



Revue des Sciences Sociales

Numéro 1 | 2025

Numéro Hors-série | janvier 2025

REA – Impact factor (SJIF) 2024 : 3.19

Date de soumission : 31-12-2024 / Date de publication : 30-01-2025

L'ENSEIGNEMENT MUSULMAN AU MAROC ET SES ENJEUX IDENTITAIRES : DE L'EPOQUE COLONIALE AUX REFORMES CONTEMPORAINES

MUSLIM EDUCATION IN MOROCCO AND ITS IDENTITY ISSUES: FROM THE COLONIAL ERA TO CONTEMPORARY REFORMS

Gökhan BAY

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'évolution de l'enseignement musulman au Maroc, depuis le protectorat français jusqu'à son rôle dans la construction de l'identité nationale après l'indépendance. La recherche repose sur l'analyse de documents d'archives, de rapports administratifs et de curricula scolaires. Les résultats montrent que l'éducation, utilisée durant la période coloniale pour consolider les hiérarchies sociales et politiques imposées, a été progressivement réorientée après l'indépendance afin de renforcer une identité nationale marocaine en quête de rupture avec

l'héritage colonial. Toutefois, des tensions héritées du système colonial subsistent dans les politiques éducatives contemporaines. L'étude mobilise les théories postcoloniales pour comprendre les effets durables de cet héritage sur le système éducatif et les dynamiques sociopolitiques du pays.

Mots-Clés : Éducation musulmane Marocaine, Identité nationale, Réformes éducatives, Postcolonialisme

ABSTRACT

This article examines the evolution of Muslim education in Morocco, from the French Protectorate to its role in the construction of national identity after independence. The research is based on the analysis of archival documents, administrative reports, and educational curricula. The findings reveal that education, which was used during the colonial period to consolidate imposed social and political hierarchies, was progressively reoriented after independence to strengthen a Moroccan national identity seeking to break with the

colonial legacy. However, tensions inherited from the colonial system persist in contemporary educational policies. The study draws on postcolonial theories to explore the lasting impact of this legacy on Morocco's educational system and its sociopolitical dynamics.

Keywords : Moroccan Muslim Education, National Identity, Educational Reforms, Postcolonialism

INTRODUCTION

Bien avant l'établissement de l'administration du protectorat français, l'éducation au Maroc jouait un rôle central non seulement comme moyen de transmission des connaissances, mais aussi comme pilier de la continuité culturelle de la société et comme déterminant du statut social des individus (Segalla 2009 : 3). À cette époque, les écoles traditionnelles marocaines, en particulier les écoles coraniques et les médersas consacrées à l'enseignement religieux, constituaient la structure fondamentale du système éducatif. Les enfants y étaient encouragés, dès leur jeune âge, à mémoriser le Coran, avant de développer progressivement des compétences d'analyse et d'interprétation des textes. Les élèves ayant achevé leur cycle primaire poursuivaient généralement leurs études dans des mosquées ou des zaouïas, tandis que ceux qui atteignaient un niveau supérieur avaient la possibilité de fréquenter des institutions prestigieuses telles que l'Université Al Quaraouiyine à Fès. Cependant, ce processus éducatif reposait davantage sur les traditions sociales et le contrôle des autorités locales que sur un système centralisé (Knibiehler 1994 :490). Dans ce contexte, l'éducation n'était pas seulement un moyen d'acquisition individuelle de connaissances, mais également un outil essentiel pour la transmission des normes sociales, des valeurs et du patrimoine culturel. Avec l'établissement du protectorat français en 1912, cette transmission culturelle fut perturbée, et l'éducation fut rapidement instrumentalisée pour servir les politiques indigènes des puissances coloniales. Cet article s'interroge sur la manière dont le système éducatif marocain, transformé par les politiques coloniales, a contribué à la division sociale et culturelle, tout en jouant un rôle clé dans la construction et la consolidation de l'identité nationale marocaine après l'indépendance.

Pour répondre à cette question, une méthodologie qualitative et historique est adoptée. L'analyse repose sur l'examen des archives coloniales, des textes officiels, des rapports éducatifs et des publications nationalistes. Cette approche est complétée par une perspective postcoloniale, afin de mieux comprendre l'impact des réformes éducatives sur la formation de l'identité nationale marocaine.

La première partie de l'article analyse les caractéristiques structurelles de l'éducation musulmane durant la période du protectorat français et la manière dont celle-ci a été façonnée par l'administration coloniale. Les écoles établies au cours des premières années du protectorat avaient pour objectif de diviser la société marocaine en groupes sociaux et ethniques : les enfants issus de familles à faibles revenus étaient orientés vers des métiers traditionnels, tandis que l'éducation des enfants issus de familles riches musulmanes était priorisée. Étant donné qu'aucun système colonial n'est destiné à perdurer indéfiniment, la première étape pour l'administration coloniale consistait à former les futurs administrateurs locaux. Cette politique visait à renforcer la collaboration avec les élites locales, mais n'a pas atteint les résultats escomptés. Les sections suivantes de l'article examineront comment la ségrégation ethnique dans l'éducation berbère a été utilisée comme un outil pour affaiblir l'identité arabo-islamique et comment le nationalisme marocain s'est développé en réaction à ces politiques. La deuxième partie de l'article se concentre sur les années 1930, une période clé dans la fondation du nationalisme marocain. Les politiques discriminatoires de l'administration coloniale française, et en particulier le Dahir Berbère, ont suscité de vives réactions au sein de la société marocaine, déclenchant une résistance massive en faveur de la préservation de l'identité arabo-islamique. Cette section examine le processus de création du *Comité d'Action Marocaine*, la première organisation nationaliste institutionnalisée du pays, ainsi que le rôle des dirigeants, des revues publiées et des associations d'anciens élèves dans ce mouvement. L'analyse portera également sur la manière dont les revendications initiales de réformes portées par le Comité se sont progressivement transformées en une lutte pour l'indépendance. Enfin, cette partie explorera comment l'objectif éducatif des autorités coloniales de former une élite locale s'est retourné contre elles, favorisant ainsi l'émergence du nationalisme marocain et jetant les bases du processus d'indépendance.

La dernière partie de l'article se concentre sur les réformes éducatives mises en œuvre après l'indépendance, en mettant en lumière le rôle

déterminant des transformations de l'éducation musulmane dans la construction de l'identité nationale marocaine. Cette section analysera le processus par lequel les politiques éducatives ségrégatives héritées de la période coloniale ont été transformées en une structure nationale unifiée, ainsi que l'impact de cette transformation sur le renforcement de l'identité arabo-islamique. En outre, le rôle des réformes éducatives dans la consolidation de l'unité sociale sera examiné dans le cadre des efforts de modernisation et de construction de l'État-nation. Enfin, l'importance cruciale de ces réformes dans la formation de l'identité nationale du Maroc postindépendance sera détaillée.

1. L'ÉDUCATION SOUS LE PROTECTORAT FRANÇAIS

En vertu des prérogatives conférées par l'article premier du Traité de Fès signé en 1912¹, le général Hubert Lyautey, premier résident général du protectorat français au Maroc, a entrepris une refonte profonde du système éducatif traditionnel. Ce système, jusqu'alors essentiellement fondé sur des bases religieuses, a été réorganisé pour répondre aux exigences de la politique coloniale française. Il a introduit une structuration hiérarchisée de l'éducation, prenant en compte les distinctions sociales, ethniques et culturelles, tout en intégrant des éléments modernes inspirés des modèles européens. Cette réforme visait à adapter l'éducation aux besoins des différentes catégories sociales et à consolider le contrôle colonial à travers une éducation sélective, destinée à former une élite locale favorable à l'administration française. La réorganisation a conduit à la création de divers établissements adaptés aux réalités marocaines, notamment les écoles de fils de notables dans les grandes villes, qui préparaient les étudiants aux collèges musulmans de Fès et Rabat. Ces collèges formaient une élite administrative et intellectuelle apte à servir les intérêts du régime colonial tout en maintenant une certaine continuité avec les structures sociales préexistantes. Le système éducatif mis en place pendant le protectorat français au Maroc peut être analysé selon quatre axes principaux : l'éducation

musulmane, l'éducation berbère, l'éducation juive et l'éducation des enfants des colons européens. L'éducation musulmane combinait l'enseignement religieux traditionnel avec des éléments modernes, tandis que l'éducation berbère ciblait spécifiquement les communautés tribales en formant des leaders locaux susceptibles de collaborer avec l'administration coloniale. L'éducation juive se distinguait par son rôle dans l'intégration sociale et économique de la communauté juive. Pour les enfants des colons européens, un système éducatif laïque, moderne et égalitaire, similaire à celui de la Troisième République française, était adopté, se distinguant ainsi des trois autres groupes mentionnés. Afin de délimiter le sujet de cette étude, nous nous concentrerons uniquement sur les modèles éducatifs musulman et berbère tout au long de cet article.

1.1. Enseignement Musulman

En 1912, sous le protectorat français, le premier établissement éducatif fondé au Maroc fut l'École Supérieure de Langue Arabe et de Dialectes Berbères (ESLADB). Cet institut avait pour objectif principal de former des interprètes civils ainsi que des fonctionnaires coloniaux français. Son programme d'enseignement visait à fournir aux autorités françaises des connaissances linguistiques et ethnologiques approfondies sur la population marocaine. Par ailleurs, l'école délivrait un certificat de compétence en traduction, contribuant ainsi à la formation de cadres spécialisés dans ce domaine (Vermeren 2022 : 32). Le déclenchement de la Première Guerre mondiale a entraîné la fermeture de l'ESLADB.

Après une interruption d'environ trois ans, l'école a été rouverte le 1er février 1915 à l'initiative du général Hubert Lyautey. Lors de cette réorganisation, l'établissement, situé à Rabat, a été structuré en quatre départements principaux : un département d'enseignement pratique de l'arabe et du berbère, un département d'enseignement avancé, un programme dédié aux cours de traduction spécialisée, et enfin un département consacré à l'étude de la législation marocaine, du droit musulman, du droit coutumier berbère et de

¹ Bulletin officiel de l'Empire chérifien, Première année, n° 1, 1er novembre 1912.

l'histoire du Maroc. Ce dernier département, en particulier, devait connaître un développement significatif au fil du temps (Gotteland 1931 :17).

Après la mise en activité de cette institution chargée de la formation des enseignants français sur le contexte marocain, les formations nécessaires furent achevées, et l'éducation musulmane pouvait désormais commencer. Les collèges Moulay Youssef à Rabat et Moulay Idriss à Fès ont été fondés par le dahir² (décret royal) du 17 février 1916. Pendant cette période, Lyautey établissait deux distinctions fondamentales en matière d'éducation musulmane : une formation professionnelle de base destinée aux enfants du peuple et une éducation semi-élite visant à former les nouveaux fonctionnaires indigènes de la colonie, principalement issus des enfants de l'élite sociale, parfois appelées *écoles de fils de notables* ou *écoles franco-musulmanes*, ces établissements se concentraient sur l'éducation des enfants de l'élite locale, tout en excluant ceux des familles appartenant aux classes sociales inférieures, instaurant ainsi un système éducatif séparatiste.

Dans le cadre de sa politique visant des résultats rapides et efficaces, Lyautey a placé au cœur de ses priorités la formation d'une élite marocaine capable de soutenir l'administration coloniale. Désireux de préserver la culture locale et convaincu que les Marocains ne seraient pas en mesure de suivre un enseignement entièrement dispensé en français, il a insisté pour que certaines matières soient enseignées en arabe. Ces matières comprenaient la grammaire, la littérature, l'éloquence, la prosodie ainsi que la théologie, cette dernière occupant une place centrale dans le programme éducatif.

En revanche, les disciplines scientifiques et techniques étaient enseignées en français, en raison du manque d'enseignants maîtrisant l'arabe et capables d'enseigner ces matières à un niveau secondaire. Ce modèle éducatif était sanctionné par trois diplômes : le certificat d'études primaires musulmanes, délivré à l'issue de l'enseignement élémentaire, le certificat d'études secondaires musulmanes à la fin de la classe de troisième, et enfin le diplôme d'études secondaires, obtenu à la fin de la classe de première (Knibiehler 1994 :491).

En 1920, les collèges musulmans étaient sur le point de former leurs premiers diplômés. Cependant, en dehors des orientations générales de Lyautey, il n'existait ni programme d'études complet ni véritable gestion institutionnelle pour l'éducation musulmane. Afin de remédier à cette situation et de structurer le système éducatif au Maroc, George Hardy, ancien directeur de l'éducation en Afrique-Occidentale Française, fut nommé. En un an et demi, Hardy a réorganisé les institutions éducatives du Maroc. En 1920, le Bureau de l'Éducation Musulmane a été créé, avec Louis Brunot à sa tête. La même année, l'Institut des Hautes Études Marocaines (IHEM) a été fondé, intégrant les Comités d'Études Berbères et l'ESLADB.

En 1921, quatre autres départements ont été placés sous l'autorité de Hardy, et l'administration élargie a pris le nom de Direction Générale de l'Instruction Publique, des Beaux-Arts, et des Antiquités (DIP) (Sagella, Hardy and Educational Ethnology 2003 : 173). Malgré tous ces efforts, convaincre les familles musulmanes marocaines d'adopter le système éducatif français n'a pas été une tâche facile. En particulier, la résistance menée par Abdelkrim el-Khattabi dans la région du Rif³ à partir de 1921 a renforcé la conviction des Marocains que le Protectorat ne durerait pas longtemps. En effet, lorsque la guerre du Rif s'est achevée en 1927 avec la reddition d'Abdelkrim el-Khattabi, les Marocains ont été progressivement convaincus que l'éducation proposée par l'administration coloniale représentait la seule voie possible pour l'avenir de leurs enfants. Ainsi, alors qu'en 1920 le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement musulman était de 2 887, ce chiffre a presque triplé pour atteindre 8 740 en 1928 (Gotteland 1931 : 54).

Jusqu'aux années 1930, les collèges musulmans représentaient les établissements d'enseignement les plus élevés accessibles aux enfants de l'élite marocaine. Les lycées français opérant sous le Protectorat colonial étaient fermés à la population musulmane. C'est la raison pour laquelle, le droit au baccalauréat pour les élèves musulmans a été une revendication fréquemment exprimée tout au long du Protectorat français. Face aux demandes pressantes des familles marocaines les plus

² Bulletin officiel de l'Empire chérifien, Cinquième année, n° 175, 28 février 1916.

³ Pour la guerre du Rif, voir: Germain Ayache, La guerre du Rif, L'Harmattan, 1996. Mohamed Kharchich, La France et la guerre du Rif, 1921-1926, Université Abdelmalek Essaadi, 2013.

influentes, l'administration du Protectorat fut contrainte, le 16 mai 1930, d'autoriser des programmes préparatoires au baccalauréat pour les élèves musulmans.

Le fait que le baccalauréat ouvre l'accès à l'enseignement supérieur français suscita un vif engouement de la part des étudiants marocains. Par conséquent, l'intérêt pour la filière traditionnelle des collèges musulmans diminua considérablement. En 1930-1931, les effectifs des filières traditionnelles représentaient environ un tiers de la population étudiante au Collège Moulay Idriss, mais ce chiffre chuta à 7 % au cours de l'année 1938-1939. Bien que la réforme de 1930 ait entraîné une augmentation des inscriptions dans les filières préparatoires au baccalauréat, elle n'a pas réussi à produire un nombre significatif de diplômés du baccalauréat (Vermeren 2022 :67).

Les collèges musulmans, comme mentionné précédemment, étaient des écoles payantes visant spécifiquement l'éducation des enfants des élites locales. Cette orientation reléguait l'éducation des Marocains issus des familles à faibles revenus, qui constituaient la grande majorité de la population, au second plan. Pour les enfants du peuple, l'objectif principal de l'éducation était de leur fournir une formation professionnelle de base, leur permettant de rester dans leurs zones rurales. Aux politiques éducatives déjà fortement hiérarchisées et paternalistes s'est ajoutée, après la division élite-peuple, une nouvelle distinction entre citadins et ruraux. Pour les enfants issus de familles vivant en milieu urbain, des *écoles musulmanes urbaines* ont été créées. Ces écoles, destinées au niveau primaire, ciblaient principalement les enfants de commerçants, d'artisans et de fonctionnaires de rang inférieur vivant en ville. Le programme de ces écoles comprenait des cours de français, de mathématiques et, un enseignement limité de l'arabe. L'objectif principal de ces établissements était de préparer les enfants à intégrer les écoles professionnelles futures en mettant l'accent sur le dessin et les compétences manuelles. Les élèves ayant achevé cette préformation professionnelle pouvaient poursuivre leur apprentissage dans les *écoles musulmanes d'apprentissage*, où ils recevaient une formation technique plus approfondie. Aux yeux des administrateurs du protectorat, la population locale, bien qu'aussi compétente que les Européens dans les métiers manuels, manquait de connaissances

fondamentales en dessin, calcul et géométrie. C'est pourquoi, les écoles professionnelles avaient pour objectif d'adapter ces savoirs théoriques de base aux activités artisanales locales. Cependant, les Marocains ont souvent refusé de suivre une formation pour devenir ouvriers, ce qui a conduit à un intérêt très limité pour ces écoles professionnelles (Gotteland 1931 : 59-60).

En examinant l'éducation des Marocains vivant en milieu rural, on observe l'existence de deux types d'écoles distinctes, révélant une nouvelle séparation significative : *les écoles musulmanes rurales en pays arabe* et *les écoles musulmanes rurales en pays berbère*. L'organisation des écoles rurales selon des critères ethniques n'est en rien fortuite. Cette séparation entre Arabes et Berbères s'inscrit dans les premières actions de la stratégie du « *diviser pour régner* » et réapparaît comme un phénomène majeur, en particulier dans les années 1930. La discrimination observée dans l'éducation berbère sera examinée en détail dans la section suivante. Pour revenir à l'éducation des enfants marocains vivant en milieu rural, l'objectif visé était extrêmement simple : encourager les élèves à s'investir dans l'agriculture et à comprendre les recommandations des autorités du protectorat. Sur le plan social, ces écoles visaient à maintenir les enfants dans leurs villages et à prévenir leur migration vers les villes. Implantées à proximité des zones de peuplement européen, ces écoles avaient pour but de répondre aux besoins éducatifs de la population locale tout en leur offrant des opportunités d'emplois secondaires sans qu'ils ne quittent leur lieu de résidence (Gotteland 1931 : 63-63).

Il est essentiel d'aborder, pour conclure sur l'éducation musulmane, la question de l'éducation des filles. Compte tenu des dynamiques sociales de l'époque et des conditions éducatives sous le régime colonial, l'éducation des filles était perçue comme une priorité secondaire. Au début du protectorat français, les Écoles musulmanes de filles ont été établies dans le but de préparer les filles musulmanes à exercer une profession. Cependant, lorsque l'éducation musulmane a été réorganisée sous la direction de la DIP en 1920, cette idée a rapidement été abandonnée. À partir de cette date, des sections fondamentales ont été ajoutées pour les filles, permettant aux familles de faire un choix adapté : puériculture, gestion domestique, hygiène, sciences islamiques de base,

etc. L'éducation des filles musulmanes a commencé à attirer l'intérêt des familles influentes en milieu urbain.

Avec l'inscription des filles issues de l'élite locale dans ces écoles, le besoin d'établir des *Écoles musulmanes de filles notables* s'est fait ressentir. Dans ces écoles, contrairement aux enfants des classes populaires, les élèves suivaient des cours de français élémentaire ainsi que des enseignements pratiques tels que la couture et la fabrication de tapis. Au début des années 1930, environ 2 000 filles marocaines étaient scolarisées dans une quinzaine d'écoles pour filles (Gotteland 1931 : 65). À partir de 1930, *les écoles libres* (parfois appelées « *écoles des nationalistes* ») offraient une nouvelle opportunité pour l'éducation des filles. Ces écoles constituaient le seul espace éducatif accessible aux filles marocaines en dehors du contrôle du protectorat français. Cependant, l'accès des femmes à ces établissements restait extrêmement limité : en 1942, le nombre total de femmes diplômées de ces écoles s'élevait à seulement sept. Parmi ces étudiantes figurait la princesse Lalla Aïcha, fille du sultan Moulay Youssef. Cette situation revêtait une dimension hautement symbolique, jouant un rôle crucial dans la réduction des hésitations des parents concernant l'éducation des filles (Chevalier-Caron 2017 : 9). En effet, le dahir⁴ du 14 novembre 1943 a statué que l'éducation des filles serait exclusivement assurée par les écoles primaires et les écoles professionnelles administrées par la DIP. Cette décision a ainsi mis fin à l'accès des filles aux écoles libres, limitant davantage leur liberté éducative.

1.2. Enseignement Berbère

Dans l'Historique préparé en 1931 par Jean Gotteland, alors directeur de la Direction de l'Instruction Publique (DIP), pour être présenté à l'Exposition coloniale internationale de Paris, les objectifs des écoles berbères étaient décrits en ces termes : « *Les écoles berbères ne diffèrent pas sensiblement des précédentes par leur organisation. Mais au point de vue politique, elles jouent un rôle bien plus important. Elles ont pour mission d'appivoiser et de rapprocher de nous sans retard les enfants des populations guerrières qui nous combattent le plus vaillamment* » (Gotteland

1931 :63). Comme il est clairement exprimé, l'objectif principal des écoles musulmanes rurales en pays berbère était de se concentrer sur l'éducation de base de ces enfants au caractère combatif, afin de les préparer à jouer un rôle d'intermédiaires entre les administrateurs du protectorat et la société berbère.

À l'origine, l'éducation musulmane et berbère, telle qu'elle avait été conçue, était placée sous la tutelle du *Service de l'Enseignement Musulman* relevant de la DIP. Cependant, bien que ces deux domaines éducatifs aient été désignés en insistant sur les différences religieuses et ethniques, leurs objectifs divergeaient à certains égards. Adrienne Tyrey, dans sa thèse de doctorat, explique ainsi les dynamiques fondamentales de cette divergence : « *...le collège musulman, un terme trompeur, car ces établissements étaient axés sur l'enseignement en arabe et destinés aux étudiants arabes, les distinguant du Collège Berbère. Qualifier ces écoles arabophones de « musulmanes » dissimulait qu'elles n'étaient pas destinées à l'ensemble des musulmans marocains et renforçait le mythe berbère, selon lequel les Berbères n'étaient islamisés que superficiellement. Le terme « musulman » servait ainsi de substitut à « arabe », présentant la religion plutôt que l'ethnicité comme critère de séparation. Cela justifiait la ségrégation entre élèves juifs et musulmans, tandis que les écoles pour les colons européens étaient appelées écoles européennes ou écoles françaises, en accord avec les principes laïques de laïcité. Par ailleurs, l'appellation « musulman » masquait la ségrégation ethnique au sein du Service de l'Enseignement Musulman, où les écoles/collèges musulmanes et écoles/collèges berbères servaient des populations distinctes avec des fonctions différentes.* » (Tyrey 2018 : 141).

En 1927, l'école régionale berbère, qui deviendra plus tard le Collège Berbère d'Azrou, a été fondée pour préparer les étudiants à trois principales perspectives : retourner dans leurs tribus pour y assumer des rôles de leadership, intégrer l'école des officiers de Dar Beïda à Meknès, ou occuper des fonctions administratives, notamment comme traducteurs et intermédiaires pour les tribus du Moyen Atlas. Bien que l'école fût principalement destinée aux fils de l'élite tribale, elle accueillait également des étudiants démunis d'Azrou,

⁴ Bulletin officiel de l'Empire chérifien, Trente-troisième année, n° 1629, 14 janvier 1944.

orientés vers des filières axées sur l'agriculture et l'artisanat. Ce qui différenciait le plus l'éducation berbère de l'éducation musulmane était son programme. Alors que l'éducation musulmane comprenait le français de base, une formation professionnelle, ainsi que des cours d'arabe et d'instruction coranique, l'éducation berbère ne prévoyait ni arabe ni enseignement coranique à aucun niveau. Cependant, face à la montée des réactions nationalistes dans les années 1930, un nombre limité de cours d'arabe a été ajouté au programme des écoles berbères en guise de concession (Tyrey 2018 : 150). La politique berbère séparatiste du protectorat français visait à créer un fossé culturel et social entre les Berbères et les Arabes, sur la base d'un discours selon lequel les liens des Berbères avec l'Islam étaient superficiels. Si ces politiques visaient à accroître le contrôle de l'administration coloniale sur les communautés berbères, elles ont aggravé les troubles sociaux en créant des divisions artificielles entre les différents segments de la société. Cependant, contrairement aux attentes, cette approche discriminatoire a renforcé les mouvements nationalistes et a conduit à l'émergence d'une conscience commune de lutte entre les communautés berbères et arabes. En particulier, le Dahir Berbère, publié en 1930, a suscité une réaction généralisée, renforçant la solidarité anticoloniale et contribuant à l'accélération des mouvements d'indépendance.

2. VERS L'INDÉPENDANCE : GENÈSE DU NATIONALISME MAROCAIN

La marche vers l'indépendance du Maroc a été façonnée par une profonde transformation des dynamiques sociales, politiques et éducatives. Alors que le système colonial cherchait à renforcer son contrôle par des politiques ségrégatives, une nouvelle conscience nationale, nourrie par l'éducation et les revendications des élites marocaines, commençait à émerger. Le contraste entre les mesures imposées par le protectorat et les aspirations des Marocains à la justice sociale et à l'unité nationale a servi de catalyseur à la naissance du nationalisme marocain. Dans ce contexte, deux éléments déterminants se distinguent : les revendications des anciens élèves et l'impact du Dahir Berbère, qui ont joué un rôle clé dans l'accélération du mouvement en faveur de l'indépendance.

2.1. Revendications des Anciens Élèves

Àu début des années 1920, l'éducation musulmane dispensée par le protectorat faisait face à un risque imminent de perte totale de son attrait. Les collèges musulmans ne répondaient pas aux attentes des enfants de l'élite marocaine, car ils ne leur offraient ni opportunités d'emploi, ni accès au baccalauréat, ni possibilité de poursuivre des études supérieures. La révolte du Rif, qui éclata dans le nord, a par ailleurs accentué ce processus de désaffection. C'est précisément dans ce contexte qu'une série d'associations d'anciens élèves ont été fondées dans les principales villes du Maroc afin de revendiquer des droits fondamentaux dans le domaine de l'éducation.

La première d'entre elles, *l'Association des Anciens Élèves Musulmanes*, fut créée le 15 septembre 1921 par les diplômés du collège musulman Moulay Idriss à Fès. Créée initialement dans le but de « promouvoir l'éducation parmi les étudiants marocains », cette association d'anciens élèves s'est rapidement transformée en une structure politique, formulant des revendications importantes telles que « l'accroissement de l'enseignement en arabe et religieux, une éducation moderne pour les Marocains musulmans, des écoles pour les filles, l'accès à l'emploi et le droit au baccalauréat pour les collèges musulmans » (Vermeren 2022 : 23). En effet, toutes ces revendications seront rejetées par le protectorat. Face à l'absence de droit au baccalauréat, un groupe de jeunes élites marocaines se tourna vers l'étranger après 1926 pour poursuivre leurs études supérieures, en choisissant des destinations telles que l'Égypte, la Suisse et la France. Le refus du protectorat en 1926 de répondre aux revendications des étudiants marocains, suivi un an plus tard par l'introduction d'un programme de préparation au baccalauréat au Collège Sadiki en Tunisie, suscita de vives réactions. La même année, un petit groupe d'étudiants marocains poursuivant leurs études supérieures en France rejoignit la fondation de *l'Association des Étudiants Musulmans Nord-Africains en France* (AEMNAF) pour protester contre cette décision. Les Marocains actifs au sein de l'AEMNAF maintenaient des liens étroits avec les associations d'anciens élèves au Maroc. Cela permit de créer un pont entre le mouvement étudiant marocain et les réformateurs

et nationalistes tunisiens et algériens présents au sein de l'AEMNAF. Parmi les étudiants marocains engagés dans cette association figuraient de futurs leaders nationalistes tels qu'Ahmed Balafrej, Mohammed al-Fassi, Mohamed al-Kholti et Hassan Ouezzani (Segalla & French Colonial Education 2006 : 94).

2.2. Dahir Berbère : Catalyseur du Nationalisme Marocain

Le décret du 16 mai 1930, communément appelé *Dahir Berbère*, jouera un rôle déterminant dans la consolidation du nationalisme marocain, accélérant ainsi le processus menant à l'indépendance. Ce décret visait à réorganiser les tribunaux coutumiers dans les régions berbères du Maroc, remplaçant les juridictions appliquant la loi islamique. Dans ce cadre, il prévoyait l'établissement de tribunaux coutumiers et l'octroi d'un statut juridique aux conseils judiciaires existants (Lafuente 1999 : 1). En particulier, l'article 6 du décret⁵, stipulant que « *les juridictions françaises statuant en matière pénale, suivant les règles qui leur sont propres, sont compétentes pour la répression des crimes commis en pays berbère quelle que soit la condition de l'auteur du crime* » représentait pour les nationalistes marocains une intrusion inacceptable dépassant les limites du protectorat. En 1931, Hassan al-Ouzzani, sous le pseudonyme *Mousslim Barbari*, publia un manifeste intitulé « *Tempête sur le Maroc* » (Vermeren 2022 : 24) dans lequel il appelait la population à se soulever contre cette ségrégation.

Refusant de dissocier le sort des musulmans berbères de celui des autres Marocains, les nationalistes, notamment Ahmed Balafrej et Hassan al-Ouezzani de l'AEMNAF, ainsi qu'Allal al-Fassi, diplômé de l'Université Al Quaraouiyine, s'organisèrent rapidement face à cette discrimination. En 1934, ils fondèrent le *Comité d'Action Marocaine* (CAM) pour structurer leur opposition. CAM soumit une série de revendications de réforme aux autorités françaises. Ce plan de réformes ne demandait pas l'abolition totale du protectorat. Au contraire, il exigeait que la France respecte les engagements pris dans le traité de Fès de 1912 et soutienne le Maroc dans la

construction d'un État moderne (Damis 1970 : 80). À la suite des protestations généralisées à travers le pays, l'administration du protectorat fut contrainte, le 8 avril 1934, d'abroger l'article 6 controversé. À partir de cette date, il fut décidé que les affaires pénales concernant les tribus berbères continueraient d'être jugées par les tribunaux appliquant la loi islamique (Hoffman 2010 : 855).

Les années 1930 représentent un tournant décisif pour le nationalisme marocain. Durant cette période, les revues *Action du Peuple* et *Maghreb*, créées par les nationalistes, ont permis de porter la question marocaine sur la scène internationale. Ces publications ont également offert aux nationalistes marocains une opportunité de solidarité avec le monde arabe et les populations francophones vivant sous domination coloniale française. La création du CAM marque un tournant décisif dans l'institutionnalisation du mouvement nationaliste au Maroc. Durant cette période, les nationalistes concentrèrent leurs efforts non pas sur l'abolition du protectorat, mais sur l'incitation des autorités françaises à respecter les engagements fondateurs du traité de Fès. Cependant, en 1937, le CAM fut dissous par le protectorat, qui le considérait comme une organisation subversive. En 1944, les nationalistes regroupés autour du CAM fondèrent, sous la direction d'Allal al-Fassi, le Parti de l'Istiqlal, avec pour objectif unique de mettre fin au protectorat.

Le mouvement nationaliste marocain, bien qu'en grande partie porté par des intellectuels formés dans les écoles coloniales françaises, incluait également des figures majeures issues de l'éducation traditionnelle, telles que Hassan Bouyad, contributeur clé au Plan de Réformes, et Allal al-Fassi, qui devint le principal leader du courant nationaliste à partir de 1936. Cependant, la majorité des leaders ayant défini l'agenda nationaliste à travers des initiatives telles que *Maghreb*, *Action du Peuple* et le Plan de Réformes étaient issus des collèges musulmans. Parmi ces figures se distinguent Omar Abdelljalil, rédacteur en chef de *Maghreb*, Mohammed Hassan Ouzzani, rédacteur en chef de « *Action du Peuple* », ainsi qu'Ahmed Balafrej, Mohammed al-Kholti et Mohammed Lyazidi. De plus, ces intellectuels formés dans un cadre éducatif soutenu par les Français ont également joué un rôle de premier

⁵ Bulletin officiel de l'Empire chérifien, Dix-Neuvième année, n° 918, 30 mai 1930, p.652.

plan dans les partis politiques créés après le Comité d'Action Marocaine, exerçant ainsi une influence significative sur l'agenda politique du pays (Segalla, *The Moroccan Soul* 2009 : 216-217). Dans les années 1950, les nationalistes marocains diplômés des collèges musulmans ont utilisé l'éducation reçue durant la période coloniale pour fonder un État marocain indépendant et assurer le retour du roi d'exil. L'objectif des autorités coloniales de former une élite locale coopérative s'est retourné contre elles, car ces diplômés sont devenus les leaders d'un mouvement anticolonial. Ainsi, les efforts des Français pour renforcer la collaboration locale par le biais des collèges musulmans se sont soldés par un échec total, avec l'émergence d'une opposition ferme au régime colonial.

3. RÉFORMES ÉDUCATIVES POST INDÉPENDANCE

En 1956, lorsque le jeune Royaume du Maroc obtint son indépendance sous la direction du Parti de l'Istiqlal, il manquait cruellement de cadres formés pour gérer le pays. Pour pallier ce manque, des milliers de stagiaires furent envoyés dès les premières années de l'indépendance auprès des administrations françaises afin de bénéficier d'une formation accélérée. Dans le domaine médical, les cadres nécessaires furent principalement recrutés dans des pays d'Europe de l'Est, notamment en Bulgarie. Pour les secteurs de la sécurité militaire, le Maroc sollicita la coopération de l'Espagne, de la France et des États-Unis. La première institution moderne d'enseignement supérieur du Royaume, l'Université Mohammed V, sera fondée en 1959 sous la direction de l'universitaire français Charles-André Julien (Vermeren & Miroir de la Mondialisation 2011 : 58). Le système éducatif fragmenté du pays, l'influence française qui persistait fortement même après l'indépendance, ainsi que la volonté de mettre en avant une identité nationale marocaine, ont placé la création d'un système éducatif national dépouillé des traces coloniales parmi les objectifs prioritaires du premier gouvernement. Dans ce contexte, la première initiative du Parti de l'Istiqlal, deux ans après l'indépendance, a été d'inviter un groupe d'universitaires de Syrie et d'Égypte au Maroc. Cette démarche visait à affaiblir l'influence dominante de l'enseignement en français et à donner la priorité à l'enseignement en arabe. Considérée comme la première tentative

d'arabisation, cette politique a rapidement échoué en raison de plusieurs obstacles : l'insuffisance des cadres qualifiés, l'absence d'un programme scolaire standardisé en arabe et les défis liés à l'intégration du *darja*, dialecte local marocain, comme langue d'enseignement.

3.1. Décoloniser l'éducation : L'École Nationale Marocaine

Dans les années 1960, le système éducatif hérité du régime du protectorat français présentait de nombreux problèmes chroniques. Les écoles, tout comme pendant la période du protectorat, étaient loin de répondre aux besoins de la population marocaine. Du point de vue de la représentativité et du sentiment d'appartenance, le système éducatif donnait l'impression de perpétuer celui du protectorat, projetant une continuité visible. Avec l'avènement de Hassan II au trône, la réponse aux problèmes chroniques du système éducatif ne fut pas de les résoudre individuellement, mais de choisir une approche de décolonisation. Cette stratégie aboutit à la création de *l'école nationale marocaine*, basée sur une doctrine visant à établir un système éducatif véritablement national. La doctrine de l'école nationale prévoyait quatre réformes fondamentales dans le domaine de l'éducation.

La première réforme, appelée *l'unification*, visait la nationalisation de l'éducation. Grâce à cette réforme, le système éducatif discriminatoire, construit selon les classes sociales pendant la période du protectorat, serait remplacé par une éducation nationale égalitaire. L'arabisation, deuxième principe de l'École nationale, vise à moderniser l'enseignement traditionnel pour le rendre compatible avec les exigences du monde contemporain et à adapter l'enseignement moderne aux réalités géographiques, techniques et intellectuelles du pays.

Troisièmement, la généralisation de l'éducation visait à réduire les inégalités entre les zones urbaines et rurales en assurant la scolarisation de tous les enfants marocains âgés de 7 à 13 ans. Enfin, *la Marocanisation* visait à adapter les programmes scolaires aux réalités nationales et à remplacer les employés étrangers par des cadres marocains à travers le pays (Nissabouri 2005 : 216).

Parmi les réformes éducatives du règne de Hassan II, la politique d'arabisation figure sans aucun doute

comme la plus controversée. Mise en avant dès l'indépendance, cette politique fut fréquemment revendiquée par différents groupes politiques, au point de devenir une question de souveraineté nationale. En théorie, les groupes politiques de gauche, le parti nationaliste conservateur Istiqlal et la monarchie partageaient un consensus sur l'importance de l'arabisation. Cependant, leurs visions divergeaient quant aux finalités de cette politique. Pour les groupes d'opposition de gauche, l'arabisation signifiait garantir l'accès à une éducation équitable pour toutes les classes sociales à travers l'École Nationale. Pour le camp nationaliste conservateur, cette politique visait avant tout à effacer les traces du colonialisme français et à réhabiliter l'identité musulmane de la société marocaine. Quant à la monarchie, elle voyait dans l'arabisation un moyen de consolider sa légitimité religieuse et sociale auprès de la population (Badimon 2020 :33). La politique d'arabisation dans l'éducation nationale, mise en œuvre à une époque où les ressources humaines nécessaires faisaient cruellement défaut, était vouée à l'échec, tout comme en 1957. En effet, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Mohamed Benhima, conscient du manque de personnel pour arabiser les écoles primaires, publia en février 1965 une circulaire prévoyant une transition progressive vers l'arabisation des collèges. Cette circulaire restreignait également l'accès à l'enseignement secondaire pour les élèves âgés de plus de dix-huit ans. Cette restriction visait à atténuer, dans une certaine mesure, le manque d'enseignants pour les cours en arabe et à permettre la poursuite progressive de la politique d'arabisation.

Cependant, les réactions furent rapides et massives. La même année, des milliers de Marocains descendirent dans les rues dans des dizaines de villes pour protester contre cette situation. Pour contenir les manifestations, le régime imposa un couvre-feu, déploya l'armée dans les villes et procéda à l'arrestation de plus de trois mille étudiants. Les protestations sanglantes auraient causé la mort de plus d'un millier de personnes, selon les estimations. Les protestations de 1965 marquent un tournant majeur dans la vie politique marocaine. Par suite de ces événements, le roi Hassan II proclama l'état d'urgence, dissout le Parlement et concentra entre ses mains les pouvoirs législatif et exécutif (Badimon 2020 : 40).

Après cinq années sous loi martiale, les années 1970 marquent un changement dans les politiques éducatives et sociales, où les politiques d'arabisation cèdent la place au processus de marocanisation. Cette politique visait à renforcer le contrôle national dans des domaines tels que l'économie, la bureaucratie, le marché du travail, l'administration et l'éducation, en augmentant prioritairement l'emploi des Marocains. Elle avait pour objectif de réduire la domination française et étrangère qui avait prévalu durant la période coloniale et de consolider une gestion locale dans ces secteurs stratégiques.

Le rejet de l'héritage colonial français, la création d'un capital national et la nationalisation de l'administration publique montrent clairement que la réforme de la marocanisation constituait l'une des étapes fondamentales dans la construction de l'identité nationale. Cependant, comme pour la réforme de l'arabisation, ces objectifs ne pouvaient être pleinement atteints en raison du manque de cadres qualifiés. Le processus de marocanisation entraînera un important transfert de capital et renforcera davantage la fracture entre les élites et le peuple, une division profondément enracinée dans la société marocaine depuis des siècles.

3.2. Réformes Éducatives du Millénaire

En juillet 1999, Mohammed VI accède au trône en reprenant la réforme de *la Charte Nationale pour l'Éducation et la Formation*, mise en place par son père Hassan II quelques mois avant son décès. Dans ce cadre, Mohammed VI a proclamé la période 1999-2009 comme la « *décennie de l'éducation* » et a formulé les premières réformes éducatives autour de quatre axes principaux : augmenter le taux d'alphabétisation, améliorer la qualité de l'enseignement, garantir l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation et promouvoir l'enseignement privé. En 2009, le Maroc consacrait 25,7 % de son budget national aux dépenses éducatives, un chiffre qui témoigne de l'importance accordée à l'éducation sous le règne de Mohammed VI (Bedmar 2014 : 97). Les réformes initiées au cours de cette période se sont concentrées sur le développement des infrastructures éducatives et sur l'augmentation des taux de scolarisation dans les régions défavorisées. De nouvelles écoles ont été construites dans les zones rurales, des

programmes de formation approfondis pour les enseignants ont été lancés, et des politiques spécifiques ont été mises en œuvre pour encourager la participation des filles à l'éducation. Par ailleurs, des réformes de l'enseignement professionnel ont été entreprises afin de former des individus qualifiés répondant aux besoins du marché du travail.

Parmi les politiques éducatives marquantes du règne de Mohammed VI figure la privatisation de l'éducation. Menée dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, de réduire les dépenses publiques liées à l'éducation, d'offrir une diversité d'opportunités et d'atteindre les standards internationaux, cette initiative a permis une implication accrue du secteur privé dans le système éducatif. Dans ce cadre, les écoles et universités privées ont été encouragées, davantage d'opportunités ont été offertes aux investisseurs étrangers dans le secteur de l'éducation, et l'application de programmes internationaux a été facilitée. Afin d'atteindre les standards internationaux en matière d'éducation, l'enseignement des sciences fondamentales en langues étrangères s'est progressivement généralisé. Ainsi, la politique d'arabisation à tout prix des périodes précédentes a été remplacée par un système éducatif hybride et multilingue. Les cours de mathématiques, physique, chimie et biologie, par exemple, sont majoritairement dispensés en français, tandis que de nombreuses universités privées ont considérablement augmenté le nombre de filières enseignées en anglais, marquant une évolution notable par rapport aux périodes antérieures.

En revanche, dans le domaine de l'enseignement religieux, l'arabe demeure la langue d'instruction principale, notamment dans des institutions historiques telles que l'Université Al Quaraouiyine, Medersa Ben Youssef et Dar El Hadith El Hassania. Parallèlement, l'enseignement des sciences islamiques continue d'être dispensé selon des méthodes traditionnelles dans de nombreuses écoles coraniques, zaouïas et tekkés. Cependant, afin de répondre aux besoins de l'éducation moderne, des réformes ont été intégrées aux programmes d'enseignement religieux. Des structures contemporaines, comme l'Institut Mohammed VI pour la Formation des Imams, ont été établies pour former les cadres religieux et promouvoir une vision modérée de l'islam. Ainsi,

l'enseignement religieux conserve son identité traditionnelle tout en s'adaptant aux exigences du monde moderne.

CONCLUSION

Il est essentiel de recourir aux théories postcoloniales pour comprendre la construction de l'identité nationale et les mouvements nationalistes dans les sociétés postcoloniales. Comme l'a exprimé Georges Balandier : « *La société coloniale, assise de la domination, n'est pas séparable de la société colonisée, objet de la domination. Les relations entre elles sont profondément imbriquées par des moyens politiques, administratifs, culturels et économiques, mais aussi par des effets symboliques qui engendrent des différences et des dépendances* » (Balandier 2002 : 7). Lorsque l'on considère les 44 années d'influence du protectorat français sur l'histoire éducative du Maroc, il n'est guère surprenant que ces effets aient été reproduits comme un héritage colonial après l'indépendance. Il est même possible de discerner les effets de cet héritage colonial sur les nationalistes anticoloniaux, malgré leur opposition au système de domination. Dans son ouvrage révolutionnaire *Imagined Communities* (L'imaginaire National), Benedict Anderson affirme clairement que « *les origines du nationalisme anticolonial doivent être retracées jusqu'aux imaginaires de l'État colonial* » (Anderson 2006 : 163). L'exemple le plus frappant de cette situation réside dans le fait que des figures nationalistes opposées au colonialisme, telles qu'Allal al-Fassi et Hassan Ouazzani, ainsi que des érudits religieux, des oulémas traditionnels, et même le roi Mohammed V, ont choisi d'envoyer leurs enfants non pas dans des écoles religieuses, mais dans des établissements dirigés par les Français (Waterbury 1970 : 44). Cet exemple illustre comment, dans les sociétés postcoloniales, les relations culturelles entre le colonisateur et le colonisé se sont profondément imbriquées et continuent d'influencer les dynamiques sociales. Après l'indépendance, le Maroc a adopté les politiques d'arabisation et de marocanisation pour effacer les effets de l'héritage colonial et renforcer l'identité nationale. L'arabisation visait à établir la langue arabe comme langue dominante dans l'éducation, la culture et le système administratif, tandis que la marocanisation cherchait à transférer

les postes économiques et administratifs contrôlés par les Français aux Marocains, consolidant ainsi la souveraineté nationale. Ces politiques visaient non seulement à réduire les effets du colonialisme, mais également à poser les bases de l'État moderne marocain.

Cependant, leur mise en œuvre a été confrontée à des défis linguistiques, économiques et sociaux. Dans son ouvrage *Les Damnés de la Terre*, Frantz Fanon affirme clairement que « pour mettre fin aux influences de l'Europe sur l'identité nationale africaine après la décolonisation, toutes les relations avec l'Europe doivent être rompues » (Fanon 1961 : 3). Au Maroc, après l'indépendance, des secteurs clés tels que l'éducation, la santé, la sécurité et l'administration ont longtemps été occupés par des techniciens et universitaires étrangers, principalement européens, ou par des cadres marocains formés dans le système éducatif français. Dans ce contexte, la proposition de Fanon semble peu compatible avec la réalité marocaine. Ainsi, il est indispensable de reconnaître, même dans une mesure limitée, l'influence française dans la construction de l'identité nationale. En effet, sous le règne de Mohammed VI, les politiques d'arabisation, qui atteignaient parfois des dimensions d'ingénierie sociale, ont été abandonnées au profit d'une approche éducative adaptée à la nature hybride unique du pays. Cela a permis de préserver, dans le Maroc actuel, un équilibre entre l'enseignement des sciences fondamentales en français et la continuité des traditions éducatives en arabe et en sciences religieuses, enracinées dans le pays depuis des siècles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso, Revised Edition.
- Balandier, G. (2002). La situation coloniale : ancien concept, nouvelle réalité. Dans *Transatlantic Perspectives on the Colonial Situation* (pp. 4-10). French Politics, Culture & Society. Berghahn Books.
- Badimon, M. E. (2020). Enseignement et emploi public au Maroc : de l'époque coloniale à l'ajustement structurel. Dans *Lutter pour ne pas chômer* (pp. 29-56). Presses universitaires de Lyon.
- Chevalier-Caron, C. (2017, 26 Septembre). Femmes et éducation au Maroc à l'époque coloniale (1912-1956). Récupéré sur [HistoireEngagee.ca](http://histoireengagee.ca) : <http://histoireengagee.ca/?p=7566>
- Damis, J. (1970). Developments in Morocco under the French Protectorate, 1925-1943. *The Middle East Journal*, 74-86.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris: François Maspero.
- Hoffman, K. (2010). Berber Law by French Means: Customary Courts in the Moroccan Hinterlands, 1930–1956. *Comparative Studies in Society and History*, 851–880.
- Gotteland, J. (1931). "Historique (1912-1930)," Direction générale de l'instruction publique, des beaux arts et des antiquités du Maroc. Protectorat de la République française au Maroc.
- Knibiehler, Y. (1994). L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les « fils de notables ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 41(3), 489-498.
- Llorent-Bedmar, V. (2014). Educational Reforms in Morocco: Evolution and Current Status. *International Education Studies*, 95-105.
- Lafuente, G. (1999). *La Politique Berbère De La France Et Le Nationalisme Marocain*. L'Harmattan.
- Nissabouri, A. (2005). L'arabisation : politique et enjeu de pouvoir au Maroc. Dans M. Schuwer, *Parole et pouvoir* (pp. 213-238). Presses universitaires de Rennes.
- Segalla, S. D. (2006). French colonial education and elite Moroccan Muslim resistance, from the treaty of fes to the Berber Dahir. *The Journal of North African Studies*, 85-106.
- Segalla, S. D. (2003). Georges Hardy and Educational Ethnology in French Morocco, 1920-26. *French Colonial History*(4), 171-190.
- Segalla, S. D. (2009). The Moroccan Soul French Education, Colonial Ethnology, and Muslim

Resistance, 1912–1956. University of Nebraska Press .

Vermeren, P. (2022). La formation des élites marocaines et tunisiennes Des nationalistes aux islamistes 1920-2000. Paris: Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.

Vermeren, P. (2011). La formation des élites marocaines, miroir de la mondialisation ? Presses universitaires de Caen, 53-66.

Tyrey, A. (2018). Divide And School: Berber Education In Morocco Under The French Protectorate . PhD Dissertation. Michigan State University .

Waterbury, J. (1970). The Commander of the Faithful: The Moroccan Political Elite. New York: Columbia Universty Press.

AUTEUR

Gökhan BAY
Doctorant en Sciences Sociales
Université Internationale de Rabat (Maroc)
Courriel : gokhan.bay@uir.ac.ma



© Edition électronique

URL – Revue Espaces Africains : <https://espacesafricains.org/>

Courriel – Revue Espaces Africains : revue@espacesafricains.org

ISSN : 2957-9279

Courriel – Groupe de recherche PoSTer : poster_ujlog@espacesafricains.org

URL – Groupe PoSTer : <https://espacesafricains.org/poster>

© Éditeur

- Groupe de recherche Populations, Sociétés et Territoires (PoSTer) de l'UJLoG

- Université Jean Lorougnon Guédé (UJLoG) - Daloa (Côte d'Ivoire)

© Référence électronique

Gökhan BAY, « *L'enseignement musulman au Maroc et ses enjeux identitaires : de l'époque coloniale aux réformes contemporaines* », Numéro Hors-série (Numéro 1 | 2025), ISSN : 2957- 9279, pp.40-53, mis en ligne, le 30 janvier 2025, impact factor (SJIF) 2024 : 3.19

INDEXATIONS INTERNATIONALES DE LA REVUE ESPACES AFRICAINS



Voir impact factor : <https://sjifactor.com/passport.php?id=23718>



Voir la page de la revue dans Road : <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2957-9279>



Voir la page de la revue dans Mirabel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15151/Espaces-Africains>



Voir la revue dans Sudoc : <https://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=268039089>
