

المدرسة والاستعمار في المغرب

سياسة ليوطي في بداية العشرينات

دانيال ريفي

تقديم :

ظل ميدان التعليم منذ أزيد من عشرين سنة ميدانا للارتجال والتعثر بالرغم من تعاقب عشرات المسؤولين على كرسي الوزارة أو وزارات التعليم ... قائلقضايا التي طرحت في حمة النضال من أجل التحرر الوطني ما تزال مطروحة أمام النضال اليومي الراهن .

ما هي الجذور التاريخية لهذه القضايا ؟ ما هي الظروف والملابسات التي اشرفت على ميلاد المدرسة بالمغرب ؟ ما هي أوضاع التعليم أيام الحماية وما هي وظيفة المدرسة في المجتمع ابان الاحتلال الفرنسي ؟

يتعرض د. ريفي D. RIVET في هذا البحث لهذه الجوانب محاولا رسم لوحة لما كانت عليه المدرسة أيام ليوطي ، والاتجاهات التي تحكمت في بنائها ، ولعل أهمية هذا البحث تكمن في كونه يرصد جوانب من تنظيم المدرسة ووظيفتها بالمغرب ظلت قائمة في معظمها حتى بعد نهاية الحماية .

و د. ريفي مؤرخ فرنسي شاب يهتم بتاريخ المغرب لاولئل الحماية ، درس عدة سنوات في نهاية الستينات بجامعة محمد الخامس بالرباط ، وهو يهني حاليا أطروحة حول سياسة ليوطي بالمغرب .

لقد دشن ليوطي ومساعدوه ، بين 1912 و 1920 ، بتعدد وبطريقة تجريبية ، سياسة تعليمية تميزت منذ البداية برفض الإدماج

و ب « المالتوسية » ، والتمييز السلالي والتقسيم الاجتماعي ومنذ الانطلاق ، تعايشت ثلاثة أنماط محرسية : أوربي ، يهودي وإسلامي ، وقد قسم النمط المغربي بدوره ، منذ نهاية 1915 ، بشكل صريح ، الى مستويين : مدارس للامة ومدرسة للإعيان تتممها في الاسفل ثانويتان : الثانوية الادريسية بفاس والثانوية اليوسفية بالرباط . وقد خضع المجموع لعدة تصحيحات قبل ان يستقر سنة 1920 ، وهي السنة التي انتهت فيها هذه الفترة من التجريب التي انطبعت أحيانا بالاضطراب وكثيرا بالتعارض . وتطابق هذه السنة بالفعل أخذ جورج هاردي مسؤولية « المديرية العامة للتعليم العمومي والفنون الجميلة والآثار » ، والتي كانت الى غاية ذلك التاريخ مقسمة الى عدة مصالح ، كما تطابق تحديد برامج تعليمية قارة ، وإنشاء « معهد الدراسات العليا المغربية » الذي كان بمثابة انطلاقة أولى للتعليم العالي . ان تقنين النظام التعليمي الذي تشكل حتما تلك السنة بطريقة ارتجالية قد صاحبه مجهود مكثف في التفكير حول غاية التعليم الاستعماري في المغرب ومهامه . وتتمثل قوة البحث التي انضجتها تجربة العشرينات في المذكرات والتعليمات العديدة التي حررها ليوطي وفي كتابات مساعديه حول « منجزات فرنسا التعليمية بالمغرب » .

لماذا تعليم المغاربة ؟ وبأية طريقة ؟ وأي مغاربة ؟ ان الاجابة على هذه الاسئلة تحدد مشروعا تعليميا يتشابه فيه الحدس والواقعية الميكانيكية وتختلط فيه الجراءة والحناءة وباختصار ، اللبس والتناقضات التي طبعت الحماية الايوطية في عنفوانها اي في قلة الاحداث التي تقصل بين الحرب العالمية الاولى و 1925 « سنة الريفي » ، وقد كان هذا المشروع موضع تفكير منهجي وتحقيق وتصحيح ، وتأثر منذ البدء برفض المدرسة الادماجية ، وقد وجه الى حد ما وحركه الغليان الفكري للاوساط المغربية المتقدمة كما حددته على الخصوص الارادة السياسية في اعادة انتاج البوصعية الاستعمارية .

I - ان المشروع التعليمي يظهر أولا كمشروع يرفض ان يكون وسيلة لاتحرير : « ... علينا ان لا نفكر في انعتاق المواطن المغربي ، أو في تحرير العبد أو في حرية المرأة ، وعندما نتعرفون على الوسط المغربي سنتقنعون بأن هذه الافكار المبتذلة تتحول الى اخطار اذا ما نقلت هنا » (2) .

ولذاك ظل الحديث عن المدرسة طيلة حكم ليوطي بعيدا عن كل كلام منمق حول دور المدرسة التحريري وعن كل تبشيرية علمانية ، أو عن الادعاءات العقلانية التي غالبا ما حفزت تصدير المدرسة الفرنسية نحو المستعمرات حيث عبأت طاقات مشبوهة وهنا يصرح ج. هاردي ان المدرسة كوسيلة للادماج ما هي سوى « يوتوبيا رديئة » . « لقد مر الزمان الذي كان يسود فيه الاعتقاد بأن كل علم هو صالح وبيان التعليم من أجل التعليم نهج آمن ليس فيه خطر » (3) ، وفي المقابل كان المشروع الليوطي في مجال التعليم

يتطابق والمسلمات الراضية للادماج ، والمرتبطة « بالهيمنة الاهلية » الجديدة لبدية القرن (4) ، وقد انبنى ذلك المشروع على الحق في التميز - حسب تعبير سائد في تلك الفترة - وعلى الاعتراف بتعدد الحضارات والتخوف من المنافسة . « انه بالامكان بناء مغرب صالح وجميل مع الاحتفاظ بالطابع المغربي والاسلامي » (ليوطي) .

وفي هذا الافق كانت اوروبا المغاربة عن طريق التعليم تثير تخوفا شديدا التعقيد : فهناك قلق يمكن وصفه بالانفعال الجمالي امام ظاهرة تشويه ، وهناك الوضوح في موقف سياسي بالرغم من ان الغموض ياتي من مستبقات طبقية غير ملائمة للعصر مستبقات ارسنقراطي من القرن التاسع عشر اكثر منها مستبقات بورجوازي كبير معاصر .

كان الانفعالي الجمالي يجد مصدره في نقل المغاربة لعقد من الجوانب الحضارية الاوروبية : اللباس والاثاث ، استهلاك الكحول ، العادات الغذائية ، وحتى الانجذاب امام المرأة الاوروبية ، كل ذلك كان يشكل بالنسبة لليوطي ومساعديه تزوييرا ومسا بالصورة التي تكونت لديهم عن المغرب . فالتقاء الحضارات ليس بالعملية البريئة التي يمكن الخروج منها بسلام . « تبرهن التجربة على ان المسلم المنتزع من بيئته لا يكون سوى مستأمن » (5) . كانت التجربة التعليمية في الجزائر وتونس المثل الذي وجب تجنبه ، لانها مسخت بشرية مفصلة عن اصولها وحكمت عليها بالهجانة . وصنعت بروليتاريا فكرية كان مالها الذوبان داخل العنصر اللاتيني الجديد ، وتكوين « جيل من الشباب المنحى (بضم الميم وفتح الحاء وتشديدها) والساخط » ، وهو الوسط الملائم الذي يوفر امكانيات الاستقطاب لحركات المعارضة والمطالبة وحتى للحركات الثورية » (6) . فقد كان الآخر (المغربي) يدعى بل يؤمر تقريبا بالمحافظة على اصوله ، وكانت هذه الدعوة تتضمن نوعا من الكراهية العنصرية تجاه الاختلاط الثقافي ، ذلك ان ليوطي كان في العشرينات ، اشبه بارسنقراطي استعماري عريق من النوع الانجليزي ، متشبع بمستبقات العهد الفكتوري ، ويتجلى ذلك في رفضه لاختراق « الشبان المغاربة » للمجال الخاص بالجالية الاوروبية ، ولا أدل على ذلك من الطريقة التي دافع بها ليوطي عن طبيب استعماري مسن أدب « شابا مغربيا » لم يتسرع في افساح المرور له بل ذهبت جراته الى حد استعمال اللغة الفرنسية في الشجار ومخاطبة خصمه بضمير المفرد « لم تكن القضية لتؤذي » السمعة الطيبة لفرنسا « على حد تعبيركم ، الا في حالة ما اذا تساهل الدكتور بوفي مع مثل تلك الوقاحات وأوحى لاهالي باننا نقتبل كل شيء من تلك العصاة من المغاربة الجدد المثربين المغترين بثروتهم ، والذين بدأوا يتصدرون في المقاهي والاماكن العمومية بالدار البيضاء ، وهم في الواقع لا يستحقون سوى السوط » (7) .

ويدخل التخوف من مسخ المستعمرين (بفتح الميم) ، بتعليم موحد

يضعف من تعدد الثقافات ضمن العوامل التي دفعت الى اتباع التفرقة العنصرية فقد حصر كل عنصر في مجاله الثقافي الذي اعتبر كمثل الحرم . فمن أجل فهم النظام التعليمي المتبع ، لا بد من ابراز أهمية العامل الانفعالي بكل تناقضاته : فهو من جهة يولد ميذا تعليميا ذا طابع عنصري ، ومن جهة أخرى يحمل في طياته اعترافا حقيقيا بمشروعية الاسلام في المغرب وفعالية أدواته .

الا ان رفض النموذج التعليمي القائم (الجزائري - التونسي) كان ينبني أيضا على تخوف سياسي واع . فبإمكان المدرسة أن تخل بعملية إعادة التكوين الذاتي للمجتمع المغربي - وهي عملية كانت تظهر وكأنها طبيعية وميكانيكية - وتفتح المجال لآليات ارتقاء اجتماعي تصعب على الحماية مراقبتها . وبإمكان هذا التطور أن يعاكس سياسة الحماية الهادفة « إلى المحافظة على المراتب ، على أن يظل الناس والأشياء في أماكنهم السابقة ، وعلى أن يظل الرؤساء الطبيعيون هم الآمرون ، والآخرون المطيعين » (8) . ينبغي أن لا تكون المدرسة وسيلة للدمقرطة إذ ان المجتمع المغربي يحتفظ بخفاياه لكنه يظهر في أن واحد تماسكه من خلال مبدئي الساطة المتسلسلة واحترام الاقدمين . وهنا تلتقي الدولة المستعمرة ، في موقفها للمحافظ ، مع الاعيان « المغاربة البالغين سن النضج المحنكين المتبصرين » والفلّاقين أمام أزمة السلطة التي تثيرها تحركات شعبية نفذ صبرها : « ... يرون تسابيا يكاد يفلت من قبضتهم ويتنكر لتقاليده ، ويتطبع بالمزاج الاوربي الفلق ، ويتجه بسرعة الى مرامي اصلاحية سياسية واجتماعية ودينية » (9) فالخطر ليس فقط في أن تخلق المدرسة صراع أحيال داخل اللخبة بل هو أيضا في ظهور فئة من المثقفين السياسيين الذين يجيدون الكلام ويتطبعون بالعادات الباريسية وبالتالي يستعصون على المراقبة والضبط . وفي هذا الاطار ، حذر ج. هاردي ، بتعبير لا يخلو من دلالة ، من الارتقاء الاجتماعي السريع الذي سمحت به المدرسة في الوسط اليهودي ، كما أبدى تخوفه من أن تتحول « النفقة السوداء الوضيعة الى فراشه يسكرها النور المبالغ ، واذ هي غير مهيئة لسعادتها ، تصير فراشة حديثة الثراء ويهودية شابة ، وباختصار حشرة حقيرة ومزعجة » (10) . وقد أدى فضح المدرسة « كوسيلة للاضطراب الاجتماعي » (ج. هاردي) الى اجترار مجموعة من التصورات حول قلب الادوار والتشويش على العلاقات الطبقية ، ويتجسد ذلك مثلا في اقرار المديرية العامة للتعليم بفشل التعليم المهني : « لا يتصور الاهالي أن يدرس الطفل لكي يصير عاملا . وبالعكس من ذلك فلا يرسل الحرفي ابنه الى المدرسة الا ليتقنه من أتعاب مهنة الاب » (1) .

ومن جهة أخرى يفرز التعليم نخبة وطنية تشكل على المدى البعيد أكبر خطر على مستقبل الحماية . وقد كان ليوطي ومساعدوه على بينة من هذا

التهديد . فانتساع الشعور الوطني يرتبط بصفة وثيقة بانتشار التعليم
الأوربي . وقد أصبحت هذه الملاحظة عادية بل مبتذلة خلال العشرينات ، ومنذ
ذلك الحين صارت الطبقة المثقفة تمثل الطبقة الخطيرة (I2) .

كان انتقاد النموذج التعليمي الجزائري - التونسي في الواقع ، محاكمة
لمجمل النظام التعليمي الذي أقامته الجمهورية الثالثة ، هذا النظام الذي كان
بمثابة عملية استئصال أخات بالهيكل الاجتماعي حيث حولت مناصب
الوجاهة إلى الفئات المتواضعة (I2) ، ذلك أنه زعزع السلم الاجتماعي ،
وأصبح الانتماء إلى النخبة يعتمد الذكاء والشواهد بعد أن كان يتحدد بالولادة ،
كما أنه ولد آفة البكالوريا التي ضخمت أعداد الموظفين - الصغار وأدت إلى
ترتيب المجتمع ترتيبا شبه عسكري . وبخلافا « ديمقراطية الأفراد » هذه
كان ليوطي يفضل النموذج الإنجليزي المنبني على سلام تقبل به وتتحكم فيه
ارستقراطية تتحلّى بالشعور بالواجب وبالعامل الاجتماعي (I4) . ولم تنتقد
أهداف المدرسة الفرنسية فحسب بل نشأ نفور من بيداغوجيتها التي كانت
مستلهمة من نوع من اليسارية الارستقراطية ينبيء بمنهج اليقش .
وقد انعكست محاكمة مدرسة الوطن الأم على شكل التعليم الذي كان
ليوطي يراه ملائما للمغرب :

1 - القبول بالمالتونسية :

انتقل تعداد المغاربة الممدرسين في الصنف التعليمي الشعبي الذي
نظامته الحماية من 583 في موسم 1912 - 1913 إلى 3404 في موسم 1920 -
1921 ف 5280 في موسم 1924 - 1925 . أما الصنف النخبوي (مدارس أبناء
الاعيان والثانويات الاسلامية) فقد عرف تقدما أكثر تواضعا 381 تلميذا في
1916 - 1917 ، 505 في 1924 - 1925 (15) . لا شك أن لهذا النمو البطيء
أسبابا معقدة ، نذكر منها رفض أغلبية المغاربة للمدرسة الفرنسية ، لكن
يجب التأكيد على أن الحماية كانت تنظر إلى هذه الوضعية بارتياح :

2 - جو تربوي يذكر « بالنظام الاخلاقي » :

سوف نستند هنا إلى شهادة ب. مارتي وهو ضابط - مترجم ، ومدير
الثانوية الادريسية (16) وكذلك إلى تجربة الثانويات الاسلامية عموما . كان
اختيار المواد المقرنة باللغة الفرنسية ينطلق من خلفيات واحتياطات استلهمت
مباشرة من برنامج الدراسة الثانوية والذي وضع سنة 1920 للثانويات
الاسلامية (17) . فقد كان على دروس الرياضة البدنية أن تتلافى كل ما من
شأنه أن يذكر بالتدريب العسكري . كما كان على تدريس التاريخ أن يركز
بجانب كنهان الشعوب ، على « تعاون الاجناس » والذي وضعه الاسكندر فيما
مضى ، واعتمدته دول الشرق الحرة ، وظل المرشد الدائم لسياسة مختلف
حكوماتنا . وعندما تتطرق مادة التاريخ لدراسة فرنسا يجب عليها أن تترك
جانبا « المجالات الدينية والفلسفية والسياسية بين الفرنسيين » وبالعكس

فعلينا أن نؤكد على التاريخ العام لفرنسا بابرار « كل ما يوحى بالخلود والشموية في تاريخ الانسانية » وفي نفس الاتجاه ، كان على تدريس الابد الفرنسي أن يولي اهتمامه لقرات القرن السابع عشر ، التوافق الى الوضوح والتوازن ، والمؤسس لنظام حضاري ، بخلاف القرن الثامن عشر ذي الدور التخريبي والذي كان يثير اعجاب الفاسيين بانقاداته اللاذعة « ان مهمة الاستاذ هي كبح ذلك الحماس الهدام ، ودون طمس ما بقي من مجهود القرن الثامن عشر النقدي الكبير ، يجب الالحاح بقوة على حدوده الضيقة (18) » .

ونجد الخصوصية وارادة التقييد في محاولة تحويل المدرسة الثانوية الى « دار للتربية تنطبع بالاحترام والمستوى الاخلاقي الرفيع ، بل تكون متفتحة على المعتقدات الدينية : وباختصار فهي « مؤسسة روحية على وجه التقريب » .

وكان من شأن هذا التصور ان يعطل ، أو يعرقل على الأقل ، الهدف الاصلي الذي سعت اليه مبادرات مثمرة اتخذت لوضع تجربة الثانوية في مجال ثقافي موسع . ونتيجة لذلك تم احتواء جمعية قدامى تلامذة الثانوية الاليسية التي انشئت سنة 1919 عن طريق مراقبة قانونها التأسيسي ، فقد تعرضت لتحويل جعلها أقرب الى نموذج الرعاية « حيث تكون بمثابة المركز والمدير بمثابة المرشد الديني (19) » . واذا كان تنظيم المحاضرات يستهدف توسيع افق الشبيبة التي تتحرك في كنف الثانوية ، فان هذا النشاط سقط في معظم الاحيان في الدروس الاخلاقية المبتذلة (القس بوشرون : « أسس الاخلاق »)

أو في التذكير بالقيم العشائرية والبحث الملح على احترام « القاعدة » (محاضرة محمد بن رحال في ربيع 1924) . وحتى الرحلات الى فرنسا التي استفادت منها الافواج الاولى من خريجي « مدرسة الدار البيضاء » العسكرية بمكناس والثانويات الاسلامية ، فقد اتخذت بالاساس طابع التعرف على الجوانب العتيقة من فرنسا ، ففي معرض حديث مارتي عن مرور الزوار المغاربة بالصاونات (السيدة دي كاستيلان ، الحق دي تريفيز ، بريس ...) أو بالقصور (الحق دي لوين ، الكونت دور مسون) ، أبرز انه « كان من الهمية بمكان ان نوضح للابناء المستعيرين والعصريين لذلك البلد المغرق في المحافظة ، ان المجتمع الفرنسي احتفظ بروح التقاليد باحترام بالغ للماضي ، وذلك رغم المظاهر التي توحى بالتفكك والتمرد (20) » . ويضيف ليوطي ، الذي كان ينتقي المشاركين في تلك الاسفار بدقة واحدا واحدا : « ... يجب أن يظلوا مجتمعين ، ويقوموا في نفس الاماكن ، في فنادق مختارة ، ويجب ان لا يخالفوا العادات الاسلامية ، خاصة فيما يخص الشعائر الدينية والتقاليد الغذائية . وينبغي قبل كل شيء ان لا يتخذوا اللباس الالوي أو أي لباس مشابه ، بل الواجب ان يحافظوا بصرامة على اللباس المغربي . يجب ان لا تكون هذه الجولة سببا في استئصالهم من وسطهم أو مثار قلق لعائلاتهم (21) » .

3 - التخلي عن الطرق التربوية المعمول بها في الوطن الام :

وظهر هذا التخلي في الدوريات المتعلقة بالتعليم الاوربي حيث تبرز بوضوح رغبة الابتعاد عن طرق الوطن الام (المتربول) والاقتداء بالتجربة التربوية الانكلوساكسونية على الشكل الذي كيفتها به المدرسة الالزاسية او مدرسة روش بفرنسا . فقد كان على التعليم الابتدائي بشكل خاص ان يتحرر من الكتاب والاسبورة السوداء ومن الحفظ الذهني الخالص ومن التكرار لينصت الى حركة الحياة فيكون عبارة عن درس في الاشياء بقرن المعرفة الكتبية بملاحظة الواقع وتتعاقب فيه التمارين الفكرية والاعمال اليدوية (21). فكان من الواجب ان تتوفر كل مدرسة مبدئيا على حديقة مدرسية وورش للاعمال ومتحف مدرسي ومكتب تجاري ، وملعب ، وقاعة للحفلات ، ومكتبة ، وكان على المدرسة ان تشتمل بصورة خاصة على تعاونية تربوي لدى الطفل روح المبادرة والمسؤولية وتنمي لديه رغبة المعاشرة . اما في التعليم الثانوي فان ضرورة التهيء للباكالوريا الفرنسية كانت تضيق هامش المبادرة ، على ان ليوطي و ج . هردي لم يخفيا نيتهما في تغيير نظام الثانوية - الثكنة النابليونية بتحرير العلاقة بين المدرس والتلميذ من هغيان الكرسي والدرج ، وبانشاء مجموعة تربوية تحذو حذو مدرسة روش . فقد أكد ج . هاردي للحاضرين عند تدشين دروس القانون بالدار البيضاء : « اني اراكم جالسين حول نفس الطاولة كما لو كنتم في مادية عائلية ، فانتم لا تتكلمون ، بل تتحدثون تحميكم شتى الظروف من عيوب الفصاحة والتحذلق واللامبالاة » (23) لقد طبقت جملة من هذه الافكار الرئيسية على التعليم الثانوي المغربي . لكن الاقامة العامة اعلنت دون تحرج عن تشبثها بالطرق التربوية التقليدية فيما يخص التعليم الابتدائي المغربي . فقد ألحت التعليمات المتعلقة بهذا التعليم على الا يتعدى نطاق درس في الاشياء يكون ملتصقا بالوسط حضريا كان ام قرويا . فينصب درس الحساب على مشاكل الحياة اليومية المادية : كبيع الاغنام ، وحصاد الشعير او جني الزيتون ... الخ ويجب ان يبتعد عن كل تجريد او تنشيط فكري . واذا كان الرسم يستعير من الفنون الاهلية فانه ينحصر فيها . اما مادة الفرنسية فكان عليها ان تلقن مبسطة تعام الصغار مفردات الحياة المنزلية والعملية وتمرن الكبار على تحرير رسالة ادارية او تجارية وتاقنهم جميعا مبادئ اللياقة والاخلاق (24) . وفي الجملة فان تعليمنا العام ينتقل اليابوج (البلغة) ويسير ببطء دون ان يفضب احدا ، او يززع ما يمكن ان يبقى في مكانه ، ودون ان يطلي فسيفساء المدارس الجميلة بالازرق والابيض والاحمر ، . (25) .

« ان المجتمع المغربي يخضع لتاثير قوات مستترة ، ورغبة عنيفة في التجديد الفكري يستحيل علينا مقاومتها » . ذلك ما لاحظته ب . مارتني (26) الذي كان يتتبع عن كثب هذا الغليان بصفته مستشارا لاجنة تطوير القرويين

ومدير الثانوية الادريسية وكان نفس البحث والقلق يطبعان كلا من « جمهور المثقفين » (ليوطي) والشبيبة المتعلمة في الثانويات . ورغم مجهودات التدجين التي بذلتها الاقامة العامة فان انتلجنسيا ما قبل الاحتلال لجأت في بداية الامر الى الهروب في التصوف (كالانخراط في الطرقية) او انحصرت في حياء غامض ، بل انها ذهبت الى القبول السطحي بالحماية (كالبحث عن الاحتماء) غير انها بعد 1918 ادركت أن الحماية لم تعد ذلك الرضخ المؤقت الذي يمكن للمتغيرات الاوربية أن تقرر مصيره . فدخلت في خطة التراضي وقبلت « بالتعامل المربع » الذي كانت سياسة التوفير توفره لها (27) . واستأنفت عمل التصفية الداخلية الذي كانت قد بدأت قبل 1912 (28) والذي تحاول بواسطته الانفصال عن ماضيها القريب . هذا ما انتبه اليه الملاحظون الاوربيون عندما أخذوا يميزون بين « التقاليد الميئة » و « التقاليد الحية » التي ينزع نحوها هذا التجديد . وقد اتنى ليوطي (29) غير ما مرة على اتساع الافاق الذي يصاحب هذه العودة الى الاصل . ومعلوم ما كان يحمله ليوطي من نمودة حارة ومنتشدة في آن واحد تجاه علماء القرويين وكبار رجال المخزن ، والفقهاء الذين كان موقفهم بين السلطة والعلم من أمثال أبي شعيب الدكالي وزير العدلية . ففهم كان يجد من جديد - أو كما كان يعتقد - المقابل لكبراء الوجهاء الذين استأنس بهم في صباه وكانوا الحراس المستقيمين للاستمرارية التي يقاسف على انقطاعها بفرنسا منذ أن استولى الجمهوريون على الجمهورية . غير أن أبواب التخلّص لم تغلق كلها في بداية العشرينات ، بل أن الحماية رسمت بمهارة عددا من الحلول الوسطى أمام الانتلجنسيا وقدمت لها جملة من المآراج وفرت عليها اتباع التقليد بصورة كاملة (30) .

ولهذا فان تلك الانتلجنسيا عدت المبادرات في بداية العشرينات . وقد كان ظهور الكتاب المجدد (المسيد المجدد) ابتداء من 1921 يطابق الرغبة في استلهاهم المدرسة الحضرية أو مدرسة أبناء الاعيان ، ولم يكن اصولية دينية **Intégrisme** غير قيادة لاي اقتباس من الثقافة الاوربية ، ففي سنة 1923 دفعت لجن الرعاية بالرباط ثم بفاس عددا من هذه الكتاتيب الى تعليم الفرنسية ومطالبة (مديرية المعارف) بتوفير المعامين والمدرسين لهاته الغاية . وعوض أن يثير تجديد الكتاب هذا تحفظ الحماية فانه نال تعاطفها (31) . وقد تجسست النخبة الفاسية لمحاولات مماثلة في احياء القرويين . ففي يناير 1918 اقترح المخزن اصلاحا يقتضي توظيف وترقية الاساتذة بواسطة امتحانات، وقاسيس مجلس للجامعة تكون مهمته بالخصوص تهيين برنامج منهجي للدراسات ، واقامة امتحانات سنوية للانتقال وأخرى لنهاية السنة . إلا أن النزاع الحاد الذي اثاره هذا الاصلاح بين دعاة التقليد والتجديد أدى الى تجميد تطبيقه . ولم يتردد المجددون في طلب تدخل السلطة

أحامية لكي يطبق الإصلاح (32) . أما المخزن فكان يقتنع عن كثب بتطورات الثانويات الإسلامية . فقد طالب الوزير الأعظم المقرري سنة 1920 بأحداث قسم إداري في السك الثاني يتخصص في تكوين القياد والباشوات . ويبدو أن هذا المشروع فشل بسبب معارضة هديرية الشؤون الأهلية ، على أن ليوطي سيأخذ به من جديد في صيغة أكثر تبلورا سنة 1922 .

ان (الشبان المغاربة) الذين كانوا يدفعون إلى إخال نظام تعليمي ذي سمات أوربية كانوا يعبرون منذ تلك الفترة - وأن بصوت خافت - عن بعض المطالب التي سيقدم بها برنامج الإصلاحات المغربي سنة 1934 : فقد طالبوا بالزيادة في عدد المتعلمين كما طالبوا بالخصوص بأحداث باكالوريا مغربية معادلة للباكوريا الفرنسية . وكان ليوطي يعاملهم معاملة أبوية فقارة يلاطفهم وأخرى يجرهم ، لكنه أدرك مع ذلك « مطامحهم التجديدية والتقدمية » ورأى في ذلك عدى ثقافية فرنسية تصعب مقاومتها « أنا ما يرغب فيه أكثرهم ثقافة (الشبان المغاربة) ليس هو الذهاب إلى أجدير (عاصمة الولاية الريفية الفتية) ، بل إلى باريس حيث العلوم السياسية والمعهد الزراعي والدراسات المهنية أو الفنون الجميلة » (33) .

وقد ظل هذا الغليان الفكري محصورا في نطاق حلقات نخبوية محدودة وكانت الإقامة العامة تؤكد بطريقة ميكافيلية خلال العشرينات أن مطامح الجماعير الكادحة ذات طابع علمي إيجابي تتكيف مع التغييرات المادية التي أدخلتها الحماية . ويلاحظ بالفعل تغير كبير في موقف الشعب المغربي من المدرسة الأوربية (34) التي تبقى بصورة إجمالية « مدرسة للمسيحيين » وبالتالي أداة للغزو . وكانت طبيعة الأدوات التي تستعملها المدرسة تجعل منها مجموعة من الرموز والأغاز يصعب حلها على أناس لا يميزون بين العقيدة الدينية والتعاليم سيما وأن هذه العقيدة تتعرض لتحد هائل . ولذلك فكان المترددين على مدارس الشعب بالمدينة كما بالبادية كانوا من أبناء الشواش والمخزنية وفئات أخرى مرتبطة بالأجهزة السباسي العسكري للحماية ، أو من أبناء وبنات شرائح البروايتاريا الأكثر بؤسا والذين كانت تغريهم منحة المواظبة على المدرسة ، وتوزيع الملابس ، ومجانبة الطعام ، وما يمكن أن يحصلوا عليه من بيع منتوجات التعارنيات الحرفية أو البستانية (35) . وفي كلتا الحالتين كانوا يتكيفون مع المدرسة التي كانت الحماية تقصورها كوسيلة للغزو الفكري والمعنوي والتي لم تكن في الواقع سوى موزع للخدمات الإدارية أو الغذائية .

إن التصور الذي كان لدى الإقامة العامة حول التيارات التي تؤثر في النخبة المغربية يحتوي ضمنا على نظرة للتاريخ سيكون لها أثرها على السياسة التعليمية المتبعة . وترتكز هذه النظرة على الاعتراف بأن الثقافة الإسلامية هي النواة الخلاقة التي حضرت المجتمع المغربي . وإذا كان هذا

المجتمع يمر آنذاك بفترة انحطاط فانه لم يكن مجتمعا جامدا ، بل ان الاحتكاك مع الثقافة الاوربية يواد فيه حركة واسعة عميقة تطمح الى الاصلاح والنهضة . أي الى فترة تاريخية - بمنظار التاريخ الاوربي - يمكن ارجاع هذه النهضة ؟ يجب الاشارة الى ثلاثة مراجع (36) . فتارة يشبه التحدي الذي فرضته اوربا على الاسلام بالمغرب باتصال المسيحية بالثقافة القديمة الاغريقية اللاتينية . فيكون المطلوب اذ ذاك من الثقافة الاسلامية أن تغرف من الانسية القديمة وتستوعبها على غرار ما فعلته المسيحية في القرن الثالث والرابع للميلاد . ذك ان الاسلام حسب هذه النظرة لم يقدر له ان يعرف الا شكلا مشتقا ومشوها من الحضارة القديمة عن طريق بيزنطة . ان محاولة التاريخ المقارن هذه كانت شديدة الضعف والغموض حيث أنها اذا ما سيقّت الى نهاية منطقها تضع الاسلام بين قوسين وتنشيء المدرسة البربرية « لقد عدنا الى هذه الارض الافريقية بعد غيبة دامت أكثر من خمسة عشر قرنا ، اننا نحمل من جديد لهذا الشعب البربري الذي انجب ترقوليان وابولي والقديس اغوستينوس وآخرين عدة - اننا نحمل له المعالم القوية والمواد الواضحة للحضارة اللاتينية » (37) . وتارة أخرى كان هذا الغليان الفكري يقارن بما عرفته الجامعات الغربية من احياء في مواجهة السفسطة في القرن I4 و I5 . ففي جدالهم مع « العمائم القديمة » (مثل الفقيه احمد بن الجيلالي واحمد بن الخياط ومحمد العراقي) كان العلماء المصلحون (مثل محمد بن العربي الطوي وعبد الله الفاسي وعبد السلام السريغيني) يطابقون أبيلار ، روجي بيكون والبير الكبير . « انهم يجسدون بشكل من الاشكال الاتجاهات الليبرالية للوقت الراهن » (38) . كما ان انشاء «مدرسة الدار البيضاء» العسكرية بمكناس في سبتمبر 1918 يستجيب لرغبة احياء رصيد الفروسية العربية القديم الذي كان لويي ماسينيون قد أبرز معالمه كما يستهدف ايقاظ « أناشيد البطولة اوراثية » (ب. مارتى) . وتارة ثالثة تقابل الثقافة الاسلامية بالقرن السابع عشر الفرنسي حيث يكون المطاوب منها أن تتجدد من الداخل بسلوك نهجي المحبة والمعرفة ، وبلورة « أنسية دينية » (ب. مارتى) وانجاب مفكرين مسلمين من صنف القديس فرانسوا دي سال . ان تغيرات مستوى القاعدة التاريخية هذه لها دلالتها الخاصة من حيث ما تغنله من جوانب . هكذا فمصطلح النهضة لا يكاد يشير أبدا الى النهضة الاوربية او الى خطوات الانسية الحريئة في القرن I6 . ولا يعني حركة الاصلاح الديني . بل كانت تلك التغيرات تسلم بانغلاق المغرب الثقافي حيث أنها لا تشير أبدا الى نهضة الشرق العربي الاسلامي المعاصرة . كما أنها تقصر اشكالية هذا الاصلاح في علاقة تربوية ثنائية مغربية فرنسية في اتجاه واحد يقتلذ فيها المغرب على فرنسا ويكون فيها المرجح هو الزمن القديم « ان الدين يفصانا لكن ارسطو يجمعنا » ب. مارتى . غير أن اغفال الشرق لم يحدث منذ البداية فقد عرف موسم 1916 -

1917 تجربة تعريب كادت ان تشمل كل التعليم بالثانوية الادرسية بما في ذلك المواد العلمية (39) الا ان الاقامة العامة تراجعت عن ذلك بعد سنة لاسباب سياسية بالاساس (40)

ان توضيح الاطار التاريخي الذي شكل مرجع الابحاث حول مدرسة الحماية لهو خطوة هامة في فهم منهج الحيطه والحذر الذي سلكته الحماية . ويؤكد هاردي أن ليوطي كان ينشد انشاء المدرسة التي « كان سيؤسسها سلطان مستنير لو لم نأت نحن » (41) .

لعل هذا الاختيار يساهم في تفسير التمييز الذي اقيم في تلك الفترة بين « الثقافة الاسلامية » و « التعليم الارببي » . « على الثقافة التي تلقى نفسي الثانويات الاسلامية ، أي مجموع المعتقدات الاسلامية للروح ، والطابع الدائم لحواضرها ، وحضارتها بكلمة موجزة - على كل ذلك أن يكون اسلاميا صرفا » وانطلاقا من هذه المسلمة كان هدف الثانويات هو تكوين « شباب ذي عقلية اسلامية ... يستطيعون فضلا عن ذلك الاستفادة من تقدم الحضارة الارببية ، وهكذا سيكون بمقدورهم التكيف دون أن يكونوا مستأصلين » (42) وسيتم التكيف بالاعتماد على بعض « الادوات » (هاردي) مثل الرياضيات وعلوم الطبيعة والتاريخ والجغرافية وعلوم الخرائط والمحاسبة .. الخ . ان هذه الادوات التي انتزعت من الاطار التاريخي الذي تنامت فيه ، حصرت في وظيفتها الادواتية كما أن الغاية الوحيدة من تدريس اللغة الفرنسية هي تلقين هذه المواد العصرية . لقد حصرت هي أيضا في دور الاداة التي عليها أن تستوعب تراثا ثقافيا اجنيا وتعيد تأويله . فهي وسيلة لتدارك التأخر . وتظل العربية لغة الثقافة ، ذلك ان المواد المدرسة بالعربية كالنحو والادب والفقه الاسلامي وشعائر للعبادة تمثل الدراسات الاساسية بالثانويات الاسلامية .

ويجب التاكيد من جديد على ان هذا التعارض بين الثقافة والتعليم يدل في الاصل على الاهتمام باحترام خصوصية الآخر وعدم تشويه ثقافته . على انه يجب التركيز كذلك على التناقضات التي ولدها هذا التمييز بين الثقافة والتعليم . فقد أحدث تفاوتاً في التوزيع الزمني : II ساعة للتعليم بالعربية و 20 ساعة للتعليم بالفرنسية ، وهو تقريبا نفس التفاوت المعروف قديما بفرنسا في الصف الاول بين الفرنسية واللاتينية . بيد ان المدافعين عن هذا التمييز سرعان ما تنكروا له في كتاباتهم ، حيث ان ليوطي رغم مقاومته لغفور الشباب المغربي من دراسة العربية كان يصرح « ان تلقين الفرنسية للشبان المعاربة بطريقة ذكية ، يعني كذلك وبطريقة شبه حتمية تعليمهم التفكير » على الطريقة الفرنسية » (43) كما كان ب. مارتني يؤكد : « ان لغتنا هي وسيلة التربية العلمية التي تعطى لهذه العقول الفتية » (44) .

واذا كان برنامج 1920 قد وضع جانبا وظيفه اللغة الفرنسية كمادة تكوينية وتربوية فان حديث تلك الفترة كان يبرزها بوضوح . وفي واقع

الأمر فقد أدى هذا الفصل بين الثقافة والتعليم إلى مواقف مستعصية ، حيث خف في التعليم الثانوي بالخصوص ازدواجية ثقافية مزمنة وتفاوتا كبيرا بين العربية والفرنسية . فكان على العربية أن تنحصر في دور اللغة الدالة على الماضي بينما رقيت اللغة الفرنسية إلى دور الانفتاح على الحضارة الصناعية فكانت لغة المختبر والعقلانية العلمية تتعارض ولغة المتحف رغم كل ما قيل .

وضمن نفس السياق التربوي التقييدي تم تجهيز أماكن ثقافية لفائدة النخبة المحظوظة وكانت تلك الأماكن نقطة اتصال بين الحاضرين ووسيلة استعملتها الأقامة العامة لمراقبة وتوجيه تسرب الثقافة الأوروبية ، ذلك التسرب الذي كانت تخشاه . وقد كان إنشاء الثانويات الإسلامية نفسه يخضع لهذه النية التي تبدو أصلا كمناوره دفاعية . وكان الهدف الأساسي حصر هجرة الشباب (مارتني) ، التي خلفها الاحتلال بين 1912 و 1915 ، وكذا إيقاف توجه الشباب المغربي المتعلم نحو مدارس وجامعات القاهرة وبيروت والقسطنطينية بل حتى جنيف .

وقد أنشئ بالثانويات أبناء الأعيان مجالس لاستكمال التكوين اعتبرت بمثابة أندية يليق التردد عليها . ولم يكن الغرض من ذلك عدم إفراز الآباء فقط بل كذلك « اجتذابهم » (ليوطي) ، فزيارة الآباء للمؤسسات (45) وبالمحاضرات التي تقام خارج الدراسة كانت الأقامة العامة تأمل خلق مجامع تثقيفية ، وتقليل خطر تصادم الأجيال .

لقد كانت مؤتمرات معهد الدراسات العليا المغربية والندوات الأدبية الفرنسية الإسلامية تتويجا لعملية معقدة تتحمس لالتقاء النخبتين . فبين المؤتمر الأول والمؤتمر الرابع للدراسات العليا ، يلاحظ تزايد وتنوع كبير في عدد ودائرة اجتذاب المشاركين والمتدخلين المغربية . ففي المؤتمر الثالث (8 - 9) دجنبر 1922 لم يتدخل سوى مغربي واحد - جعفر الناصري - وهو شاب مغربي ، تدخل بالفرنسية (46) . أما في المؤتمر الرابع فان عددا من أهم وجوه الانتلجنسيا المغربية (47) احتلوا نصف أشغال المؤتمر بتدخلاتهم بالعربية ، بحضور ممثل عن السلطان ، والمقري وكل الوزراء ، وأقبال المشاركين (48) . ثم الغياب المقصود للحماية التي لم يظهر وجودها إلا في الخطاب النهائي الذي ألقاه ليفي بروفنسال بالعربية ، كان كل هذا يدل على عمق التجربة وأصالتها . فنشأ اذاك تواصل بين المثقفين (49) . كان خير دليل على تأثير حديد ثاليوطي حول أحياء المغرب من طرف المغاربة لفائدة المغاربة وبمشاركة منهم . ولعل هذا يدل كذلك على أن نخبة من المثقفين المقربين من المخزن قد استوعبت أدبولوجية « نهضة المغرب » (50) .

وكان عقد الندوات الفرنسية الإسلامية مباشرة ليوطية تستهدف استمرار الاتصال مع الشباب المغربية المتخرجين من الثانويات الإسلامية . فمن

الجانب الفرنسي كان ليوطي يعين نخبة من شباب البرجوازية الكبرى تسهر على تنشيط تلك لندوات بغرض التأثير على الشباب المغربي المثقف - الذي يعاني من الحيرة عند تخرجه من الثانويات - ودفعه « نحو الاهتمامات الجمالية التي تشكل أن صبح التعبير مفتاح حضارتنا الفرنسية » (51) . وهكذا نشطت ندوتان سنة 1924 ، الأولى بالرباط تحت إشراف بالفسكي . الملحق بالديوان امدني للماريشال ، والثانية بفاس تحت إشراف فيكار ، الرسام الذي عرف بتعلقه « بالمغرب القديم » وقد كان من المقرر تأسيس ندوة ثالثة بمكناس لخلق التقام بين الضباط الشباب الفرنسيين والمغاربة ، لكن المشروع فشل على ما يبدو بسبب عدم اكتراث الطرف الفرنسي بهذه المبادرة . وحتى لا تتهم تلك الاندية بتهمة التبشير كان عليها حسب ليوطي أن تحتفظ بـ « طابع لا نفعي .. شبه رسمي يكاد يكون سريا » وأن تنحصر في « نطاق صداقة اجتماعية » وتتجلى ما هنا أهمية الهوية والوصافة التي تفصل بين الحضارتين والتي كانت تعتم التواصل بين أشخاص يجمع بينهم مع ذلك انتماءهم الطبقي ووعيمهم المشترك بالانتساب الى نفس النخبة ذلك ان الفرنسي كان يهتم مسبقا بنية التبشير والمغربي بالانتهازية السياسية (52) . ان هذه التجربة انقطعت عند اتساع الثورة الريفية وتشتت مساعدي ليوطي المتحمسين للعمل الاجتماعي والذين كانوا يهتمون « بمد جسور على الهوية التي تتصل بين الحضارتين » .

لم يكن ليوطي ومساعدوه يتجاهلون الابعاد السياسية للنظام التعليمي الذي ادخلوه بجانب النظام التعليمي المغربي السابق . فقد حصروا وظيفة المدرسة في الدور الموضوعي الذي كانت تقوم به ، أي اعادة انتاج التشكيلة الاجتماعية طبقا لتغيراتها الناتجة عن الاستعمار . ولم يفت ج. هاردي أن يؤكد ان المدرسة تلعب دورا بارزا في « توزيع العمل الجماعي » وكأنه بهذه القولة يقترب من المفهوم الماركسي للتوزيع الاجتماعي للعمل ... لكن المشروع التعليمي كان يتحدد بنظرة ساسة الحماية للمجتمع الاستعماري ، ولم تكن هذه النظرة جامدة . فقد كان على المدرسة أن تأخذ بعين الاعتبار التجاوز المرتقب للوضع الاستعماري ، والذي اعلن عنه ليوطي احيانا بنفس اللهجة التي سبق أن وصف بها توكفيل بزوغ المجتمع الديموقراطي قبل قرن تقريبا . وذلك كحركة تدريجية تكاد تكون حتمية . ووفقا لهذا المنظور ، تكون مهمة المدرسة في تهيه الانتقال على مراحل ، وتحت مراقبة فرنسا التي ستلعب هنا « دور الوصي، دور الاخ الاكبر المحسن (53) » ، من الحماية الى الدومنيون الذي سيصير فيما بعد استقلالا يحظى بمساعدة فرنسا التي تقره دون مأساة ولا تمزق . ويمكن القول تجاوزا ان المطلوب من الحماية ككل ، ان تكون مدرسة تهيه المغاربة ، على امد بعيد ، لاجد مصائرهم بأيديهم . وتحتفظ المدرسة مع ذلك بدور مضبوط وواضح هو افراز نخبة مغربية تلعب دور

الوساطة بين جمهور الاهالي « وغشاء الاحتلال الهش الرقيق » (ليوطي) ،
وتكوين « وسطاء » يلعبون وسط لشعب المغربي دور « الطليعة المحضرة »
(بكسر وتشديد الصاد) (ب. مارتني) التي لا يتسلم التعاون معها بالزيف كما
حصل مع رجال المخزن الذين عجزوا (أو تظاهروا بالعجز) عن فهم طرق
سلطات المراقبة ، نظرا لتكوينهم الذي يرجع الى الفترة السابقة للاحتلال وقد
أشار ليوطي عدة مرات الى هذا الاق ، خاصة في مذكرة 2 يونيو 1922 التي
رددت وعمقت الاشكالية المشار اليها في نشرة « الانعطاف » . « ... المطلوب
أن نكون ، في هذا البلد نجبة مثقفة يمكننا العمل معها ، لكن علينا أن نجتهد
حتى لا نكون مفصولة عن بيئتها لكي تظل صلة وصل بيننا وبين جمهور
الاهالي (54) . وفي هذا المستوى يخضع التفكير البيداغوجي للسياسة :
« ماذا يجب أن نلحق بالضبط للشبان الذي نيترودون على ثانوياتنا الاسلامية ؟
يثير هذا التساؤل على الفور تساؤلا آخر يحدد التساؤل الاول . ماذا نريد أن
نعمل من هذا الشباب ؟ هنا يفقد المشكل طابعه البيداغوجي ليصبح
سياسيا » .

1 - مراقبة عملية اعادة المجتمع :

لقد أدى تظاهر المقياس الطبقي والميز السلافي الى تنوع التعليم
الاستعماري . فضلا عن تقسيم التعليم الى ثلاثة أنماط (الاوربي ، اليهودي
والاسلامي) فقد قسم النمط الاسلامي بدوره الى جزئين بسبب التمييز الذي
أقيم منذ سنة 1923 بين الناطقين بالعربية والناطقين بالبربرية ، وبسبب
انشاء المدرسة الفرنسية (55) التي كرست أبعاد الفقيه (الادب العربي)
و « المسيد » (الكتاب القرآني) وهي عملية مكررة انطلقت منذ محاصرة
الاطلس المتوسط سنة 1913 . وبسبب تحفظ المخزن ، ظلت المدرسة
الفرنسية - البربرية ، في بدايتها على الاقل ، مؤسسة هامشية ، خجولة ،
يتجاهلها القاموس الرسمي (56) . وقد أقيم بين الانماط الثلاثة حاجز عازل .
فقد أمكن احصاء بضع عشرات من الاطفال الاوربيين في المدارس القروية
الاهلية ، وذلك في المناطق التي لم يبلغ فيها الاستعمار الفلاحي كثافة تبرر
انشاء مدرسة اوربية . ومع أن اقبال المغاربة المسلمين على المدارس
الابتدائية الاوربية كان محدودا جدا ، فقد أخذ في الانخفاض بعد أن بلغ حدا
انقضى في موسم 1921 - 1922 (57) . وبخلاف ذلك اكتسح العنصر اليهودي
التعليم الابتدائي الاوربي (58) . وكانت هذه هي الثغرة الوحيدة في نظام
تعليمي اساسه التجزئة العرقية ، كما كانت تدل على اهتمام اليهود المتقدمين
في طريق الاغتراب بتهيئة أبنائهم للتعليم الثانوي الفرنسي في ظروف حسنة .
ذلك أنهم كانوا يهتمون بالتعليم اليهودي باعطاء تكوين ناقص (59) . وقد
اتخذ الميز التعليمي شكلين يعقد أحدهما الآخر : ميز أفقي يبنني على الفصل
العرقى ويكرسه ، وميز عمودي يجزي كل نمط الى أسلاك تحدد معايير

طبقية : وهنا تصل طبقية التعليم الى مستوى وضوح الرسم الهندسي .
 فدخل النمط الاوربي ، اقيم بين الابتدائي والثانوي فصل ضمنى بقدر
 ما هو واضح المعالم . فقد كان الالتحاق بـ « الطريق الملكي » حكرا على
 « الفرنسيين الحقيقيين » ، الفرنسيين الاصفياء « الذين يشكلون » طليعة ،
 يتوجب الاحتفاظ « بشيم النخبة (60) » التي تتصف بها . وبين سطور
 برنامج 1920 المتعلق بالتعليم الثانوي الاوربي ، يمكن استجلاء حرص الحماية
 على تلاميذ تكوين « فرنسيين مغاربة » أو فرنسيين يعيشون كالأجانب بالمغرب ،
 وعلى العكس كان شغل الحماية الشاغل هو تكوين نخبة قادرة على تيسير
 الاتصال بين المشروريل والمغرب ، أي على الاصطلاح بموقفها كوسيط بين
 العالمين . وكان على الفئات المستضعفة الواردة من الساحل الشمالي للبحر
 المتوسط أن تكتفي بالتعليم الابتدائي (61) . وقد فتح مجال جديد لافضل
 عناصر تلك الفئات : ففي سنة 1916 ، انشئت « المدرسة الصناعية والتجارية »
 بالدار البيضاء ، ومنذ سنة 1920 افتتحت الدروس التكميلية الاولى . هكذا
 كانت المدرسة الابتدائية تقوم بدور مماثل للدور الذي تلعبه في الجزائر
 وتونس : ادماج وفرنسة تلك الساكنة « الاجنبية » اذا صح التعبير ، مع
 حصرها في وضع تابع .

وازاء اليهود المغاربة ، ابانت الإقامة بوضوح عن ارادتها في ايقاف
 تحرر وارتقاء اجتماعي اتخذوا سرعة مخيفة ، وعزمها على حصر التعليم في
 نطاق « عمل انعاش مادي ومعنوي » (ج . هاردي) . واجتهدت الحماية في
 تحويلهم عن التجارة ، وتوجيههم نحو « المهن المنتجة » : عمالا مؤهلين ،
 ومزارعين على الخصوص . لكن محاولة إقامة تعليم مهني يهودي منيت
 بالفشل (62) . ونظرا للصعوبات التي لاقتها الرابطة اليهودية عند اندلاع
 الحرب العالمية (63) فقد اسست الإقامة سنة 1915 المدارس الفرنسية -
 اليهودية التي اتخذت نزعة عصرية أكثر علمانية ، وظهرت وكأنها قضت على
 نفوذ مدارس الرابطة لكنها الحققت بالرابطة سنة 1924 ، وكان الهدف من وراء هذا
 القرار هو بلا شك تفادي اختلال التوازن بين اليهود والمسلمين داخل المجتمع
 المغربي . الا ان المديرية العامة للتعليم أرادت بذلك أيضا قطع الطريق أمام
 طموح اليهود المتقدمين في طريق الاندماج التام ، ذلك الاندماج الذي قد يبدأ
 بتوحيد المدرسة الفرنسية - اليهودية مع المدرسة الاوربية .

اما النمط التعليمي المغربي ، فقد قسم رسميا الى ثلاثة محاور تطابق
 البنية الطبقية التي ميزها ج . هاردي ومجموعته (ب . ريكار ، ل . برينو ،
 ب . مارتى) : « ينقسم سكان المغرب من الوجهة التي تهمنا الى ثلاث فئات :
 1) وجهاء ، أثرياء ، اغنياء المدن وهم موظفون أو تجار ، 2) الكادحون من سكان
 المدن ، حرفيون ، اصحاب الدكاكين ، أعوان الادارات وأعوان التجار ،
 3) قرويون ، وكلهم ، حتى الرؤساء (كذا) يتعاطون للفلاحة . ستكون لدينا

اذن مدارس ابناء الاعيان ، ومدارس حضرية ، ومدارس قروية (64) ، ونحن في الواقع ، لا نعتبر هذا التقسيم الثلاثي مقنعا ، لانه لا يأخذ بعين الاعتبار الفاصلين الثقافي والاجتماعي اللذين وضعتهما الحماية بين مدرسة الوجاه والمدراس الشعبية . فمزوجة الشعب - الوجاه تتخلل كتابات ليوطي : من جهة ، هناك جماهير الرعاة والفلاحين والحرفيين وأصحاب الدكاكين ، وهم يشكلون كتلة « مثابرة ايجابية تكد للكسب » و « ولا تستغل بالسياسة بل لا تعيرها أي اهتمام » (65) . « وتتجلى م خلال هذه النظرة المقولبة *Stérotypée* الطريقة التي كان البورجوازي الكبير يتصور بها آنذاك للبداية الفرنسية التي يسكن بها سكان ضعاف بقدر ما هم طيبون . وفي الطرف المقابل ، هناك « الطبقات العليا » التي كان يتصورها ليوطي أكثر تنوعا ومفارقات .

كانت هناك اذن عدة مدارس للشعب ومدرسة واحدة للاعيان ، وقد عكست الاوليات الانفصال الموجود بين المدينة والبداية - مدارس حضرية وأخرى قروية - كما تبنت داخل العالم القروي القطيعة التي تفصل بين المناطق الخاضعة (المحتلة) والمناطق « المتمردة » (السبية) . وابتداء من سنة 1921 ، اقام ليوطي على تخوم هذه الاخيرة « مدارس مرتجلة » تابعة للشؤون الالهية ، الا ان هذه المدارس التي اعتبرت مؤقتة في البداية ، أصبحت قارة فيما بعد (66) ، وهيأت للمدرسة الفرنسية - البربرية . وكانت تعكس تطلع الحماية الى اجتواء ورعاية الروح القتالية التي تطبع رجال السبية ، فالمرمى كان سياسيا . وعلى عكس ذلك ، أقيمت المدرسة القروية على العموم بالقرب من مراكز الاستعمار الفلاحي ، وكان الدور المنوط بها ترتيب توزيع المهام بين المعمرين والاهالي . واذا استثنينا المدارس المرتجلة ، نجد ان مدارس الشعب قد انحصرت في تعليم تطبيقي ونفسي : شيء من العربية الفصحى في المدارس الحضرية ، ومن العربية الدارجة في البداية الناطقة بالبربرية ، ومن الفرنسية العادية ، ودروس الحساب الابتدائي ، وكثير من الرسم مع التركيز على التدريب الاول ، الحرفي أو الفلاحي حسب الحالات . وكان بإمكان تلامذة مدارس الشعب ان يتابعوا فيما بعد تكوينهم بالمدارس الفلاحية في البداية أو بالمدارس المهنية بالمدينة .

اما مدرسة الاعيان فلم تكن مجانية ، كما ان تلاميذها كانوا يختارون من طرف سلطات المراقبة ، ويتلقون « تكوينا عاما من مستوى أعلى » (67) ، تتوجه شهادة الدروس الابتدائية الاسلامية ، وهي التي تمكن من ولوج الثانويات للاسلامية . وكانت هذه المدرسة تمنح تربية مزوجة : فمادة العربية تلقن تربية ذات اساس ديني وأخلاقي متين ، ومادة الفرنسية توفر دراسة لغة ثقافة أعمق من لغة رؤساء العمل وضباط الصف التي يتلقاها تلامذة مدارس الشعب . واذا كانت مادة التاريخ تدرس هناك ، فان القاهيل

المهني الاولي مخدوف ، ومادة الرسم محدودة .

كانت هذه المسافة الاجتماعية - الثقافية التي أدخلت أو أبقيت بين الفئات الاجتماعية تنقسم بالاصطناع (68) . فقد انبنت ، في الاحياء التقليدية ، على فهم سوسولوجي معكوس (69) ، وكانت تسعى الى الحفاظ على توازن الطبقات أو الفئات التي تم تحديدها بطريقة انطباعية ، وإلى حصر الاشخاص في وضعيتهم ، وإلى انتاج مجتمع مراتب أكثر منه مجتمع طبقات : « سيكون على الفلاح الفقير عند تخرجه من المدرسة ، أن يعود الى الارض وعلى ابن العامل في المدينة أن يصير بدوره عاملا ، وابن التاجر تاجرا ، وابن الموظف موظفا . لا شك أن القاعدة ليست صارمة ، ولكنها تعبر عن نزعة معينة : يجب على الطفل من وسط معين أن يتلقى دراسة من شأنها أن تكيفه مع ذلك الوسط وتبقيه فيه ، وتجعله قادرا على أن يلعب دوره الاجتماعي مهما بلغت بساطة هذا الدور (70) . » وقد كانت بعض الاستثناءات ، عن طريق المنح قليلين من تشدد الميز الاجتماعي ، وقد شكلت تنازلا إزاء الفلسفة التعليمية للجمهورية الثالثة ، كما أنها أثارت استياء الاقامة العامة (71) . فقد كانت هذه الاخيرة تباشر إعادة انتاج المجتمع على نحو تكراري أكثر منه تطوري .

2 - خلق نخبة مغربية وسيطة بين المستعمرين والحماية

في مذكرته الهامة للثاني من يونيو 1922 ، قسم ليوطي « النخبة المثقفة » الى سبعة اصناف : الضباط ، والقضاة ، والمهندسون ، والحامون ، والاطباء ، والتجار ، والاساتذة ، والموظفون . وقد كان يمنع تنامي المهن الحرة في عين المكان ويرجيء الى فترة لاحقة انشاء « مدرسة أهلية » ومدرسة أخرى يعهد اليها بتكوين أساتذة مغاربة مزدوجي الثقافة . وأوكل للقرويين مهمة تكوين القضاة . وبالتالي تركزت مجهودات الاقامة العامة في انتقاء تهيين نخبة عسكرية وتجارية وإدارية .

وقد كان قرار انشاء مدرسة « الدار البيضاء » العسكرية بمكناس سنة 1918 من ضمن المبادرات الليوطية التي لم تحظ بتفهم القيادة العسكرية العليا بفرنسا كما لم يفتهمها الضباط الاستعماريون الذين لم ينسوا دور الجيش المخزني في انتفاضة فاس في ابريل 1912 . ذلك ان القرار المذكور شكل النقيض الصارخ للتجربة الجزائرية - التونسية حيث كان جل الضباط الاهالي يرتقون داخل صفوف الجيش والبعض منهم فقط يتخرجون من أكاديميات شان - ميكسان أو سومير أو سان سير .

لم يكن ليوطي ليسعى الى مكافأة ضباط صف محنكين وتحويلهم الى ضباط ثانويين ، بل كان هدفه هو الاعتراف بمشروعية أبناء « الخيام الكبرى » وامتحان تلك المشروعية وتمتينها عن طريق التهيين العسكري على النمط الارستوقراطي . وقد كان اختيار التلاميذ الضباط يتسم بعناية ضمن « الارستقراطية » القروية : كبار القواد ، وشخصيات من عالم الزوايا ، وذوو

النفوذ من الشرفاء . فبعد تدريب في صفوف الجيش يعاملون أثناءه « على قدم المساواة الرفاقية من طرف الضباط الفرنسيين (72) » ، يصبح أولئك الشبان مؤهلين مبدئيا ليحلوا محل آبائهم في مناصب السلطة . وباختصار ، كان الهدف من تلك التجربة ايجاد جيل ثان من الوجهاء القرويين تلقوا حظا من الثقافة العامة ويفقدون على تحمل قيادة عسكرية وعلى تسيير « اقطاعياتهم » بطريقة أكثر عقلانية (73) . وكان النبلاء الروس واليونكرز البروسيون يشكلون ضمنيا النموذج الأمثل لهذه التجربة . ويبدو تأسيس المدرسة الفلاحية الأهلية بالقرب من فاس سنة 1924 كمحاولة مكملة لتحويل طبقة الملاكين الميسورين الى ارسنقراطية قروية أقرب الى النمط الانجليزي . ولم يكن على هذه « المدرسة العليا للفلاحة » أن تلعب دور الضيعة - المدرسة التي تكون (رؤساء عمال زراعيين) أو (ضباط صف للارض والزراعة) بل كانت مهمتها تأهيل « نخبة فلاحية من مسيري الاستغلاليات (74) » .

لقد تمثل التأثير على النخبة التجارية في خلق قسم تجاري بالثانوية الادريسية وقد ارتكز على التلقين الملموس والتطبيقي للآليات (الميكانيزمات) الأوروبية في الاقتصاد البضاعي : الضرب على الآلة الكاتبة ، المحاسبات ، تحرير المراسلات التجارية والافادات بالاستلام والفاكتورات والكمبيالات وسندات الأمر . وكان الهدف مزدوجا : تحديث طرق العمل لدى كبار التجار الفاسيين وتمتين ارتباطاتهم بدور الاستيراد والتصدير الاستعمارية ، اذن العمل على التثام روجي **Occuménisme** تجاري (75) .

وقد فكر ليوطي في تنويع هذا التعليم المتوسط والذي ينجب بورجوازية صغرى كومبراونورية ، بتأسيس شعبة تجارية بمعهد الدراسات العليا المغربية ، تستوحي مناهجها من النموذج الفرنسي في الدراسات التجارية العليا (H.E.C.) لكن هذا المشروع لم يتعد نطاق التمنيات .

الا ان خلق حياة من الموظفين السامين المغربية هو المشروع الذي استقطب أكبر اهتمام من لدن ليوطي اذ انه كان يتحكم في مستقبل الحماية ، لقد تردد ليوطي طويلا ولم يحسم في المشكلة التي طرحت عند تخرج أول فوج من الثانويات سنة 1921 . وقد تم تعيين هذا الفوج بصفة تجريبية : بعضهم « كمحلفين » بالاقامة العامة والمخزن الجديد ، وآخرون « كطلبة مستمعين » بمعهد الدراسات العليا . وفي ماي 1922 ، وضع ليوطي مشروعا يتعلق بخلق شعبة تعليم عال اسلامي بمعهد الدراسات العليا (76) ، وتتضمن تلك الشعبة ثلاث سنوات من الدروس اساسها القانون الاسلامي والقانون الفرنسي مع تكوين مكثف في مواد التاريخ والجغرافية والاقتصاد السياسي . وبعد هذا التكوين الأولي يتابع الطالب تدريجا يدوم سنتين أو ثلاث سنوات بصفته ملحقا باحدى مصالح الجهاز الاداري الاستعماري ، ثم بادارة جهوية (مراقبة مدنية أو بلدية) ، وبعد ذلك يدخل الى الادارة المغربية ككاتب أو

نائب لقائد أو لباشا أو لوزير ، ويتم هذا التعيين اثر اجتياز مباراة أو امتحان من طرف « مجلس للترقية » . ولتفادي مقاطعة المخزن لهؤلاء الموظفين السامين ، فكر ليوطي في تأسيس « مجلس وصاية اسلامي » (ذي طابع استشاري ...) يضمن صلاحية هؤلاء الشبان الذين يمكن ان يتهموا بالتأثر اخلاقيا بعدوى التكوين الفرنسي الذي تلقوه . وفي الواقع لم يطبق هذا المشروع الذي كان من شأنه ان يمتحن مدى قدرة الحماية على الانتقال من القول الى الفعل وعلى تجاوزها الذاتي على الامد البعيد . ولقد اعتبر ذلك النوع من التدريب بمعهد الدراسات العليا والذي تصوره ليوطي في فترة 1921 - 1922 كآخر حل ممكن للفوج الاول من خريجي الثانويات ، اعتبر بمثابة السنة الاولى من التعليم العالي الاسلامي . وقد توقفت التجربة ، وكان النقص في عدد المرشحين من اسباب ذلك التوقف (77) . لكن جملة من العوامل ساهمت في تعطيل التجربة : والتخوف الذي ابداه المخزن ، ورفض الشبان المغاربة الانصياع لمشروع يقنن بذكاء تعاملهم مع الحماية ، فقد فضل هؤلاء استكمال تكوينهم العام بباريس عن ان يحلوا بعد حين محل رجل الحماية ، وبالتالي ضغطوا بالحاح من أجل الحصول على معادلة شهادة الدروس الثانوية الاسلامية بالباكوريا الفرنسية .

لقد اجتمعت في المدرسة التي اقامتها الحماية مقاصد متباينة :

I - فهي من حيث هدفها البيداغوجي ، تذكر بالمعهد القديم بأروبا . فالثقافة الاسلامية تحتل بالثانويات المكانة التي كانت تحتلها « الانسيات » في ثانويات الجزويت ، ويمكن القول ان المهمة كانت خلق الانسان المسلم المستقيم . وكان نشر أفكار القرن المستنيرة (أي الثقافة الاوربية) يتم بطريقة فوقية وينحصر في النخبة . ومن هذا المنظار ، تذكر مدرسة الحماية بالاستبداد المستنير *Déspotisme éclairé* فقد كانت الثانويات الاسلامية بمثابة دور التربية بالمغرب ، ومعهد الدراسات العليا جماعته المثقفة ، و « الدار البيضاء » أكاديميته العسكرية . وكان المدرسون الفرنسيون بالمغرب بمثابة المربين والمكونين الفرنسيين ببروسيا أو روسيا في النصف الثاني من القرن الثامن عشر : فهم يعلمون لغة ، ويلقنون مهارة تقنية دون ان يكونوا مبشرين .

2 - ومن حيث وظيفتها الموضوعية ، توحى مدرسة الحماية بمدرسة وجهاء فرنسا في منتصف القرن التاسع عشر . فهي لم تنشأ لتعمم ، وهي تهدف الى ابقاء كل في وضعيته . نحن أمام مدرسة طبقية لا تلجأ الى البلاغة لاختفاء هويتها .

3 - وأخيرا من حيث تصورها الطوباوي ، يمكن نعتها بالمستقبلية لان مرماها البعيد هو خلق طليعة وسيطة بين المستعمرين والمستعمرين . فهي ان صح التعبير ، مدرسة كمبراندورية .

لقد تارّجت مدرسة الحماية الليوطية اذن بين المفارقة التاريخية ، والمعاصرة والمستقبل . اذلك كان على النخبة - التي خلقتها تلك المدرسة او ساعدتها على الاستمرار - ان تعيش تمزقا بين نموذجين مثاليين متباعدين : الانسان المسلم المستقيم ، والبورجوازي الكمبراموري . ومن تم يمكن فهم الحوار والقلق اللذين أصابا تلك النخبة ، لانه كان عليها ان تلعب دورين متناقضين اشد التناقض .

لكن هذه المدرسة ، رغم ما قيل عنها ، لم تكن فشلا بالنسبة للامبريالية الفرنسية ، فقد هيات كما يجب النخبة البورجوازية - الحضرية والقروية - والعسكرية ، وهي التي تفاوضت حول الاستقلال ، وورثت فكرة الحماية .

ان المؤرخ الاجنبي بالمغرب ليشعر بالارتياح المعنوي حين يعاين هذه الاستثمارية بين المغرب الاستعماري والمغرب المعاصر ، والتي شكلت المدرسة الاوربية اذاتها الفعالة . ولذا قام بتجربة الضيافة المغربية ، يمكنه ان يتالم للانفصال الموجود بين الشعب والنخبة ، ذلك الانفصال الذي سباهم فيه تأسيس تلك المدرسة خلال العشرينات .

نقل النص من الفرنسية : وحيد الرحمانى

الهوامش :

- ❖ نشر المقال بـ « دفاتر التاريخ » وهي مجلة تصدرها جامعة ليون 2
- 1 - اعتمد هذا المقال اساسا على تحليل التعاليم التي كانت تصدرها الاقامة العامة بشأن التعليم (Archives de la Guerre, Vincennes : Maroc, série C.S.T.M.) والبرامج والتوجيهات التربوية : (Bull. Off. du Protectorat et Bull. de l'Enseignement Public au Maroc) : والكتابات المخصصة لهذا الموضوع في تلك الفترة : (Bull. du Comité de l'Afrique Française) (Renseignement Coloniaux, Hesperis)
- وتوجد معلومات مفيدة وملاحظات هامة احيانا في جل الكتب التي خصصت لدراسة المغرب المعاصر ، والتي ستتم الاشارة لها خلال هذا المقال . وليس هناك سوى كتابين حسب ما نعلم تعرضا للمسالة بشكل منهجي : اطروحة دكتوراه القانون لـ (R. GAUDEFRY DENOMBYNES) : (L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc. Paris, P. Geuthner, 1928)
- حيث اكتفى المؤلف بضم مجموعة هامة من الوثائق راجعها بمديرية المعارف العامة بالمغرب ، رغم انه احيانا نقلها دون التصريح بذلك . ثم اطروحة : L. PAYE : (Enseignement et société musulmane, introduction et évolution de l'Enseignement moderne au Maroc, 1957).

ولم نستطع مزاجعتها لكونها لم تنشر للاسف بعد

G. HARDY Bull. off. de l'Enseignement Public au Maroc N° 25 2
novembre 1920. p. 454.

G. HARDY : L'éducation au Maroc (Revue de Paris 15.4.1921 p. 774) 3

- 4 - حول هذا البحث عن « سياسة أهلية » جديدة ، انظر :
Ch. R. AGERON : Les Algériens musulmans et la France 1871-1919) T. II
p. 989-1002.
- 5 LYAUTEY : Note sur l'enseignement mixte, franco-arabe secondaire
et supérieur, le 2.6.1922 p. 3.
- 6 LYAUTEY : Examen de conscience au sujet de l'enseignement
musulman, Casablanca, le 11.6.1922.
- 7 - رسالة ليوطي الى الكاتب العام لـ 18 / 11 / 1920
Comité d'action franco-musulmane, Rabat 18.11.1920
تزامن ايجابي : فهذه الحادثة متناظرة حسب التسلسل الزمني مع « مذكرات الانعطاف »
الشهيرة حيث تحث ليوطي بتعاطف عن الشباب المغربي الجديد الذي كان يثبت ذاته
كما ان ليوطي سجل ضرورة ماسة لاشراك هذا الشباب في سياسة الحماية .
- 8 LYAUTEY : « Paroles d'Action » Allôcation du 9.10.1916 aux chefs indigènes
page 195.
- 9 LYAUTEY : « Examen de Conscience » déjà cité.
- 10 HARDY : Article déjà cité p. 779.
- 11 D.G.I.P., Historique (1912-1930), 1931, p. 60.
- 12 - ان هذه المعادلة بين ظهور برجوازية مغتربة وبروز وعي وطني بالمعنى المعاصر للكلمة
قد اقيمت بخدافة من طرف هـ. كابار بمصر ، وهو كاتب قديم بالمخزن كان في تلك الفترة
تفصلا بالقاهرة ، يخبر ليوطي ويدفع من بعيد الى تعريف مدرسة تتبعد عن النموذج
الأوربي .
- 13 Lettre inédite de Lyautey à D. Halévy, Thorey, 26.1.1929
- 14 Correspondance inédite de Lyautey avec A. Siegfried, 1932
- 15 D.G.I.P., Historique déjà cité p. 245-247.
- 16 P. MARTY. Le Collège Musulman Moulay Idriss (Supplément à
l'Afrique française, renseignement coloniaux n° 1, 1925)
- 17 Cf. B.O. du Protectorat n° 416 du 12 Octobre 1920
p. 17 - 31 - 1738.
- 18 - في الواقع كان هذا المجهود الذي بذل لغربة وتصفية الثقافة الفرنسية مجهودا ذا نتائج
ومعية تماما . ذلك ان مسرحية « تارتوف » لـ موليير أصبحت سلاحا ضد الطرقية
وبصورة خاصة ضد عبد الحمي الكتاني .
- 19 P. MARTY : La nouvelle jeunesse intellectuelle au Maroc (Renseignement
coloniaux, 1925, n° 5, p. 135).
- 20 Idem, p. 144.
- 21 Note n° 159, C.L. Rabat, 24.5.1922.
- 22 Circulaire du 30 août 1920 sur l'application de nouveaux
programmes de l'enseignement primaire. Cf. Bull. de l'enseignement du
Protectorat au Maroc, n° 24.
- 23 Gazette des tribunaux au Maroc, 4.12.1924.
- 24 - ان مفهوم الفرنسية البسيطة سيعرف رواجاً حتى بعد الاستعمار ، وسيطبع دائما بتجارب
معاربة الامية بين العمال الاجانب بفرنسا . ميدعوى الاهتمام بالاشياء الملموسة
والمعاشة يوميا تسقط هذه التجارب ببسرة في التصورات الادماجية .
- 25 G. HARDY : article cité p. 776.
- 26 P. MARTY : L'enseignement primaire et professionnel des indigènes à Fès
(Renseignements coloniaux, 1925, n° 3 p. 74).
- J. BERQUE : « Le Maghreb »
- 27 - حول مساندة الفاسيين المتحفظة لمبادرات الحماية انظر :
entre deux guerres », 1962, p. 172-173.
- 28 Cf. : J. CAGNE : Les origines du mouvement jeune Marocain
(Bulletin de la Sté d'Hist. du Maroc n° 1, 1968 p. 8 à 17)
- 29 - وبشكل خاص في الكلمة الباهرة التي القاها في المؤتمر الاول لمعهد الدراسات العليا بالرباط
يوم 26 - 5 - 1921 « نحن لا نعرف بعد بما فيه الكفاية ما تخبئه البيوتات القديمة
بفاس والرباط ومراكش عن رجال يحولون تلك البيوتات الى ملاجئ للقراءة والتفكير

- والبحث . اني اكتشف منهم في كل خطوة عددا جديدا شغوفين بخزاناتهم متفتحين على كل ما يجري بالعالم يزعمون بحرارة ان يروا بلادهم تساهم في حركة الفكر .
- 30 - نتبع هنا تحليل عبد الله العروي الذي لا يعرف التقليد كنموذج ساكن منفلق بل كـ « ابيولوجية النخبة في فترة الافق المسدود » (في La crise des intellectuels arabes, 1974, p. 58)
- 31 - ب. مارتى : المقالة المسابقة حول التعليم بفاس ، ص 76 ، يفتبط « للاشعاع الضخم الذي احده مجرد الاحتكاك بنا في التوجيه التقليدي للكتاب القرائي » .
- 32 - توجد ترجمة العريضة التي قمت بهذا الشأن في : Renseignements coloniaux n° 11, 1924
- p. 349
- Note d'ensemble n° 2043 sur la situation politique et militaire du Maroc au 20.12.1924. 33
- 34 - بقطع النظر عن اليهود المغاربة الذين تنتمي اشكالية تعليمهم الى حيز آخر . ولا نملك حول تعليم اليهود سوى مصادر من الدرجة الثانية انظر مثلا La thèse de R. GAUDEFRY
- DEMOMBYNES : L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc, 1928. حيث تجد عرضا مفصلا حول التعليم اليهودي ص 179 - 210 ، توجهه رغبة خفية في التشهير بـ « الخطر اليهودي » .
- 35 - حول تأثير الاجتذاب الذي تحدثه المدرسة كمؤسسة للمساعدة عومية يروي احد مفتشي التعليم الابتدائي زار المغرب في مهمة هذه الحادثة : « لقد وصلت الى مدرسة تماره في نفس اليوم الذي كان فيه احد التلاميذ ، طويل القامة يمكن ان يبلغ 15 سنة من العمر ، قد باع اول محصول له ، اي شيء من الجلبان مكنه من ربح 3 او 4 فرنكات . فسأله هل كان مسرورا وكان وجهه يعبر عن ذلك بما فيه الكفاية : لم يكن فرحا فقط بل كان مبتهجا . وكان رفاقه ينظرون بغيطة غير مكتومة فهمس المعلم الي : « فسي الاسبوع المقبل سيكون لدي 25 تلميذا » .
- P. GOUVERNEC, l'enseignement public au Maroc (Revue Pédagogique, etc. 1917, p. 335).
- 36 - ان هذه الفقرة تعتمد على تلخيص المؤلف المشار اليها في هذا المقال وعلى الكتاب الجماعي « نهضة المغرب » الذي ألف بايعاز من الاقامة العامة سنة 1922 وهو خير تجسيد لهذه اللحظة السعيدة المتعائلة من حياة الحماية المنتصرة .
- P. MARTY : La politique berbère du Protectorat (Renseignement colonial N° 7 bis, 1925, p. 374). 37
- P. MARTY : L'université de qaraouiyyine (Renseignements coloniaux 1924, n° 11, p. 336) 38
- A. BEL : A propos de l'enseignement des indigènes à Fès (Renseignements coloniaux n° 5, 1925, p. 147-148) 39
- 40 - « اعتقد انه لا يجب التقدم في نشر التعليم المصري باللغة العربية . لقد تقدمت شيئا ما فيما يتعلق بهذه النقطة منذ مغادرتي للمغرب وخاصة منذ احتكاكي بالشرقيين ، وبالنظر الى بعض المساويء السياسية لبعض المناهج » رسالة (Lettre de H. Gaillard à Lyautey, Paris 20.1.1920).
- G. HARDY : Le Maréchal Lyautey et l'enseignement. 41 (Bulletin du Comité de l'Afrique française, août 1934, p. 464)
- Programme déjà cité sur l'enseignement secondaire musulman p. 1731. 42
- Note du 2 juin 1922. 43
- 44 - التأكيد من جانبنا . Article déjà cité sur les collèges musulmans, p. 4
- 45 - « انهم يستمعون ، يحكمون ، ينتقلون من العربية الى الفرنسية ومن الرياضيات الى المخبر ، ويطرحون هم أنفسهم الاسئلة التي يجيب عنها التلميذ وهو يقبل يدهم او كتفهم طبقا لما تقتضيه العادة .
- (P. MARTY, idem p. 10)
- 46 - استثنى هنا خطاب الافتتاح الذي لقاه محمد الحجوى ، النائب في التعليم .

- 47 - ومنهم مولاي عبد الرحمان بن زيدان ، استاذ العمومية بالمدرسة العسكرية (مكناس) ، وقد شارك بتدخل ملحوظ حول المؤرخين العرب .
- 48 - « اجتمع في هذه القاعة كل مثقفي الرباط وسلا »
(Hesperis, 1924, t. IV, p 449)
- 49 - وقد خلف هذا التواصل لدى الفرنسيين الذين عاشوه تكريات لا تنسى ، انظر الرواية الشفوية المؤثرة بحرارتها ووفائها التي اطلق بها الفقيه شارل سلفرانك وهو من الوجوه المرموقة التي عرفتها الثانوية الادريسية .
- 50 - يجب التاكيد على الطابع العابر لهذه الحركة ، فهي لم تثبت امام حزب الريف ومفادرة ليوطي للمغرب . وقد حذف المؤتمر الخامس لمعهد الدراسات العليا - وكان مركزا حول المسالة الريفية - مشاركة المغاربة . واذا كانت هذه المشاركة قد عانت فيما بعد ، فانها سقطت في الصورية خلال المؤتمرات اللاحقة .
- Note de G. Palewski à Lyautey, Rabat, 30.11.1924 51
- 52 - ان هذه الصعوبة التي كانت تعوق امكانية حوار حقيقي (حوار يخلو على الاقل من الخلفيات) تدبى الى اي حد كان الظروف الاستعماري يفشل مسبقا كل لقاء ، وان تم بين اشخاص يجمع بينهم الوضع الطبقي . وفي غالب الاحيان كان « شقاء الضمير » جزءا ذوي النيات الحصة . اما العلاقة المتوازنة ، والحوار ، فلم يكن بالامكان انجازهما الا في باريس ، في جو « المحي اللاتيني » لان الاتصال هناك بعيد عن اطار للاضطهاد الذي يفسد الحوار في المغرب .
- Circulaire du « coup de barre », 18.11.1920. Lyautey l'Africain, 53
t. IV, p. 36
- 54 - تلاحظ هنا ان التخوف من تشويه شخصية المسنمر من طرف مدرسة غير مطابقة لوسطه الثقافي يلتقي مع التطلع الى الفعالية السياسية . ذلك ان النخبة المستأصلة نخبة لا تتمتع بغفوة على الناس الذين تراقبهم أو تؤثر فيهم .
- 55 - حول بزوغ المدرسة الفرنسية - البربرية واهدافها ، انظر
Ch-R. AGERON dans politiques coloniales au Maghreb, 1972, p. 124-126
- 56 - كان الكلام الرسمي يطمس الهدف الرامي الى ايجاد البرابرة عن الاسلام . فقد كانت الوثائق الرسمية تتكلم عن المدرسة الاسلامية القروية في المناطق البربرية
(D.G.I.P., Historique, déjà cité, p. 57)
- 57 - 107 تلاميذ في 1924 - 1925 ، مقابل 236 في 1921 - 1922 .
- 58 - 188 تلميذا في 1912 - 1913 ، 637 في 1924 - 1925 ، اي 8 ٪ من مجموع الاطفال اليهود المتدربين .
- 59 - و من ثم شبه التناطبق بين اعداد اليهود في الابتدائي الاربوي (637 في 1924 - 1925) والثانوي (400) .
- 60 - « ... يجب ان يعود لهم الدور الاساسي في الادارة واقتصاد البلاد ، وذلك بسبب امتياز الاحتلال ، وقانون الاستحقاق . فهم القادة والاطر الملازمة لكل العمليات التي تجري هنا ... »
(G. HARDY, art. cité de la Revue de Paris, p. 785)
- 61 - « كتلة ... من ناس طبيين في وسط متواضع ، عمال البناء وعمال زراعيين ، واصحاب الذكاكين الصغيرة ، وهم اناس يكون كثيرا ، يعملون لياكلوا ، ويرون ان الوطن يوجد حيث لا يكون الخبز اليومي مجرد اسطورة » .
- (G. HARDY, idem., p. 784).
- 62 - نجد نفس الفشل بالنسبة للمدرسة الصناعية والتجارية بالدار البيضاء ، حيث سجل سنة 1925 ، 34 يهوديا مغربيا و ... 4 مغاربة مسلمون ضمن مجموع 312 تلميذا .
- 63 - كانت الرابطة تستنخم في اوربا جل المعلمين الذين تختارهم من فرنسا والجزائر .
- 64 - Plans d'études et programmes de l'enseignement des Indigènes. Bull. off. de l'Enseignement public au Maroc, n° 24, sept. 1920
- Note d'ensemble déjà citée du 21.12.1924. 65

- 66 - في سنة 1925 ، كانت الامانة العامة تصر على منع تحويلها الى مدارس . انظر :
Notes de G. HARDY : « Quelques remarques au sujet des écoles de Fortune » , 9-2-1925.
- 67 Conférence de G. LOTH le 30.10.1915 dans Exposition Franco-Marocaine de Casablanca, t. I, p. 249.
- 68 - في نفس المضمون ، كان التمييز يقام بين مدارس البنات ومدارس بنات الاعيان .
- 69 - اشار جاك بيرك ، في دراسته لاهياء المدينة التقليدية ، الى « تركيب يضع اشخاصا من اصول مختلفة في نظام من الانشطة في اطار تعاقب ثلاثي : الحرف ، والتجارة ، والدراسة . فتكون العائلة حضورية بقدر ما تكون ممثلة في أنشطة المدينة الثلاث » .
(Maghreb, Histoire et Sociétés, 1974, p. 129).
- 70 P. MARTY, L'enseignement primaire et professionnel des Indigènes à Fez (Renseignements coloniaux, n° 3, 1925, p. 76).
- 71 - « ... يجب أن لا يضمن التعليم الثانوي والعالي الا لحدى امتياز النسب وليس لاصحاب امتياز الذكاء » .
- (Note déjà citée de G. PALEWSKI)
- 72 LYAUTEY, note 328 G.-L. Debouchés à assurer aux Elèves Officiers de Meknès. Fez, le 20.5.1922.
- 73 L'Ecole Militaire d'Elèves Officiers marocains de Meknès
(Bull. du Comité de l'Afrique française, avril, 1921, p. 107-110)
- 74 - محضر مجلس السياسة الاهلية بتاريخ 23 يناير 1923 . لم تنل المدرسة الاتيال المنتظر فتوقفت التجربة سنة 1923 حسب
R. GAUDEFRY-DEMOMBYNES (ouvrage cité, p. 115)
- 75 - حسب ب. مارتى ، في المقال الذي سبق ذكره حول الثانوية الادريسية (ص. 9) :
« ... كل سنة كان عشرة تلاميذ ينفصلون عن الدراسة ، تستقطبهم الابناك ، والصيديات ، والمطاحن ، ودور التجارة ، والادارات العمومية ، وحتى التجار من الاهالي الذين يضطرون لتساع اعمالهم مع فرنسا الى التزود بكاتب - محاسب - مترجم شاب . »
Cf. la note du 2 Juin 1922, p. 5 à 13
- 77 - حصل ثلاثة مغاربة على شهادة الدروس الثانوية الاسلامية سنتي 1921 و 1922 ، واربعة في 1923 ، وخمسة في 1924 .