ISSN 3119-6527 · Semestrielle depuis 2026 · Libre accès · Éditée par le CIRSE

FR · EN | contact@scienceseducation.org

Sciences & Education

REVUE INTERNATIONALE À COMITÉ DE LECTURE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION · LIBRE ACCÈS

ARTICLE · VOL. 3, N° 2 (2026) · P. 97–109

Casanova, reviens vite… mais autrement : Vers une école marocaine humaniste, émancipatrice et porteuse de sens

Mustapha SOUIB

Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Rabat-Salé-Kénitra, Maroc

Revue Sciences & Education
Sciences & Education Journal
https://scienceseducation.org/

Casanova, reviens vite… mais autrement : Vers une école marocaine humaniste, émancipatrice et porteuse de sens

Casanova, Come Back… But Differently: Towards a Humanistic, Emancipatory and Meaningful Moroccan School

Mustapha Souib

Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Rabat-Salé-Kénitra, Maroc
Souibinspecteur.aref.rsk@gmail.com

DOI : 10.5281/zenodo.23485032

Revue Sciences & Education, Vol.3, N° 2, 2026

https://scienceseducation.org/

Reçu le : 14/09/2026 | Accepté le : 20/10/2026 | Publié le : 25/10/2026

Comment citer cet article :

Souib, M. (2026). Casanova, reviens vite… mais autrement : Vers une école marocaine humaniste, émancipatrice et porteuse de sens. Sciences & Education, 3(2), 97–109. https://doi.org/10.5281/zenodo.23485032

ISSN: 3119-6527 | **Licence CC BY 4.0 / CC BY 4.0 License**

Revue Sciences & Education
Sciences & Education Journal
https://scienceseducation.org/ Vol. 3, No. 2, 2026

Casanova, reviens vite… mais autrement : Vers une école marocaine humaniste, émancipatrice et porteuse de sens

Casanova, Come Back… But Differently: Towards a Humanistic, Emancipatory and Meaningful Moroccan School

Mustapha Souib

Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Rabat-Salé-Kénitra, Maroc
Souibinspecteur.aref.rsk@gmail.com

DOI : 10.5281/zenodo.23485032

RESUME

Cet article revient sur l'expérience scolaire d'Albert Casanova à Tata, dans le sud du Maroc, pour examiner ce que ce cas, situé dans une histoire et un territoire précis, permet encore de questionner dans l'école contemporaine. L'étude repose sur une analyse qualitative documentaire de l'ouvrage *Tata-Akka : Frontières de la mémoire, mémoire d'une frontière* (La Pia et Sciortino, 2014), fondée sur neuf récits de vie et témoignages de personnes nommées (anciennes élèves et acteurs locaux). L'analyse thématique met en évidence quatre dimensions articulées : la construction d'une offre scolaire dans un territoire contraint ; l'ouverture, pour certains élèves seulement, de possibilités de poursuite d'études ; la mobilisation collective autour de l'institution ; enfin, les ambiguïtés d'une expérience située dans le contexte du Protectorat. La discussion s'organise autour de quatre axes : la continuité des parcours, l'ouverture des possibles, l'exigence et l'autonomie, et la construction collective de l'école en contexte colonial. L'expression « modèle naïf d'humanisme éducatif » est une catégorie interprétative construite par l'auteur ; elle ne désigne ni une doctrine formulée par Casanova ni un modèle transposable. L'article montre moins la supériorité d'une figure individuelle qu'une manière localisée d'articuler accès à l'école, continuité des parcours, engagement des acteurs et responsabilité collective. Il en discute les limites : corpus mono-source et rétrospectif, inégalités d'accès selon le genre et la distance, et caractère seulement partiel de ce que les sources permettent d'établir quant à l'humanisme éducatif et à l'émancipation.

Mots-clés : Albert Casanova ; humanisme éducatif ; école marocaine ; Protectorat ; histoire de l'éducation ; mémoire et témoignages

ABSTRACT

This article revisits Albert Casanova's school experience in Tata, southern Morocco, to examine what a historically situated educational case can still contribute to contemporary thinking about schooling. It is based on a qualitative documentary analysis of *Tata-Akka : Frontières de la mémoire, mémoire d'une frontière* (La Pia & Sciortino, 2014), drawing on nine life stories and testimonies from named individuals (former pupils and local actors). Thematic analysis identifies four interconnected dimensions: the construction of schooling in a territorially constrained setting; the opening, for some pupils only, of opportunities for further study; collective mobilization around the school; and the ambiguities of an experience situated within the Protectorate. The discussion is organized around four axes: educational continuity, the opening of possibilities, demandingness and autonomy, and the collective construction of schooling in a colonial context. The expression "naive model of educational humanism" is an interpretive category constructed by the author; it refers neither to a doctrine formulated by Casanova nor to a transferable model. The article stresses less the exceptional status of an individual than a localized way of articulating access to schooling, continuity of pathways, collective engagement and institutional responsibility. It also discusses the limits of this reading: a single, retrospective source, unequal access by gender and distance, and the only partial documentation of educational humanism and emancipation in the sources.

Keywords: Albert Casanova; educational humanism; Moroccan school; Protectorate; history of education; memory and testimonies

1) INTRODUCTION

Certaines expériences éducatives continuent d'interroger leur époque parce qu'elles donnent à voir, à petite échelle, des problèmes qui demeurent ouverts à grande échelle. L'expérience scolaire associée à Albert Casanova à Tata appartient à cette catégorie. Elle ne constitue ni une doctrine pédagogique achevée ni un modèle transposable sans précaution. Elle présente néanmoins un intérêt particulier : les récits recueillis plusieurs décennies après les faits l'associent à la création d'une offre scolaire locale, à la poursuite des études, à la mobilisation de familles et d'élèves et, pour certains anciens élèves, à de nouvelles trajectoires professionnelles.

Le cas étudié se situe à Tata, dans le sud du Maroc, un territoire éloigné des principaux centres scolaires du pays. Albert Casanova y intervient en qualité d'enseignant, chargé de créer et de développer la première école moderne de la région à partir de 1948. Il y exerce également les fonctions de directeur d'école et d'instituteur, avant de contribuer au développement de l'enseignement secondaire dans la région (La Pia & Sciortino, 2014, pp. 17–21). Les témoignages recueillis dans l'ouvrage publié sous l'égide du Conseil national des droits de l'Homme (CNDH) l'associent à l'ouverture d'une école à Tata, puis à la création d'un collège. Selon l'ouvrage, Casanova envisage dès 1956 la création d'un collège (La Pia et Sciortino, 2014, p. 20) ; le collège Mokhtar Soussi ouvre en 1958 ; les premiers élèves rejoignent Agadir en 1964 (p. 21) ; Casanova quitte Tata en septembre 1967 (p. 22). Il ne s'agit pas d'écrire une biographie de Casanova, que le corpus ne permet pas de reconstituer, mais d'analyser ce que les récits disent de l'école dont il a été l'un des acteurs.

Le point de départ n'est donc pas de rechercher chez Casanova une théorie éducative rétrospectivement identifiable. L'ouvrage dirigé par La Pia et Sciortino (2014) montre plutôt un acteur confronté à des problèmes concrets : assurer l'enseignement dans un territoire éloigné, convaincre les familles, rechercher des moyens matériels, soutenir la création d'un collège et maintenir la continuité des parcours. Le collège Mokhtar Soussi répond notamment à la difficulté, pour les jeunes de Tata, de poursuivre leur scolarité sans quitter immédiatement leur territoire. L'intérêt scientifique du cas tient ainsi moins à la figure individuelle qu'aux relations entre initiative, institution, territoire et trajectoires.

Cette lecture doit être replacée dans l'histoire de l'éducation au Maroc sous le Protectorat. Les recherches sur les systèmes éducatifs coloniaux montrent que l'école y était prise dans des logiques de différenciation, de sélection et de contrôle que la singularité d'une expérience locale ne neutralise pas (Segalla, 2009). Des travaux plus récents établissent que les héritages institutionnels et épistémiques du colonialisme alimentent encore les débats sur l'éducation au Maroc (R'boul, 2024 ; R'boul et El Amrani, 2024), et que les dispositifs coloniaux ont produit des effets de longue durée sur les inégalités territoriales d'accès à l'école (Koehler-Derrick, 2026). Ces recherches ne portent pas sur Tata ; elles fournissent un arrière-plan qui évite une lecture isolée du cas.

Dans ce cadre, l'expression « modèle naïf d'humanisme éducatif » est proposée comme catégorie interprétative. Le terme « naïf » ne signifie ni simpliste ni dépourvu de valeur :

il renvoie à une pratique dont certaines dimensions humanistes semblent avoir été incorporées dans l'action sans être constituées en doctrine pédagogique explicite. La catégorie est construite à partir du corpus ; elle n'est ni une qualification historique de Casanova ni la marque d'une filiation avec les auteurs mobilisés dans la discussion.

La problématique est la suivante : que révèle l'expérience scolaire de Tata, telle qu'elle apparaît dans les récits recueillis par le CNDH, sur les conditions permettant à une école locale de construire des possibilités de parcours, de mobiliser différents acteurs et d'articuler exigence, accompagnement et responsabilité ; et que peut apporter cette lecture à une réflexion contemporaine sur l'école marocaine ?

2) CADRE THEORIQUE ET POSITIONNEMENT

Le cadre théorique éclaire le cas sans chercher à faire entrer rétrospectivement l'expérience de Casanova dans des catégories contemporaines. Il s'organise en trois entrées, choisies pour leur adéquation avec ce que le corpus permet d'observer : les conditions de scolarisation et les trajectoires, l'engagement collectif, la construction institutionnelle. Les activités physiques n'apparaissent dans le corpus que comme un élément de la vie collective de l'établissement ; elles ne font pas l'objet d'un cadre spécifique.

École, savoir et trajectoires. Bourdieu et Passeron (1970) rappellent que l'institution scolaire peut contribuer à la reproduction des inégalités sociales et culturelles. Charlot (1997) déplace l'analyse vers le rapport au savoir et à l'avenir, tandis que Dubet (1994) envisage l'expérience scolaire comme l'articulation de logiques institutionnelles, sociales et subjectives. Ces approches permettent d'interroger l'ouverture de parcours observée à Tata sans transformer quelques trajectoires documentées en preuve générale d'émancipation.

Exigence et autonomie. Alain (1932) associe la formation de l'autonomie à l'effort et à la maîtrise de soi. Meirieu et Develay (1992) permettent, dans une perspective différente, de penser l'autorité éducative à partir de sa finalité : rendre progressivement l'élève capable d'agir par lui-même. Ces références servent à questionner l'articulation entre exigence et accompagnement, sans attribuer à Casanova une théorie qu'il n'a pas formulée.

Construction collective de l'école en contexte colonial. Segalla (2009) replace l'expérience dans l'histoire des politiques éducatives du Protectorat. Bourdieu et Passeron (1970) offrent un contrepoint critique sur la fonction de différenciation de l'école. R'boul (2024) et R'boul et El Amrani (2024) prolongent la réflexion dans les débats contemporains sur les structures éducatives marocaines et les héritages coloniaux ; Koehler-Derrick (2026) éclaire les inégalités territoriales de l'expansion scolaire.

Une clarification terminologique est nécessaire : l'humanisme éducatif et l'émancipation, présents dans le titre, ne sont pas des catégories établies à propos de Casanova. L'humanisme est entendu, à la suite de Todorov (1998), comme une pensée qui reconnaît l'autonomie des personnes, leur valeur propre et l'universalité de la condition humaine, plutôt que comme une doctrine unifiée. Appliqué à l'éducation, il renvoie à une école qui

prend pour fin le développement de la personne et l'élargissement de ses possibilités, par opposition à des finalités purement utilitaires ou économiques (Nussbaum, 2010). L'émancipation est comprise, avec Freire (1974) et Rancière (1987), comme un processus par lequel des personnes accèdent à une capacité d'agir et de penser par elles-mêmes ; elle ne se réduit ni à la réussite scolaire ni à la mobilité individuelle.

Ces définitions servent de grille de lecture, non de qualification des acteurs. Elles conduisent à trois questions adressées au corpus : (Q1) l'école élargit-elle effectivement les possibilités des élèves (accès, poursuite d'études) ? (Q2) les reconnaît-elle comme des personnes capables d'agir, ou les mobilise-t-elle comme des moyens, notamment dans les tâches de construction ? (Q3) qui bénéficie de cet élargissement, et qui en reste exclu ? Les résultats sont d'abord établis à partir du corpus ; les références théoriques servent ensuite à les éclairer, à les nuancer ou à faire apparaître les questions qu'ils soulèvent.

3) METHODOLOGIE

3-1) Corpus

La recherche relève d'une analyse qualitative documentaire à visée compréhensive. Le corpus principal est l'ouvrage *Tata-Akka : Frontières de la mémoire, mémoire d'une frontière*, publié en 2014 sous l'égide du Conseil national des droits de l'Homme. Il s'inscrit dans une démarche de collecte et de transmission de la mémoire locale et rassemble des récits de vie, des témoignages et des éléments historiques relatifs à la province de Tata. Ce choix tient à la nature de l'objet : l'expérience scolaire de Tata est appréhendée à travers la mémoire de ses acteurs et de leurs descendants, et non reconstruite à partir d'un fonds administratif exhaustif. L'analyse porte donc sur ce que l'ouvrage rend visible : les conditions de création et de développement de l'école, les perceptions de certains acteurs, les parcours mentionnés et les formes de participation rapportées.

Le corpus analysé comprend les passages relatifs à l'école et à l'expérience de Casanova : neuf témoignages et récits de vie de personnes nommées, répartis sur quinze pages (pp. 17–30 et p. 103) d'un ouvrage de 143 pages. Les témoins (tableau 1) comprennent deux anciennes élèves, que l'ouvrage compte parmi les premières filles à avoir accédé à l'école à Akka Iznkad, et sept acteurs locaux ; cinq d'entre eux se rapportent directement à Casanova ou à son école (Ait El Gachi, Mhamdi, Naitlalaj, Oubella, El Mouloudi). S'y ajoutent des voix non nommées : citations sans attribution (p. 27) et références générales aux « témoins » (p. 103). L'ouvrage n'indique le statut d'ancien élève que pour les deux premières témoins ; la qualité des autres est celle que leur attribue l'ouvrage.

Tableau 1. Témoins nommés du corpus (fonctions telles que présentées par l'ouvrage)

Témoin	Fonction ou statut indiqué par l'ouvrage	Lien direct avec Casanova ou son école
Mbarka Zanga	Ancienne élève (parmi les premières filles à accéder à l'école à Akka Iznkad)	Non
Zayna Berrdouz	Ancienne élève (parmi les premières filles à accéder à l'école à Akka Iznkad)	Non
Jamâa Ait El Gachi	Directeur du « nouveau lycée » de Tata	Oui
Elhanafi Naitlalaj	Délégué du ministère de l'Éducation nationale	Oui
Hacham Oubella	Ancien administrateur de la délégation de l'éducation nationale	Oui
Mohammed Mhamdi	Ancien délégué de la Culture à Tata	Oui
Mohammed El Mouloudi	Ancien directeur d'école	Oui
Aziza Kamdaz	Économe de l'internat du lycée	Non
Boujmâa Tadoummant	Ancien maire d'Akka	Non

3-2) Procédure d'analyse

Le corpus a été délimité sur la version numérisée de l'ouvrage, par une recherche des mentions de Casanova et du vocabulaire scolaire (école, collège, lycée, instituteur, élèves, scolarisation, enseignant), puis par la lecture en contexte des pages repérées. Les passages ont été retenus lorsqu'ils portaient explicitement sur la création de l'école ou du collège, la scolarité, la poursuite des études, l'engagement des acteurs ou le contexte politique de l'établissement. Une lecture intégrale de l'ouvrage a ensuite permis de vérifier que la recherche lexicale n'avait laissé échapper aucun passage pertinent.

L'analyse est de type thématique. Les passages ont été classés selon quatre dimensions définies à partir de la problématique : les conditions territoriales de scolarisation ; l'accès, la poursuite des études et l'inégale distribution des possibilités ; les formes d'engagement et de mobilisation autour de l'institution ; l'inscription de l'expérience dans le Protectorat et les tensions de la décolonisation. Les passages qui ne s'y rangeaient pas ont été examinés à part afin de vérifier qu'aucune dimension n'avait été omise. Trois ensembles ont été isolés : l'évolution de l'offre scolaire de la province après 1977 et les statistiques nationales (pp. 24–26), qui dépassent la période étudiée ; la place de l'école dans la formation du citoyen après l'indépendance (marocanisation, arabisation, Marche verte, pp. 28–30), qui prolonge la quatrième dimension sans former une dimension distincte ; et le départ de Casanova en septembre 1967 (p. 22), qui ne constitue pas un thème autonome. Aucun n'a conduit à ajouter une cinquième dimension. Pour chaque dimension, les convergences, divergences et silences des témoignages ont été relevés, et les extraits les plus explicites ont été retenus.

Les mentions de l'école dans les chapitres sur le développement urbain et le contexte historique (pp. 33, 35, 39–40, 110–111, 115, 121) reprennent le chapitre scolaire ou portent sur d'autres thèmes ; celles du chapitre sur Akka (pp. 75–84) concernent d'autres écoles. Ces passages n'ont pas été classés par dimensions et ne sont mobilisés qu'à titre de contexte, lorsque le texte l'indique expressément. Chaque extrait cité est rattaché à sa page et, lorsque l'ouvrage l'identifie, à son témoin. Lorsqu'une affirmation repose sur plusieurs témoignages ou sur la présentation de l'ouvrage, les pages concernées sont indiquées : pp. 22–23 et 27 pour l'accès des filles à l'école et la distance (voir aussi p. 103 pour une école fréquentée seulement par des garçons ; la p. 110, qui relève du contexte, mentionne en outre l'insécurité sur le trajet), pp. 18–21 pour la construction de l'école et du collège, pp. 19 et 21 pour les responsabilités et démarches de Casanova, et p. 29 pour l'hymne et les graffitis.

3-3) Limites et posture du chercheur

La principale limite tient au caractère mono-source et rétrospectif du corpus. Faute d'archives scolaires et administratives permettant de confronter les récits, aucune triangulation n'a été possible : les résultats sont présentés comme une lecture des récits recueillis, non comme une reconstitution des faits. Les témoignages sont situés, sélectifs et susceptibles d'être influencés par les reconstructions mémorielles ; ils sont traités comme des traces mémorielles, non comme des énoncés factuels vérifiables de manière indépendante. Cette limite interdit de transformer les trajectoires rapportées en démonstration causale d'une mobilité sociale produite par l'école, et conduit à employer avec prudence les notions d'émancipation et d'humanisme. Le codage a par ailleurs été réalisé par un seul chercheur, sans double codage ; c'est pourquoi les extraits sont reproduits dans la présentation des résultats, afin que le lecteur puisse apprécier directement le matériau.

L'auteur n'entretient aucun lien personnel ou institutionnel avec la province de Tata ni avec les organismes à l'origine de l'ouvrage analysé. Cette distance permet une lecture extérieure du corpus, mais l'expose aussi à une connaissance moindre du contexte local. La lecture proposée reste donc une interprétation située, établie à partir du seul texte publié.

4) RESULTATS

Les résultats sont présentés selon les quatre dimensions retenues. Le tableau 2 en donne une synthèse, que les sections suivantes développent.

Tableau 2. Synthèse des résultats par dimension

Dimension	Constat principal (d'après les récits)	Pages de l'ouvrage	Limites ou silences
4.1 Territoire contraint	Éloignement des centres scolaires ; résistances initiales (école « mal vue » par les chefs des zaouïas) ; construction progressive de l'offre et de son acceptation sociale	pp. 18–21	Pas de données chiffrées sur les effectifs ni sur les ressources
4.2 Accès et poursuite des études	Projet de collège dès 1956, ouverture en 1958 ; une vingtaine d'élèves à Agadir en 1964 ; ouverture inégale selon le genre et la distance	pp. 20–23, 27, 103	Devenir des élèves non documenté au-delà de quelques cas
4.3 Engagement et mobilisation	Casanova cumule plusieurs responsabilités ; élèves mobilisés pour la construction ; anciens élèves recrutés comme enseignants d'arabe	pp. 19–21	Sens donné à la tâche par les élèves non rapporté ; statut des enseignants non précisé
4.4 Protectorat et décolonisation	Hymne marocain, graffitis anticolonialistes effacés par les instituteurs pour protéger les élèves	p. 29	Ampleur du phénomène et rôle de l'école non mesurables

4-1) Une école à construire dans un territoire contraint

L'expérience de Tata apparaît d'abord comme une réponse à des contraintes territoriales fortes. L'éloignement des principaux centres scolaires limitait les possibilités de poursuite d'études et augmentait le coût matériel et social de la scolarisation. Construire une école ne consistait pas seulement à ouvrir une salle de classe : il fallait maintenir une organisation scolaire, mobiliser des personnes, rechercher des ressources et créer progressivement les conditions d'une continuité.

Les résistances initiales montrent que cette ouverture ne s'est pas imposée d'emblée. L'ouvrage rapporte que l'école était « mal vue par les chefs des zaouïas », qui y voyaient une institution rivale susceptible de réduire leur influence (La Pia et Sciortino, 2014, p. 18). Le développement de l'école apparaît ainsi comme un processus de construction progressive, qui engage à la fois l'offre institutionnelle et son acceptation sociale.

4-2) Accès, poursuite des études et inégale distribution des possibilités

L'un des résultats les plus significatifs concerne la possibilité de poursuivre les études au-delà du premier niveau de scolarisation. La création du collège réduisait la nécessité de rejoindre immédiatement un centre plus éloigné. L'ouvrage indique que Casanova avait envisagé dès 1956 la création d'un collège, Taroudant étant trop éloignée pour les élèves souhaitant poursuivre des études secondaires, et qu'il sollicita l'appui des parents de la région (La Pia et Sciortino, 2014, p. 20). Hacham Oubella rapporte que « les

premiers élèves (une vingtaine) vont en 1964 à Agadir poursuivre leurs études dans un lycée » (p. 21). Ce témoignage permet de distinguer l'ouverture d'une possibilité institutionnelle de la réalisation effective de certaines trajectoires.

Cette ouverture n'est pas uniforme. Les possibilités d'accès et de poursuite diffèrent selon le genre et la distance. Le récit de l'entrée de certaines filles à l'école montre une ouverture progressive de la scolarisation (La Pia et Sciortino, 2014, pp. 22–23 et 103), mais les témoignages rappellent aussi que la poursuite d'études pouvait être empêchée par les conditions matérielles et géographiques (pp. 23 et 27). L'expérience de Tata peut donc être associée à une extension des possibilités sans être présentée comme une rupture avec les inégalités de son époque : l'ouverture scolaire et la persistance des contraintes doivent être pensées ensemble.

4-3) Engagement, mobilisation collective et construction de l'institution

L'ouvrage présente Casanova comme un acteur fortement engagé dans le fonctionnement de l'établissement : il assume plusieurs responsabilités à la fois et participe à la recherche des matériels et des moyens nécessaires à la vie scolaire. Cette polyvalence ne doit pas être érigée en modèle professionnel ; elle renseigne sur la place qu'une initiative individuelle pouvait occuper dans un contexte institutionnel et matériel contraint. Réduire l'expérience à cet engagement manquerait toutefois une dimension essentielle du corpus : la création et le fonctionnement de l'école impliquent aussi des familles, des élèves, des autorités et, ultérieurement, d'anciens élèves. L'institution apparaît moins comme l'œuvre d'un seul homme que comme le résultat d'une série de mobilisations autour d'un projet scolaire.

Les témoignages sur la construction des bâtiments donnent une matérialité particulière à cette mobilisation. Mohammed Mhamdi rapporte que Casanova « insère dans l'emploi du temps des heures de sport » et que, pendant ces heures, « les élèves étaient envoyés ramasser des cailloux pour la construction » (La Pia et Sciortino, 2014, pp. 19–20) ; un autre témoignage, rapporté par Jamâa Ait El Gachi, décrit le transport du sable jusqu'au chantier par les élèves (pp. 20–21). Ce récit montre que la frontière entre temps scolaire, effort physique et construction de l'établissement pouvait être tracée autrement qu'aujourd'hui. Il serait anachronique d'en déduire une conception de l'éducation physique ou une théorie de l'apprentissage moteur : le matériau atteste seulement que les activités physiques étaient prises dans une organisation où formation, effort collectif et contraintes matérielles se mêlaient. Il soulève surtout une question que le corpus ne permet pas de trancher : celle de la limite entre participation à la vie de l'établissement et mise au travail des élèves (section 5.3).

La mobilisation se prolonge par la place accordée aux anciens élèves. Le corpus rapporte que certains furent recrutés comme enseignants, ce qui déplace la question de la réussite individuelle vers celle de la continuité institutionnelle : l'élève formé par l'école peut devenir, à son tour, un acteur de l'école. L'ouvrage mentionne « les premiers cadres formés par Casanova, recrutés comme enseignants d'arabe », et associe ce recrutement à la promotion de l'éducation à Tata (La Pia et Sciortino, 2014, p. 21). Le corpus ne permet pas d'en inférer un statut ou un niveau d'enseignement plus précis, ni d'y voir une

stratégie explicitement conçue par Casanova ou un mécanisme général de reproduction institutionnelle. Il montre plutôt qu'une école peut produire, dans certaines conditions, des formes de continuité qui dépassent la relation immédiate entre enseignant et élève.

4-4) Une école prise dans les tensions du Protectorat et de la décolonisation

L'expérience scolaire rapportée ne se déroule pas en dehors de l'histoire politique. Les témoignages évoquent l'apprentissage de l'hymne marocain et des manifestations de sens anticolonial dans et autour de l'école, ce qui montre que l'établissement pouvait être traversé par des enjeux d'appartenance, de citoyenneté et de transformation politique. Jamâa Ait El Gachi rapporte que « les élèves traçaient des graffitis anticolonialistes » et qu'« à l'école de Casanova ils apprenaient aussi l'hymne marocain », tandis que les instituteurs effaçaient parfois les graffitis pour protéger les élèves à l'arrivée d'officiers français (La Pia et Sciortino, 2014, p. 29). Ce témoignage inscrit l'expérience dans les tensions concrètes du Protectorat, sans permettre de caractériser l'établissement comme une institution politiquement homogène.

5) ANALYSE ET DISCUSSION

Ces éléments conduisent à proposer, avec prudence, l'expression « modèle naïf d'humanisme éducatif », construite par l'auteur à partir de la convergence de plusieurs dimensions : ouverture de possibilités scolaires, attention aux conditions concrètes de scolarisation, mobilisation de différents acteurs, poursuite des études et renouvellement de certains acteurs de l'institution.

Un témoignage consacré à la fonction sociale de l'école trouve ici un écho particulier. Jamâa Ait El Gachi affirme : « L'école de Casanova avait libéré la population noire-métisse de Tata, elle avait produit un changement de statut social de cette population » (La Pia et Sciortino, 2014, p. 30). Cette formulation doit rester attribuée à son auteur et comprise comme un témoignage mémoriel : elle renseigne sur la manière dont l'expérience a été ultérieurement perçue localement, mais ne suffit pas à établir une relation causale entre l'action de Casanova et une transformation sociale générale. Documenter ce changement de statut supposerait de connaître la situation sociale de cette population avant et après l'ouverture de l'école ; cela excède le présent article et constitue une piste de recherche.

La catégorie « naïf » nomme une tension : une expérience peut produire des effets éducatifs que les acteurs ne formulent pas dans le vocabulaire théorique construit ultérieurement pour les penser. Cette hypothèse reste dépendante du corpus et ne saurait être généralisée à l'ensemble de la trajectoire de Casanova. La discussion s'organise autour de quatre axes transversaux, suivis d'une ouverture vers les questions contemporaines.

5-1) Faire école : de l'accès scolaire à la continuité des parcours

Le premier enseignement du cas concerne la notion de « faire école ». Dans un territoire où l'accès à l'enseignement secondaire est contraint, l'enjeu ne se limite pas à l'ouverture

d'un établissement : il consiste à créer les conditions d'une continuité. Le collège apparaît comme une réponse institutionnelle à une rupture potentielle du parcours.

Koehler-Derrick (2026) montre, à l'échelle nationale et historique, que l'inclusivité de l'état civil sous la colonisation, qui a déterminé la capacité d'information locale de l'État à l'indépendance, a pesé sur l'expansion de l'éducation au Maroc. Ce travail ne prouve rien concernant Tata ; il permet de situer le cas dans une question plus large : l'accès scolaire dépend aussi de la capacité des institutions à rendre l'offre effectivement disponible dans les territoires. Le cas de Tata déplace ainsi le regard de la présence de l'école vers sa capacité à assurer une continuité : une école devient une institution éducative durable lorsqu'elle ne se contente pas d'accueillir des élèves, mais permet à certains d'entre eux de franchir des étapes supplémentaires.

5-2) Scolariser, poursuivre, se projeter : l'ouverture des possibles

Les trajectoires documentées invitent à penser l'émancipation avec prudence. Certains élèves poursuivent leurs études ; certains anciens élèves deviennent enseignants ; d'autres trajectoires restent limitées par la distance, les ressources ou les conditions sociales. Le cas ne démontre pas que l'école abolit les déterminismes ; il montre qu'elle peut ouvrir, pour certains sujets, des possibilités qui n'étaient pas disponibles de la même manière.

La notion de rapport au savoir (Charlot, 1997) permet de comprendre cette dimension au-delà de la certification : la poursuite d'études suppose que l'école acquière une signification dans la relation de l'élève à son avenir. Dubet (1994) invite à considérer l'expérience scolaire comme une construction située, traversée par plusieurs logiques ; la trajectoire ne dépend donc jamais de l'institution seule. Bourdieu et Passeron (1970) évitent enfin un optimisme excessif : une institution peut ouvrir des possibilités tout en restant traversée par des mécanismes de sélection et de différenciation. L'originalité du cas n'est donc pas de réfuter la reproduction sociale, mais de montrer qu'à certaines conditions locales l'école peut constituer un espace d'ouverture partielle des possibles.

5-3) Exigence, accompagnement et construction de l'autonomie

Le troisième axe concerne une tension moins visible dans les récits mais essentielle pour l'interprétation : l'humanisme éducatif ne peut être réduit à la bienveillance. Le corpus documente peu l'effort, la discipline et la responsabilité ; seul l'épisode des travaux de construction (section 4.3) permet d'aborder la question. Cet axe relève donc moins d'un résultat établi que d'une question que les récits soulèvent : celle des conditions dans lesquelles une exigence peut devenir éducative.

Alain (1932) permet de penser l'autonomie comme une construction qui passe par l'effort et la maîtrise de soi ; Meirieu et Develay (1992) déplacent la question vers la finalité de l'autorité, qui ne se justifie pas seulement par le maintien de l'ordre mais par ce qu'elle rend possible du côté de l'autonomie de l'élève. Leur rapprochement permet de formuler une question que le corpus ne résout pas : comment distinguer une exigence qui forme d'une contrainte qui soumet ? Le matériau ne permet pas de reconstituer finement les interactions quotidiennes entre Casanova et ses élèves ; l'exigence ne doit donc pas être

célébrée en elle-même, car sa valeur éducative dépend de sa finalité, de ses modalités et de la place accordée à l'élève.

L'épisode des cailloux et du sable illustre cette question sans la trancher. Au regard de la question Q2 de la grille (section 2), il s'agit de savoir si les élèves sont reconnus comme personnes capables d'agir ou mobilisés comme moyens. Les témoignages rapportent la tâche, non le sens que les élèves lui donnaient : la limite entre participation et mise au travail ne peut être tracée à partir du corpus. L'hymne et les graffitis (section 4.4) montrent en revanche des élèves engagés dans des formes d'expression politique (La Pia et Sciortino, 2014, p. 29), sans permettre de conclure que l'école les ait suscitées.

5-4) Construire collectivement l'école dans un contexte colonial

Le dernier axe déplace l'analyse de la figure individuelle vers l'institution. La construction de l'école mobilise Casanova, mais aussi les familles, les élèves, les autorités et, ultérieurement, d'anciens élèves devenus enseignants : l'institution scolaire apparaît comme une construction relationnelle.

Cette lecture doit être articulée à l'histoire du Protectorat. Segalla (2009) rappelle la profondeur des logiques politiques et culturelles qui structuraient l'éducation coloniale au Maroc. Le cas de Tata ne permet pas de conclure que l'école aurait échappé à ces logiques ; les témoignages évoquent plutôt, à travers l'hymne et les graffitis (La Pia et Sciortino, 2014, p. 29), des usages de l'école qui ne se réduisaient pas aux finalités générales du système colonial, sans que le corpus permette d'en mesurer l'ampleur. Bourdieu et Passeron (1970) apportent un contrepoint nécessaire : l'école demeure traversée par des rapports sociaux et culturels. R'boul (2024) et R'boul et El Amrani (2024) prolongent l'interrogation dans le contexte postcolonial marocain, en attirant l'attention sur les héritages institutionnels, épistémiques et linguistiques du passé colonial. Le cas de Tata ne doit donc être ni héroïsé ni absorbé dans une lecture globale du Protectorat : sa valeur scientifique tient à la tension entre une structure historique inégalitaire et une expérience locale dont les récits font ressortir certaines possibilités d'ouverture.

Cette tension conduit à une proposition interprétative plus générale : l'engagement individuel peut déclencher ou accélérer une dynamique éducative, mais la durée de ses effets dépend de sa transformation en organisation collective, en culture professionnelle et en responsabilité institutionnelle. C'est à ce niveau que l'expérience de Tata dépasse la biographie de Casanova.

5-5) Ouverture : du cas historique aux questions contemporaines

L'intérêt contemporain du cas ne réside pas dans la possibilité de reproduire une école de Tata : les échelles, les publics, les missions et les institutions ont profondément changé. Le cas rouvre des questions. Comment assurer une continuité réelle des parcours ? Comment articuler exigence et accompagnement ? Comment faire de la participation une responsabilité sans la confondre avec l'instrumentalisation ? Comment transformer l'engagement de quelques personnes en capacité institutionnelle durable ? La réflexion contemporaine sur l'éducation au Maroc doit en outre tenir compte des héritages

historiques qui pèsent encore sur les conceptions du savoir et de l'école (R'boul, 2024 ; R'boul et El Amrani, 2024).

Ces questions peuvent être reprises à l'aide de la grille de la section 2. Q1 : l'école de Tata a élargi les possibilités de certains élèves (création du collège, poursuite d'études à Agadir dès 1964, recrutement d'anciens élèves comme enseignants). Q2 : les récits ne permettent pas de trancher entre la reconnaissance des élèves comme personnes capables d'agir et leur mobilisation comme moyens, notamment dans les travaux de construction (section 5.3). Q3 : l'élargissement documenté concerne certains élèves, tandis que d'autres en restent exclus par le genre, la distance et les conditions matérielles (section 4.2). Dans ces limites, l'humanisme éducatif au sens de Todorov (1998) et de Nussbaum (2010) n'est que partiellement documenté, et l'émancipation au sens de Freire (1974) et de Rancière (1987) l'est moins encore : les sources établissent davantage l'accès et la continuité des parcours que l'autonomie intellectuelle des élèves. Cet écart justifie de n'employer ces notions qu'avec la prudence annoncée en section 3.3.

Le « reviens vite » du titre ne renvoie ni à une nostalgie de l'époque ni au retour d'un personnage. Il fait écho au titre de l'ouvrage de Meirieu et Develay (1992), *Émile, reviens vite… ils sont devenus fous*, dont il reprend l'interpellation à l'adresse d'un acteur de l'école de Tata. Il signifie un retour aux questions éducatives, mais autrement : avec la distance critique de la recherche, une attention aux inégalités et la conscience que l'engagement individuel ne remplace pas l'institution. De même, le « vers » du titre indique une orientation de la réflexion et non un programme prescriptif.

6) CONCLUSION

À travers l'ouvrage étudié et les témoignages qu'il rapporte, l'expérience scolaire de Tata apparaît comme une expérience localisée dans laquelle plusieurs dimensions ont été articulées : construire une offre scolaire dans un territoire contraint, permettre à certains élèves de poursuivre leurs études, mobiliser différents acteurs autour de l'institution et renouveler, pour certains anciens élèves, les acteurs mêmes de l'école.

L'apport de l'étude réside dans un déplacement du regard. Plutôt que de chercher chez Casanova un précurseur de théories pédagogiques ultérieures, l'analyse met au jour une expérience institutionnelle dans laquelle l'accès, la continuité, l'engagement et les trajectoires se répondent. Le « modèle naïf d'humanisme éducatif » est une catégorie construite pour nommer cette cohérence apparente ; il n'est ni une étiquette historique ni une prescription contemporaine.

Les limites du corpus imposent une forte prudence. La source principale est un ouvrage de mémoire publié plusieurs décennies après les faits ; elle ne peut être assimilée à une archive exhaustive. Les témoignages sont situés et sélectifs, et les trajectoires rapportées n'établissent pas de causalité générale entre scolarisation et mobilité sociale. Les inégalités de genre, de distance et de ressources montrent que l'ouverture des possibilités n'a jamais été uniforme. Enfin, au regard de la grille de la section 2, l'humanisme éducatif et l'émancipation (Todorov, 1998 ; Nussbaum, 2010 ; Freire, 1974 ; Rancière, 1987) ne sont documentés que partiellement. Des prolongements sont envisageables :

confrontation des récits à des archives scolaires et administratives, collecte de nouveaux témoignages, comparaison avec d'autres établissements de la région ou du Protectorat.

La contribution de l'article est moins de proposer une image idéale de l'école que de rappeler une condition de sa promesse émancipatrice : l'accès au savoir n'a de portée réelle que lorsqu'il peut s'inscrire dans des parcours, des relations éducatives et des institutions capables de les soutenir. Casanova ne peut pas revenir. Les questions que son expérience fait surgir peuvent, elles, revenir dans le débat éducatif marocain, autrement, et avec les exigences critiques de la recherche contemporaine.

REFERENCES

Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.

Koehler-Derrick, G. (2026). Who counts? Information capacity and the origins of education inequality in Morocco. *The Economic History Review, 79*(1), 133–162. https://doi.org/10.1111/ehr.70011

La Pia, F., & Sciortino, A. (dir.). (2014). *Tata-Akka : Frontières de la mémoire, mémoire d'une frontière. Projet de promotion de la mémoire historique du temps récent dans la province de Tata*. Éditions Marsam.

Meirieu, P., & Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite… ils sont devenus fous*. ESF Éditeur.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

R'boul, H. (2024). *Education in Morocco: Complexities, aspirations and recent developments*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72414-5

R'boul, H., & El Amrani, A. (2024). Education for emancipation and disrupting colonial legacies in Morocco. In A. E. Lopez & H. Singh (dir.), *Decolonizing educational knowledge: International perspectives and contestations* (pp. 201–216). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55688-3_12

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Segalla, S. D. (2009). *The Moroccan soul: French education, colonial ethnology, and Muslim resistance, 1912–1956*. University of Nebraska Press.

Todorov, T. (1998). *Le jardin imparfait : La pensée humaniste en France*. Grasset.