de l'Agriculture, favorisant ainsi une meilleure intégration de celle-ci dans son nouveau milieu.

Le deuxième objectif, étroitement lié au premier, visait la fixation de cette jeunesse dans la campagne<sup>(7)</sup>. Ce point mérite un développement particulier

5) Une mission morale et politique, précise DEMOMBYNES : op. cit p. 109.

6) Dahir du 11 sept. 1914 décidant que les populations de langue berbère demeureront régies par leurs us et coutumes locaux.

7) Voir MARTY qui insiste sur la fixation de chaque groupe dans son milieu d'origine : "le petit paysan devra, au sortir de l'école, retourner à la terre ; le fils de l'ouvrier de la ville devra plus tard être ouvrier, le fils du commerçant, un commerçant ; celui du fonctionnaire, un fonctionnaire". L'auteur ajoute tout de même "sans doute la règle n'est pas rigide, mais elle exprime une tendance : l'enfant d'un milieu social déterminé doit recevoir une instruction qui s'adaptera à ce milieu, l'y maintiendra et le rendra plus apte à remplir son rôle social si humble soit-il" op. cit. p. 142.

puisque'il découle en fait du principe de base sur lequel reposait la politique de l'enseignement qui visait, comme on l'a mentionné plus haut, une atomisation de la société et le cloisonnement économique et culturel des groupes à des fins de domination.

## LA PEDAGOGIE DU MILIEU

L'application de ces objectifs avait nécessité la mise en place d'une pédagogie appropriée qui devait permettre au maître de circonscrire son enseignement dans un cadre soigneusement défini et de le cibler par rapport à sa clientèle. C'est ainsi qu'on a assisté à la naissance de la pédagogie du milieu qui fera, des années durant, la fierté du Protectorat.

Certes, la pédagogie du milieu ne doit pas être uniquement considérée comme une formule "gadget" servant des desseins idéologiques particuliers. Certaines de ses recommandations ne manquaient pas d'intérêt, comme par exemple le souci de conserver à ces écoles une atmosphère rurale, consigne sur laquelle insistait le rapport-bilan sur la scolarisation dans les années cinquante, en ces termes : "Ne pas détacher trop rapidement les enfants des choses qui les entourent, des préoccupations essentielles de leurs parents ; ne pas les conduire par un enseignement tout abstrait au sot mépris de tout ce qui touche le métier de cultivateur"(8). De même l'importance accordée au travail manuel concrétisée par l'annexion à l'école d'une ferme ou d'un jardin, ainsi que l'effort demandé au maître pour adapter son cours à son auditoire afin que son enseignement ait une meilleure portée, peuvent assurément représenter des atouts non négligeables pour une école en milieu rural. Mais, outre qu'il est difficile de détacher une démarche de son contexte et des objectifs qu'elle prétend servir, on ne peut s'empêcher de réprover la philosophie qui inspire cette méthode dont la volonté de restreindre l'horizon intellectuel social de l'enfant est manifeste. Que penser, en effet, des recommandations pour les principales matières, telles que le langage, le calcul etc ? A titre d'exemple, pour le calcul, on conseille des opérations qu'un paysan est susceptible de faire (?!). Et pour le langage : "Il suffit que l'enfant puisse exprimer la vie et les travaux de la campagne".(9)

Parmi la population enseignante, la pédagogie du milieu a eu, évidemment, des adeptes. C'est le cas par exemple, de Peyresblanques et de Sarda qui ont proposé une méthode d'apprentissage du français à partir des thèmes agricoles tels que le sol, la plante, l'eau, les parasites, etc. Ce travail a dû demander à ces auteurs une grande érudition et des qualités remarquables de vulgarisateurs pour présenter à des enfants de manière attrayante les connaissances scientifiques concernant ces éléments (10).

Mais la pédagogie du milieu avait aussi ses sceptiques, qui voulaient bien croire aux vertus d'un enseignement pivilégiant le monde concret, mais qui constataient

8) cf. Direction de l'Instruction publique : Bilan 1945 - 50, p. 102

9) cf. DEMOMBYNES, op. cit. p. 111.

10) cf. PEYRESBLANQUES et M. SARDA : *Leçons de langage pour les écoles rurales musulmanes*. Ecole du Livre, Rabat

que celui-ci soulevait plus de questions qu'il n'en résolvait dans la pratique, notamment quand il s'agissait de généraliser cette méthode au niveau du secondaire et à toutes les disciplines.

Au cours de son intervention dans la semaine pédagogique organisée à Rabat en Avril 1949, Courtin Chef de Service de l'Enseignement Primaire, mit bien en évidence les conséquences qui résulteraient d'une application excessive de cette démarche. Après avoir reconnu qu'il fallait lutter contre la tendance à généraliser et à se mouvoir plus aisément dans le monde des idées que dans celui des faits, il devait préciser : "Mais il ne convient pas pour autant de ne plus faire connaître du monde à nos élèves que ce qui les entoure immédiatement. Il ne s'agit pas de les enfermer dans un univers clos. Ce serait fausser les esprits, en limitant arbitrairement les horizons. Or, il faut, pour bien juger des choses, un certain recul, un certain champ et des confrontations et des comparaisons"<sup>(11)</sup>. Ce point de vue était également partagé par Madame Corriol, professeur de Lycée à Rabat, qui s'est demandé s'il n'y avait pas avantage, dans les problèmes de mathématiques à garder Paris-Rouen au lieu de Rabat-Casablanca, ne serait-ce que pour profiter de cette occasion pour apprendre aux élèves la distance qui sépare ces deux villes.

Ce débat, au cours duquel s'affrontent deux courants pédagogiques, l'un privilégiant l'ouverture sur l'universel, l'autre orienté vers le local et le singulier, concerne en fait la colonie européenne, divisée sur l'importance à accorder à la "marocanisation" des contenus de certains enseignements. Tandis que le premier tenté par l'assimilationnisme, refuse celle-ci, le deuxième l'intègre dans une vision culturelle dualiste faisant de l'école un outil par lequel s'opère un dosage complexe entre l'instruction : ensemble de connaissances immédiates utiles au fonctionnement de l'économie coloniale, variant selon les catégories de population arbitrairement distinguée (notables, masse citadine, berbères, ruraux...) et la culture du pays dominé, représentée par la civilisation islamique traditionnelle<sup>(12)</sup>.

## L'ECOLE RURALE APRES L'INDEPENDANCE

Les objets recherchés à travers la scolarisation des ruraux rencontrèrent une opposition diffuse d'abord<sup>(13)</sup>, prenant la forme d'une condamnation explicite ensuite, dans le plan de réforme de 1930, qui jugeait que la politique de l'Ensei-

11) COURTIN : *Réflexion sur l'étude du milieu dans l'enseignement primaire*, Bulletin de l'enseignement public au Maroc, 1950 p. 213-14.

12) CORRIOL : *L'étude du milieu, ses avantages*, Bulletin de l'enseignement 1956 - p. 254. On peut évidemment émettre des réserves à l'égard de ce point de vue car il est à craindre en effet que la connaissance de Paris-Rouen ne se fasse au détriment de Rabat-Casa. Ce qui, dans le cas du rapport dominant/dominé qui régit les deux pays, prendrait une signification particulière.

13) La politique de fixation de la jeunesse par l'école provoqua une frustration chez les intéressés et leurs parents. En 1927, DEMOMBYNES constate que "le rôle des écoles rurales ne fut pas tout de suite compris par les Marocains", et que le rêve des parents est "d'entrer dans une administration publique ou privée."

gnement était dans son ensemble "rétrograde et ne correspondant pas aux besoins du pays"(14). Les recommandations générales qu'on trouve consignées dans les onze pages du plan de réforme de 1934 ont pesé significativement sur les différents programmes gouvernementaux du Maroc indépendant. C'est ainsi que parmi les quatre mots d'ordre : unification de l'Enseignement, sa généralisation, son arabisation, et sa marocanisation autour desquels s'organiserait le débat sur l'école depuis 1956 à nos jours, les trois premiers étaient déjà inscrits comme priorité(15). Le plan Mohamed El Fassi rédigé en 1956, reprendra d'autres recommandations comme l'alphabétisation des adultes et le développement de l'Enseignement professionnel en ville et en zone rurale(16). Mais on constate que d'une manière générale, les programmes d'action officiels qui se sont suivis pour réaliser ces objectifs ont fait l'économie d'une réflexion sur la place de l'école dans la nouvelle société de sorte qu'on assiste à un retard dans ce domaine dont les effets pèsent lourdement sur le système éducatif actuel.

On a surtout pâti, au lendemain de l'Indépendance, d'un manque de bilan critique de l'héritage scolaire colonial. L'apport du mouvement national, centré sur le rejet de la ségrégation n'a pas donné lieu à une analyse concrète du système éducatif du Protectorat, permettant de déboucher sur une vision nouvelle de l'école. Pourtant, sur des points stratégiques comme les écoles rurales et professionnelles que l'idéologie coloniale considérait comme des produits spécifiques du Protectorat, une analyse critique s'imposait. Or, les premières initiatives ont reconstruit ces structures telles quelles, avec de simples modifications du contenu des programmes d'enseignement. Cette situation contraste fortement avec celle qui a présidé à l'établissement du système éducatif colonial qui fut précédée par une surabondance d'études sur l'Enseignement traditionnel.

Il ne faut cependant pas se méprendre sur le sens de cette remarque. Car il ne s'agit, de notre part, ni de minimiser l'effet des nombreuses réalisations qui ont vu le jour au lendemain de l'Indépendance, ni de prétendre que des études à elles seules auraient permis de s'engager sur la voie qui aurait mieux articulé l'éducation à des objectifs de développement rigoureusement définis, mais de tenter de comprendre la démarche qui a inspiré les premières mesures dans le domaine de l'Enseignement. Or l'examen de celles-ci montre qu'il y a une certaine négligence de la scolarisation dans la campagne, que l'on serait tenté d'imputer en partie à une méconnaissance du monde rural, de ses besoins et du rôle que devrait jouer l'éducation dans son développement mais qu'on doit, en fait, mettre sur le compte d'une orientation politique bien définie. En effet, l'éducation en milieu rural n'a pas été perçue par les responsables comme une priorité. Ceci apparaît clairement à travers certains comportements qui résument la politique officielle en ce domaine, savoir une implantation improvisée de l'école dans la campagne, d'une part, et une marginalisation de la dimension rurale et agricole dans les programmes scolaires d'autre part.

14) Le Plan de Réformes Marocaines p. IX

15) Idem, p. 84

16) Ministère de l'Instruction publique : Plan Mhd.EL FASSI p. 7.

## LA GENERALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Le principe de la généralisation de l'Enseignement a posé des problèmes auxquels les pouvoirs publics n'étaient pas préparés. Des objectifs ambitieux furent fixés afin de "lutter contre l'ignorance" et "préparer au plus tôt les cadres nationaux de tous degrés correspondant aux besoins du Maroc<sup>(17)</sup>. Les chiffres disponibles en 1956 révélaient que le retard de la scolarisation concernait 170.000 enfants dans les villes et 1.020.000 dans les campagnes. En conséquence, les plans prévoyaient un accroissement de l'effectif scolarisé qui devait atteindre en 5 ans 270.000 élèves urbains et 4.420.000 ruraux<sup>(18)</sup>. Comme on peut le constater par ailleurs, le milieu rural figurait en bonne place dans le programme officiel puisqu'il était question dans le cadre de la généralisation de l'enseignement d'atteindre en cinq ans tout les jeunes de quatorze à quinze ans n'ayant pas bénéficié de la scolarisation normale, pour leur dispenser une formation pratique rurale, artisanale et ménagère, débouchant sur les métiers d'agriculteurs et d'artisans ruraux. Un dispositif graduel était prévu, avec une première phase consistant en une sensibilisation effectuée par des groupes itinérants qui permettraient de toucher des jeunes ruraux en vue de leur sélection, et une deuxième phase qui se ferait dans des centres de perfectionnement<sup>(19)</sup>.

Mais ces prévisions ne furent pas suivies d'effet réel ; il en va de même d'ailleurs de l'objectif de généralisation de l'enseignement à propos duquel nous ferons deux remarques générales. La première est que les programmes le concernant auront tendance à se rétrécir d'année en année et ce, malgré la dahir du 15 novembre 1963 qui rendait obligatoire l'enseignement de sept à treize ans<sup>(20)</sup>. La deuxième porte sur la démarche adoptée : il nous semble que celle-ci a péché par pragmatisme en réduisant l'ensemble des obstacles à leurs aspects matériels et en donnant à l'équipement une place prépondérante, notamment lorsqu'il s'agissait du milieu rural, vis-à-vis duquel les responsables raisonnaient essentiellement en nombre de classes à construire et de maîtres à affecter.

Il faut dire que la généralisation de l'enseignement était plutôt vécue comme un mythe que pensée méthodiquement. On procédait comme si l'éducation scolaire avait des vertus spéciales lui permettant de pénétrer les milieux sociaux et économiques, sans aménagement d'aucune sorte, d'où cette insistance sur les effectifs scolarisés, avec ici et là quelques déclarations d'intention sur la nécessité de l'alphabétisation des adultes, comme forme de soutien à la scolarisation. En fait, on peut se demander à quoi il servirait de construire des salles de classes si les

17) Plan Mohamed El FASSI op. cit. p. 2

18) Soit un accroissement annuel de 100.000 dans les villes et de 400.000 dans les campagnes. Idem p. 2

19) Pour les cinq années à venir, on prévoyait quatre-vingt camions-ateliers pour les Centres itinérants et la construction de cinq-cents fixes, ainsi qu'un nombre équivalent de moniteurs, soit un total de cinq-cent quatre-vingt. Idem p. 8.

20) Selon les chiffres officiels, en 1958-59, sur 1.800.000 enfants représentant la tranche d'âge de 6 à 14 ans, 530.000 étaient scolarisés cf. le mouvement éducatif 1959, p. 6.

Le pourcentage de la scolarisation se maintiendra entre 35 et 40 % durant les années suivantes.

conditions pour en user efficacement n'étaient pas sérieusement envisagées. Le fonctionnement harmonieux de l'institution scolaire suppose en effet, sinon le règlement des problèmes qui entravent la fréquentation régulière de celle-ci, du moins une volonté pour prendre en considération les difficultés quand elles existent. Pour ce qui est du milieu rural marocain, les mêmes difficultés persistent jusqu'à présent et elles s'expriment à travers l'inadaptation de l'école et les conditions de vie des parents dont la précarité rend problématique la fréquentation de l'école par les jeunes ruraux.

## L'INADAPTATION DE L'ECOLE

Parmi les indices qui témoignent de l'inadaptation de l'école dans la campagne, nous en retiendrons trois qui nous paraissent déterminants. Il s'agit de la sous-fréquentation des établissements disponibles, des difficultés d'intégration du maître dans la localité où il enseigne, et enfin d'une absence de relation entre l'école et les institutions traditionnelles d'éducation.

Quelques mots pour simplement préciser notre propos, car nous n'aurons pas la possibilité, dans le cadre de cette rapide étude, de développer ces trois points. Concernant la fréquentation des classes, il nous apparaît clairement, d'après les éléments d'une enquête que nous menons dans la région de Tétouan, que les établissements sont sous-utilisés<sup>(21)</sup>. On constate, un effet, non seulement une résistance de la part des populations visées par les campagnes annuelles pour l'inscription, mais aussi des absences et un absentéisme préjudiciable à la scolarité.

A ceci s'ajoute, comme on l'a dit, l'isolement du maître, entretenu, il est vrai par l'emplacement même de l'école qui se trouve en dehors du village, souvent à proximité de la route goudronnée. Certes, les traditions locales ne peuvent tolérer que celle-ci soit localisée au milieu du village ; même la mosquée n'a pas ce privilège. Mais alors que cette dernière rassemble, autour du taleb, les villageois cinq fois par jour, au moment des prières, ainsi que pour le règlement ou la discussion de toute affaire concernant le village, l'école, elle, est évitée et le maître pratiquement ignoré.

Cela nous amène au troisième point qui est en relation directe avec ce qui précède mais qui illustre davantage le fossé existant entre l'école et la communauté rurale. Car en choisissant d'ignorer les réseaux d'éducation traditionnelle, l'école accentue son isolement et se conforme à l'image qu'on veut donner d'elle, d'être une institution assimilatrice, refusant toute prise en considération des us et coutumes locaux<sup>(22)</sup>.

21) Dans le centre scolaire qui suit le cercle de Jbel El Hbib, une classe a été fermée à Tazrouten village assez isolé, la deuxième classe qui fonctionnait totalisait quatre élèves, deux du niveau trois et deux du niveau quatre. Au centre même, il y a dix instituteurs dont l'un n'avait que cinq élèves au niveau un et quatre au niveau deux.

22) C'est l'avis du taleb (maître de mosquée), chargé par les villageois d'apprendre aux enfants le Coran. Se trouvant en concurrence avec l'école, il est souvent amené à tenir des propos négatifs sur celle-ci.

cf. Fanny Colonna, la Répétition, les tolba dans une commune rurale de l'Aurès Editions CNRS 1981.

Ce ne sont là, on l'a dit plus haut, que quelques aspects de l'inadaptation de l'école, il y en a d'autres<sup>(23)</sup>, auxquels il ne suffit pas de chercher des solutions à l'échelle locale, car cela déboucherait simplement sur la création d'un sous-système scolaire dont on a eu l'occasion d'évoquer les méfaits.

C'est donc une réforme profonde du modèle scolaire qu'il aurait fallu prévoir. Mais en l'absence d'un projet de développement qui se donnerait pour objectif général une meilleure justice sociale, l'école maintiendrait son isolement et continuerait à reproduire les inégalités actuelles<sup>(24)</sup>. Pour qu'il en soit autrement, des changements sont nécessaires.

Au niveau économique et social, c'est une série d'actions urgentes en direction du monde rural, qu'il faudrait entreprendre, visant l'amélioration des conditions de vie, de logement, de travail, de loisir, ainsi que l'élévation du niveau intellectuel des adultes par l'établissement d'un programme d'alphabétisation. Il s'agit, en somme, de mettre en oeuvre "une discrimination positive<sup>(25)</sup> en faveur du milieu rural afin de réduire les inégalités sociales et régionales, en répartissant autrement les ressources de la collectivité. Cette stratégie globale basée sur un vaste programme de développement déboucherait à doter la campagne de structures socio-économiques attrayantes pour les jeunes instruits.

Des changements sont aussi à opérer au niveau des mentalités par l'organisation de campagnes de sensibilisation expliquant le rôle de l'agriculture dans le processus de développement économique du pays. Il s'agit en effet de lutter contre l'image dévalorisée du paysan qu'on retrouve au niveau des représentations sociales courantes. Celles-ci sont évidemment liées aux conditions socio-culturelles du milieu rural et réclament en plus de l'effort dont on a précisé l'urgence pour remédier à leur sous-équipement matériel et intellectuel, des campagnes d'information dans le but de rétablir une image objective de la condition paysanne et de débattre des voies susceptibles de favoriser l'auto-satisfaction alimentaire.

Si nous insistons sur le changement des structures sociales et mentales, c'est parce qu'il nous semble que c'est là le préalable à une réforme du modèle scolaire, tant il est vrai qu'on ne peut prévoir une formation visant une réelle égalité des chances, dans une société qui demeurerait inégalitaire<sup>(26)</sup>. Le nouveau cadre scolaire permettrait de résoudre de nombreux problèmes actuels : assurer à l'enfant une vie quotidienne qui le rende disponible pour l'école en le mettant à l'abri des difficultés matérielles, rendre possible une communication entre l'école et les parents, ce qui contribuera à rapprocher l'école du village, à intégrer l'ins-

23) Au niveau même des formalités pour l'inscription de l'école, il est exigé l'état-civil, document que possède rarement le paysan. Celui-ci rencontre des difficultés pour le constituer car non seulement il lui faut l'acte de mariage (qu'il n'a pas pris la précaution de conserver) mais aussi déboursier l'équivalent de cent dirhams en timbres fiscaux. Il arrive que, découragé, il renonce à l'inscription de son enfant.

24) Les différentes formes d'inégalités dans leurs manifestations économiques sociales et culturelles, sont de l'avis de la plupart des spécialistes de l'éducation, le principal obstacle à l'efficacité de l'école. Cf. travaux de BOURDIEU, SCHWARTZ et plus précisément concernant le milieu rural de MALASSIS : *Ruralité, Education, Développement*, 1975.

25) L'expression est de Bertrand SCHWARTZ *Une autre école*, p. 42.

26) Cf. Préface de MAUROY au livre de B. SCHWARTZ : *Une autre école* p. 6

tituteur dans un environnement rural devenu plus accueillant, et à faire de la classe un lieu d'instruction pour les enfants et de rencontre, voire de formation permanente, pour les parents.

Par ailleurs, dans le cadre des nouvelles relations avec la paysannerie, l'école, de son côté, pourrait s'enrichir de ce contact à travers ses programmes et ses méthodes pédagogiques. La vision d'une campagne mythifiée dogmatique et éternelle qu'on trouve dans les manuels scolaires céderait la place à une image moins figée, qui restituerait l'activité agricole dans le développement global. Il serait alors permis d'espérer une prise en compte de la dimension rurale, ou pour paraphraser Malassis "une ruralisation du système global de l'éducation"<sup>(27)</sup> dont l'organisation et les méthodes de formation seraient modifiées afin de lui permettre de participer plus efficacement à la modernisation de l'agriculture et de la mentalité rurale.

27) MALASSIS : op. cit. p. 73.