

Filming School in Morocco: Cinematic Representations and Educational Imaginaries

Filmer l'école au Maroc :
représentations cinématographiques et imaginaires éducatifs

Faten AMRANI

Laboratoire études cinématographiques, audiovisuelles et scéniques (GRECALAB)
Université Abdelmalek Essaadi, Maroc

Abstract

*This article analyzes representations of school in Moroccan cinema, examining how films construct educational imaginaries in a society shaped by historical, cultural, and postcolonial tensions. Drawing on a corpus of five Moroccan films, *Notre amie l'école* (Larbi Benchekroun, 1956), *Assamt* (Lahcen Zinoun, 2001), *La Main gauche* (Fadil Chouika, 2007), *Amal* (Ali Benkirane, 2004), and *School of Hope* (Mohamed El Aboudi, 2020), the study develops a dual thematic and formal inquiry. It investigates what these films reveal about school as a social institution and how cinematographic choices such as framing, lighting, the use of space, and the representation of bodies actively participate in the production of meaning. The analysis is grounded in the concept of the coloniality of knowledge (Mignolo 2000) and in Abdelkebir Khatibi's notion of double belonging, which illuminates the cultural contradictions underlying Moroccan educational representations. The article distinguishes between two complementary systems of representation: fiction films condense and symbolize educational tensions through individual trajectories, whereas documentary cinema anchors these issues in the observation of social reality. Comparisons with non-Moroccan films are introduced as critical counterpoints rather than normative models in order to highlight the specificity of the Moroccan postcolonial context. The article argues that Moroccan cinema constructs, from independence to the present, a cartography of contradictions between the emancipatory promise of school and the mechanisms of exclusion it perpetuates, contradictions that become visible through formal choices themselves: lighting, framing, the treatment of bodies, and the organization of space.*

Keywords: Moroccan cinema, Cinematic school space, Postcolonial educational imaginaries, Colonial epistemology, Epistemic violence

Introduction

Quelles représentations de l'école le cinéma marocain donne-t-il à voir, et dans quelle mesure ces représentations participent-elles à la construction d'un imaginaire éducatif au sein de la société ? Interroger la présence de l'école à l'écran revient à examiner la manière dont le cinéma s'approprie une institution centrale dans la formation des individus et dans la transmission des valeurs sociales. Loin de se limiter à reproduire la réalité sociale, le cinéma participe

activement à la production d'un regard critique sur les institutions et sur les rapports de pouvoir qui les traversent. À travers les récits qu'il met en scène, les figures d'élèves et d'enseignants, ainsi que les espaces scolaires qu'il représente, le cinéma marocain propose des visions singulières de l'école qui méritent une analyse rigoureuse.

Dans le contexte marocain, ces représentations prennent une dimension particulière. Comme le rappelle Alain Bergala, le film est avant tout une « construction visuelle et narrative » dont les choix de mise en scène, de cadrage et de montage participent à la production de sens (Bergala 2002, 9), et l'école filmée n'est jamais neutre : elle condense des représentations de l'autorité, du savoir et de la légitimité culturelle spécifiques aux sociétés qui la produisent et la reçoivent. Le cinéma marocain, en s'intéressant aux trajectoires individuelles, aux parcours scolaires et aux relations entre élèves et enseignants, offre ainsi un regard singulier sur les transformations sociales et culturelles du pays, mettant en lumière les enjeux liés à l'accès à l'éducation, aux inégalités territoriales et aux héritages historiques, notamment ceux de la période coloniale, qui a profondément marqué le système éducatif marocain dans ses structures, ses langues d'enseignement et ses pédagogies.

Cet article analyse la manière dont le cinéma marocain représente l'école et les figures qui l'habitent. À partir d'une approche croisant études cinématographiques et sciences sociales de l'éducation, il s'agit d'examiner comment les œuvres filmiques contribuent à construire des représentations sociales de l'école et à interroger les transformations du système éducatif dans la société marocaine contemporaine. L'analyse s'appuie sur cinq films : *Notre amie l'école* (Larbi Benchekroun, 1956), *Assamt* (Lahcen Zinoun, 2001), *Amal* (Ali Benkirane, 2004), *La Main gauche* (Fadil Chouika, 2007) et *School of Hope* (Mohamed El Aboudi, 2020). Ces œuvres mettent en scène différentes expériences scolaires et permettent d'interroger les tensions entre transmission du savoir, héritage historique et aspirations individuelles. Les références ponctuelles à certains films non marocains ne visent pas à établir des modèles comparatifs universels, mais à faire apparaître, par contraste, la singularité historique et postcoloniale des représentations marocaines de l'école.

L'étude s'organise en cinq temps. Elle établit d'abord le cadre théorique, notamment le concept de colonialité du savoir et son articulation avec la spécificité marocaine. Elle situe ensuite l'école dans le cinéma marocain dans une perspective historique,

de Benchechrout à Smihi. Elle propose ensuite une analyse formelle et thématique détaillée des films du corpus. Elle examine enfin les deux systèmes de représentation, fiction et documentaire, ainsi que les figures d'enseignants qui les traversent, avant de conclure par une réflexion méthodologique sur l'usage des contrepoints comparatifs non marocains.

1. La colonialité du savoir comme cadre de lecture

Analyser les représentations de l'école dans le cinéma marocain requiert un cadre théorique qui dépasse la simple sociologie de l'éducation. Le concept de « colonialité du savoir », développé par Walter Mignolo, constitue une entrée particulièrement féconde. Mignolo distingue soigneusement colonialisme et colonialité : là où le premier désigne une situation historique et politique de domination, la seconde renvoie à la persistance des structures de pouvoir, des hiérarchies épistémiques et des imaginaires hérités de la période coloniale bien après sa fin formelle. « La colonialité du pouvoir », écrit-il, « est la matrice derrière toutes les formes de colonialité » (Mignolo 2000, 9). Cette persistance est particulièrement visible dans les systèmes éducatifs, à travers les langues d'enseignement, les curricula, les pédagogies ou encore les critères d'évaluation, qui continuent de valoriser certaines formes de savoir au détriment d'autres selon des hiérarchies héritées de la période coloniale. Cette persistance des hiérarchies épistémiques rejoint la thèse développée par Said (1979) sur la manière dont les structures coloniales ont produit et légitimé des représentations du monde non-occidental qui continuent d'orienter les institutions, y compris éducatives, bien après la fin formelle de la colonisation.

Appliqué au cinéma marocain, ce cadre invite à lire les représentations filmiques de l'école non comme de simples reflets de la réalité sociale, mais comme des lieux où se négocient les rapports entre modèles locaux et héritages exogènes. Les films du corpus ne documentent pas seulement des situations scolaires : ils interrogent, à travers leurs choix narratifs et formels, les rapports entre savoir, pouvoir et légitimité culturelle. Les dispositifs de mise en scène, le traitement des langues, l'organisation de l'espace scolaire ou encore la représentation des figures d'autorité participent pleinement à cette réflexion.

Dans le contexte marocain, la notion de « double appartenance » développée par Abdelkebir Khatibi apparaît particulièrement éclairante. Khatibi décrit une subjectivité culturelle résultant du croisement entre traditions locales et héritages coloniaux, produisant une identité traversée par la pluralité et le déchirement (Khatibi 1971; 1983). Cette dualité structure également les représentations filmiques de l'école. Celle-ci apparaît comme un espace où se confrontent différentes conceptions du savoir, de la culture et de l'autorité, entre tradition et modernité, arabisation et francophonie, normes institutionnelles et expériences individuelles.

Le concept de colonialité du savoir entre également en résonance avec les réflexions portées par la revue *Souffles* dans les années 1960 et 1970. Les intellectuels réunis autour d'Abdellatif Laâbi y développaient une critique des dépendances culturelles héritées du colonialisme et appelaient à une décolonisation des imaginaires, notamment dans les domaines éducatif et artistique. Cette réflexion contribue à éclairer les représentations de l'école dans le cinéma marocain, où l'institution scolaire apparaît souvent comme un lieu de tensions entre reproduction des normes dominantes et aspirations à l'émancipation culturelle.

Les apports classiques de la sociologie de l'éducation demeurent néanmoins essentiels pour analyser ces dynamiques. Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont montré que l'institution scolaire participe à la reproduction des hiérarchies sociales en valorisant certaines formes de capital culturel et en légitimant des normes dominantes (Bourdieu and Passeron 1970). Dans le contexte marocain, ces mécanismes de reproduction se doublent de hiérarchies culturelles et linguistiques héritées de l'histoire coloniale. L'école ne reproduit donc pas uniquement des inégalités sociales ; elle contribue également à reconduire des formes de légitimité culturelle différenciées.

Dans une perspective voisine, Hannah Arendt rappelle que l'éducation occupe une position singulière entre le monde des enfants et celui des adultes, en assurant une fonction de transmission vers le monde commun (Arendt 2003, 242). Elle montre également que la crise moderne de l'éducation est liée à une fragilisation de l'autorité (Arendt 2003, 245-246). Dans les sociétés postcoloniales, cette question de la transmission prend une dimension particulière : il s'agit de déterminer quels savoirs sont transmis, dans quelle langue et selon quelles formes de légitimité culturelle. Les films marocains consacrés à l'école donnent forme à ces conflits culturels et sociaux à travers des figures d'élèves et d'enseignants confrontées aux contradictions de l'institution scolaire contemporaine.

Ainsi, l'analyse des représentations filmiques de l'école dans le cinéma marocain suppose d'articuler approches postcoloniales, sociologie de l'éducation et analyse cinématographique. Cette perspective permet de considérer l'école non seulement comme une institution sociale, mais aussi comme un espace symbolique où se négocient les rapports entre savoir, pouvoir et identité culturelle.

2. L'école marocaine à l'écran : perspectives historiques

Les représentations de l'école dans le cinéma marocain s'inscrivent dans une histoire qui reflète les transformations politiques, sociales et culturelles du pays. Situer les films contemporains dans cette trajectoire permet de comprendre l'évolution du regard porté sur l'institution scolaire, depuis les discours de modernisation nationale de l'après-indépendance jusqu'aux représentations critiques des tensions sociales et culturelles contemporaines.

2.1 Des origines à l'après-indépendance

Dès 1956, *Notre amie l'école* de Larbi Benchekroun propose une vision institutionnelle de l'école étroitement liée aux enjeux d'édification nationale de l'après-indépendance. L'institution y apparaît comme un lieu de modernisation et de formation du citoyen. Le film mobilise une esthétique sobre, proche du documentaire pédagogique, fondée sur des cadrages fixes, une composition ordonnée du cadre et une mise en valeur des gestes de transmission. Le noir et blanc contribue à inscrire le savoir dans un imaginaire sérieux et normatif. À travers cette mise en scène, le film associe étroitement scolarisation et émancipation collective : l'école devient un vecteur de participation au projet national postindépendance. La figure de l'enseignant y occupe une position centrale, incarnant l'autorité légitime du savoir et la promesse d'un avenir commun.

Quelques décennies plus tard, *Chergui ou Le silence violent* de Moumen Smihi (1975) introduit une approche sensiblement différente. Bien que le film ne soit pas centré exclusivement sur l'école, il interroge les rapports entre savoir, autorité et héritage culturel dans une société traversée par des tensions identitaires et idéologiques. La figure du fqih, maître de l'école coranique, incarne une transmission verticale du savoir fondée sur la répétition, la discipline et l'obéissance. La mise en scène accentue cette dimension à travers des cadrages frontaux, des plans fixes et un usage du silence qui renforce la rigidité de l'espace pédagogique. Le corps de l'enfant devient ainsi un lieu d'inscription de l'autorité et de la contrainte. Influencé par les formes modernes du cinéma d'auteur et par les expérimentations narratives de la nouvelle vague, Smihi utilise l'immobilité du cadre et la lenteur du rythme pour traduire symboliquement le poids des structures sociales et la difficulté du changement.

2.2 Les années 1990–2000 : de l'institution à la critique sociale

À partir des années 1990, le cinéma marocain connaît un renouvellement marqué par l'émergence de récits plus intimistes et socialement ancrés. Dans ce contexte, l'école cesse progressivement d'être représentée comme un simple symbole national pour devenir un espace traversé par les inégalités, les conflits sociaux et les tensions identitaires. Les films de Lahcen Zinoun, Fadil Chouika ou Ali Benkirane déplacent le regard vers des trajectoires individuelles marquées par la précarité, les formes d'exclusion et les contradictions de l'institution scolaire contemporaine.

Cette évolution reflète des transformations plus larges de la société marocaine : urbanisation accélérée, accroissement des disparités sociales, fragilisation des modèles collectifs hérités de l'après-indépendance et remise en question du rôle intégrateur de l'école. L'institution scolaire n'apparaît plus comme la promesse d'une ascension sociale garantie, mais comme un espace où se manifestent les limites du système éducatif et les fractures sociales.

Les films du corpus étudié s'inscrivent dans cette dynamique critique. *Assamt*, *Amal* et *La Main gauche*

mettent en scène des expériences scolaires marquées par la solitude, les mécanismes d'exclusion ou les écarts entre aspirations individuelles et normes institutionnelles. Les choix de mise en scène, notamment la fragmentation du cadre, l'isolement des personnages dans l'image et l'opposition entre univers scolaire et environnement social, participent à la représentation d'une école travaillée par l'incertitude et les rapports de domination.

Avec *School of Hope* (Mohamed El Aboudi, 2020), le regard cinématographique se déplace encore davantage vers les réalités matérielles et territoriales de l'éducation. Le documentaire explore les conditions d'enseignement dans les zones rurales enclavées, privilégiant une approche observationnelle attentive aux gestes quotidiens et aux lieux vécus. Cette évolution traduit un déplacement du regard cinématographique : de l'école comme symbole national vers l'école comme lieu marqué par des formes persistantes d'inégalité.

3. Analyse formelle et thématique du corpus

L'analyse qui suit articule deux niveaux de lecture, thématique et formel, pour rendre compte de la spécificité cinématographique des représentations éducatives. Les cinq films du corpus (*Notre amie l'école*, Benchekroun, 1956 ; *Assamt*, Zinoun, 2001 ; *La Main gauche*, Chouika, 2007 ; *Amal*, Benkirane, 2004 ; *School of Hope*, El Aboudi, 2020) ne se contentent pas de représenter l'école : ils l'interrogent depuis des positions formelles distinctes, construisant des dispositifs visuels et sonores qui rendent sensible ce que le discours analytique peine à formuler.

Trois notions théoriques structurent l'ensemble de cette analyse et ne seront pas réintroduites à chaque film : la colonialité du savoir (Mignolo 2000), qui désigne la perpétuation des hiérarchies épistémiques au-delà de l'indépendance formelle ; la violence symbolique (Bourdieu et Passeron 1970), qui nomme les mécanismes d'exclusion masqués sous une fiction d'égalité ; et la microphysique du pouvoir (Foucault 1975), qui décrit le réseau diffus de pratiques quotidiennes par lesquelles l'institution discipline les corps et les esprits. L'analyse formelle s'appuie par ailleurs sur les outils de l'esthétique cinématographique tels que les définissent Aumont et al. (2018) : cadrage, lumière, montage et construction de l'espace visuel sont traités non comme des effets de style, mais comme des vecteurs à part entière du sens produit par les films. Mis en série chronologique, les cinq films constituent une archéologie du regard cinématographique marocain sur l'école, depuis la promesse euphorique de l'indépendance jusqu'au constat documentaire d'un abandon durable soixante-quatre ans plus tard.

Une même image traverse l'ensemble du corpus et sert de fil conducteur : celle de la marche vers l'école. Dans *Notre amie l'école*, cette marche est portée par une voix off confiante, la caméra accompagne l'enfant, elle croit en lui et en l'institution. Dans *Amal*, la caméra reste fixe, laissant les silhouettes s'éloigner dans l'immensité. Dans *School of Hope*, le père et le fils

marchent en s'éloignant de l'école. Ce déplacement filmé dit trois choses radicalement opposées sur trois moments de l'histoire du cinéma marocain : la promesse (1956), la conquête difficile (2004), le renoncement (2020).

3.1. *Notre amie l'école* (Larbi Benchekroun, 1956): la promesse inaugurale et ses ambivalences

Notre amie l'école occupe dans le corpus une position fondatrice. Réalisé quelques mois après l'indépendance, ce film de commande constitue le premier regard du cinéma marocain sur l'école, et il le pose depuis une posture radicalement différente de celle des films suivants : il célèbre l'école comme promesse nationale, comme symbole de la souveraineté recouvrée.

Sur le plan formel, le film s'inscrit dans la tradition du documentaire de commande : noir et blanc, esthétique sobre, voix off explicative. Ce régime de l'objectivité prétendue participe d'une logique idéologique qui naturalise la vision que l'État veut donner de l'institution scolaire, en la présentant comme évidente et incontestable. Le même noir et blanc que Chouika utilisera cinquante ans plus tard pour signifier la violence et la privation fonctionne ici dans un registre inverse, conférant à l'image dignité et gravité institutionnelles. Un même outil formel produit des significations radicalement différentes selon la posture énonciative : c'est l'un des enseignements les plus précieux de la mise en série du corpus.

Derrière la façade bienveillante de l'instituteur se déploient pourtant des pratiques autoritaires héritées de l'école coloniale française. La scène la plus révélatrice en est l'emblème : un élève est contraint d'écrire au tableau « Je suis un âne ». Ce qui frappe, c'est que le film ne perçoit pas cette scène comme contradictoire avec son projet émancipateur, elle est montrée comme un moment ordinaire. C'est précisément cette absence de distance critique qui constitue l'ambivalence la plus profonde du film : il documente une humiliation institutionnalisée sans la reconnaître comme telle, naturalisant ce que Bourdieu et Passeron nommeront plus tard les mécanismes de domination masqués sous une fiction d'égalité. L'indépendance formelle ne suffit pas à effacer les postures d'autorité et les gestes pédagogiques hérités du régime colonial. Chacun des films qui succède à Benchekroun peut ainsi être lu comme une réponse à cette vision optimiste, une archéologie des promesses non tenues.

3.2. *Assamt* (Lahcen Zinoun, 2001) : autorité, corps et production de la conformité

Assamt « le silence » en arabe, répond à *Notre amie l'école* en montrant que derrière l'autorité pédagogique de l'école marocaine indépendante se perpétuent des mécanismes d'humiliation et de silence forcé.

Avant même la première image fictionnelle, le film adopte une position énonciative singulière : la dédicace liminaire, adressée aux habitants de Derb Moulay Chérif qui n'ont pu poursuivre leurs études, inscrit le récit dans une logique de témoignage et de

restitution. Le tableau noir porte en arabe la mention « lundi 19 novembre 1952 », soit les dernières années du Protectorat : un Maroc colonisé où l'école fonctionne à la fois comme instrument d'acculturation et comme ressource fragile pour les familles populaires. Le choix de reconstituer cette époque en couleur, tandis que les photographies d'archives apparaissent en noir et blanc, constitue un geste formel significatif : la couleur restitue une présence sensible à ces corps d'enfants que les récits officiels ont largement laissés dans l'ombre.

L'organisation visuelle du film repose sur un principe constant : la mise en scène traduit les rapports de pouvoir par une asymétrie systématique du cadre. Les enseignants occupent le centre de l'image, filmés en légère contre-plongée qui les monumentalise ; les élèves apparaissent en plongée, diminués, écrasés dans leur environnement. Comme le rappelle Bergala, « le film est avant tout une construction visuelle et narrative dont les choix de mise en scène, de cadrage et de montage participent à la production de sens » (Bergala 2002, 9). La salle de classe devient ainsi un lieu de confinement : plans serrés, murs de pierre brute, fenêtres laissant entrevoir un extérieur lumineux mais inaccessible.

Parmi les choix formels les plus significatifs figure une série de plans sur les pieds : les pieds nus des enfants sur le carrelage rouge, craquelés, privés de chaussures ; les chaussures noires et luisantes du maître, symboles d'un statut social que les élèves n'ont pas. Ce contrepoint visuel condense en deux plans tout ce que le film dit de l'inégalité : la différence ne s'inscrit pas d'abord dans les résultats scolaires, elle s'inscrit dans les corps. L'institution ne voit pas les pieds nus ; elle voit les notes, les absences, les retards. Le film, lui, voit les pieds.

Le moment le plus réflexif est celui où le maître ordonne : « Allez, écrivez : LE SILENCE ». Le titre du film est ainsi prononcé à l'intérieur même du titre, par la bouche du personnage d'autorité qui en est l'agent. Ce geste métatextuel condense la thèse centrale de Zinoun : le silence n'est pas une absence, c'est une production active. Le maître qui ordonne d'écrire est l'héritier direct de celui de *Notre amie l'école* qui fait écrire « Je suis un âne » : les deux usent de l'écriture comme instrument de soumission plutôt que d'émancipation.

La séquence finale de rébellion marque le point de rupture : les corps se soulèvent, les tables sont bousculées, le maître tombe à plat ventre, posture qui inverse spectaculairement la géométrie du pouvoir établie depuis le début. La mise en scène elle-même entre en rébellion : la caméra devient mobile, les cadres se brisent, le montage s'accélère. Par montage alterné, cette explosion collective dialogue avec la séquence du ring de boxe : dans la classe, la violence est verticale et unilatérale ; dans le ring, elle est horizontale et réciproque. Là où il y a pouvoir, il y a résistance (Foucault 1976, 125) ; dans *Assamt*, cette résistance prend deux formes simultanées.

3.3. *La Main gauche* (Fadil Chouika, 2007) : le corps comme champ de bataille

La Main gauche pousse plus loin l'interrogation en faisant du corps de l'enfant le site explicite d'un rapport de pouvoir pédagogique. L'interdiction faite au jeune Abdelali d'utiliser la main gauche n'est pas un détail anecdotique : c'est un geste fondateur d'un ordre symbolique qui nie l'individualité et la différence.

Le monde de l'enfant gaucher apparaît comme un monde binaire, structuré par des oppositions rigides : correct/incorrect, droite/gauche, conforme/déviant. L'absence de couleur en constitue alors la traduction visuelle la plus juste.

Le *fqih* est construit selon des principes radicalement différents du professeur d'Assamt. Là où ce dernier était filmé dans un cadre collectif, le *fqih* de Chouika est saisi dans des gros plans qui l'isolent de tout environnement : visage barbu très serré, fond sombre, regard dur. Sa posture derrière le bureau et les textes religieux ouverts devant lui construisent un lieu de savoir qui est aussi un lieu de pouvoir sacralisé : l'interdiction de la main gauche dépasse la simple correction pédagogique ; elle devient une sanction morale. L'un des choix formels les plus constants est l'usage du gros plan sur les mains : main gauche ligaturée, main droite contrainte, puis les deux mains visibles ensemble. Le plan le plus fort montre la main gauche attachée avec une corde à la règle, ce n'est plus une interdiction verbale : c'est une contention physique. La corde végétale, rugueuse, contraste avec la délicatesse du poignet d'enfant : la contrainte symbolique s'est muée en violence physique explicite, renversant le masque de la pédagogie bienveillante. En s'approchant de la main interdite pour lui consacrer un plan autonome, Chouika lui confère une dignité que l'institution lui dénie. Le plan qui montre les deux mains simultanément (la gauche posée à plat sur le cahier, la droite qui écrit) dit en une image ce que le film met vingt minutes à raconter : la main gauche n'est pas absente, elle est empêchée.

Un plan d'une précision documentaire remarquable montre le tableau noir portant la date « lundi 10 mai 1974 » et un texte de lecture en français cursif intitulé *Les deux chèvres*. On est dans le Maroc postindépendance, en pleine politique d'arabisation, et pourtant le texte au tableau est en français. Cette persistance du français dans l'espace scolaire marocain n'est pas anecdotique : elle illustre ce qu'Overmann (2013) analyse dans le contexte maghrébin comme la tension constitutive entre langue d'enseignement héritée et construction d'une identité culturelle propre. La colonialité du savoir est ici littéralement inscrite dans l'image : Abdelali doit apprendre à écrire en français, avec la main droite, dans une belle cursive, trois injonctions simultanées qui s'exercent sur son corps.

Le plan le plus formellement audacieux est un split-screen : à gauche, la scène familiale contemporaine en couleur ; à droite, une peinture expressionniste représentant une main blessée, saignante, tendue vers le ciel. Ce dispositif, rare dans le cinéma marocain, produit une signification que ni l'une ni l'autre des images ne pourrait produire seule :

derrière la normalité colorée de la vie adulte d'Abdelali, la blessure originelle reste ouverte. La scène où trois générations apparaissent sur le même canapé laisse ouverte la question centrale du film : Abdelali adulte va-t-il reproduire avec son fils ce que son père a fait avec lui, ou va-t-il rompre le cycle ?

La Main gauche déplace ainsi la question de la colonialité du savoir vers une dimension corporelle : la main gauche interdite est l'équivalent corporel de la langue locale interdite. Les deux sont des marques de singularité que l'institution ne peut pas tolérer parce qu'elles menacent l'homogénéité du corps social qu'elle est chargée de produire.

3.4. *Amal* (Ali Benkirane, 2004) : distance, désir et l'école comme horizon

Là où *Assamt* et *La Main gauche* inscrivent leur critique dans des huit-clos, la salle de classe, le msid, le salon familial, *Amal* opère un déplacement radical : l'agent de l'inégalité n'est plus un mur, un bureau ou une règle, mais un territoire entier. Le paysage du Maroc rural aride devient le premier vecteur d'exclusion, avant même qu'intervienne une figure d'autorité institutionnelle. *Amal* représente ainsi une forme de violence plus diffuse, moins visible que dans les films précédents : la violence de l'absence, du manque et de la distance. Ce n'est plus un maître qui frappe ou humilie ; c'est un territoire qui impose sa loi. Dans les films les plus contemporains du corpus, la colonialité du savoir ne se manifeste d'ailleurs plus principalement par la langue ou la discipline explicite, mais par des formes territorialisées d'inégalité d'accès au savoir. L'exclusion scolaire passe alors moins par l'imposition directe d'une norme culturelle que par l'éloignement géographique, l'insuffisance des infrastructures et la marginalisation durable de certains territoires dans les politiques éducatives.

Avant même que ne commence le trajet vers l'école, le film installe son récit dans la nuit : l'obscurité bleue et froide d'une maison rurale où les enfants dorment à même le sol. *Amal* secoue son frère M'Hamed : « Tais-toi et lève-toi. C'est le matin ! », et c'est dans cette phrase que tout le film se résume déjà. L'école n'est pas quelque chose que l'on choisit ; c'est quelque chose que l'on arrache à l'obscurité, chaque matin, avant l'aube. Benkirane fait le choix de ne pas ellipser cette séquence : il l'étire, lui consacre du temps, comme si la durée elle-même était nécessaire pour que le spectateur comprenne le coût quotidien de la scolarisation en milieu rural. La mère qui enfille les chaussures du petit frère, le père qui dit « *Amal*, prends soin de ton frère », ces gestes minuscules constituent le premier acte éducatif du film, antérieur à toute institution.

Benkirane fait systématiquement le choix de plans larges, voire panoramiques, qui réduisent les silhouettes des enfants à des points minuscules dans un espace immense. *Amal* et son frère sont filmés de dos, s'éloignant dans un paysage qui semble s'étendre à l'infini. La caméra reste fixe, elle ne suit pas les enfants, elle les regarde partir. Ce refus de l'accompagnement visuel mime le refus institutionnel

d'accompagner ces enfants vers le savoir : l'État est absent du cadre comme il est absent du territoire. Les sacs à dos qu'ils portent, trop grands pour leurs petits corps mais colorés, presque joyeux, inscrivent dans l'image une contradiction constante entre le fardeau et la légèreté, la contrainte et l'espoir.

La voix off d'Amal accompagne ces plans d'une réflexion qui dit tout de son rapport subjectif à l'école : « Il y a des jours où l'école semble interminable à atteindre. D'autres fois, elle paraît toute proche. » Cette alternance entre pesanteur et légèreté n'est pas psychologique : elle est météorologique, corporelle, territoriale. La même distance physique produit des expériences radicalement différentes selon l'état du corps, du ciel, de la saison. Benkirane filme cette variabilité en alternant des plans de lumière différente sur le même chemin, parfois délavée et blanche, parfois dorée et presque chaleureuse, comme si le paysage lui-même hésitait entre hospitalité et hostilité.

Dans un champ doré encadré par une haie de cactus, s'élève la voix d'Amal : « Je veux être médecin. » Ce moment met en tension deux systèmes de signes, l'image (le vaste paysage, les cactus comme barrières, la fragilité des silhouettes) et la parole (la voix enfantine, douce, rêveuse). Dire « je veux devenir médecin » ici, à cette distance de toute institution, est déjà un acte politique. Les cactus qui bordent le champ ne sont pas un détail pittoresque : ils matérialisent les barrières entre Amal et son rêve. Comme le rappelle Arendt, la capacité de nouveau commencement est la forme la plus radicale de la liberté (Arendt 2003, 265).

Lorsque l'école apparaît enfin dans le champ, deux petits bâtiments modestes au bord d'un chemin de terre, elle déçoit le regard par sa modestie même. À l'intérieur, la banderole arabe « العلم نور والجهل عار », « Le savoir est lumière, l'ignorance est honte », déploie le discours officiel de l'émancipation dans un espace qui dit précisément son contraire : des tables usées, une lumière insuffisante, un tableau portant la date « 2004 » écrite à la craie, rappelant que cette réalité est contemporaine, pas révolue.

Le directeur est la figure institutionnelle la plus complexe du film. Il menace d'exclure l'élève absente, « Si elle n'est pas là demain, dis-lui de ne plus revenir », incarnant la rigueur froide d'une institution indifférente aux contraintes économiques des familles rurales. Mais c'est ce même directeur qui, en extérieur, tend à Amal un livre de médecine : « Ce livre t'expliquera tout ce qu'il faut savoir sur le cœur. » Et lorsque Amal le remercie, il répond : « Si tu veux vraiment me remercier, reviens dans quinze ans. » Cette réplique est l'une des plus mélancoliques du film : elle dit la confiance du directeur dans le projet d'Amal, mais aussi l'immensité du temps qui sépare le rêve de son accomplissement, la distance temporelle qui s'ajoute à la distance géographique. Benkirane filme cette scène en plan large, les deux silhouettes seules devant le bâtiment, le ciel pale au-dessus d'eux : ce directeur et cette enfant sont les seuls à croire encore, dans ce cadre, à ce que l'école peut promettre.

L'institutrice en bleu, elle, est filmée de face, mains sur les hanches, dans un cadrage frontal qui mime

l'immobilité de l'institution. Elle prépare sa classe pour l'inspection en instruisant ses élèves sur les codes comportementaux à adopter, puis ajoute, souriante : « Si quelqu'un fait l'idiot, il recevra une correction qu'il n'oubliera jamais. » Cette menace de violence physique, prononcée avec légèreté dans le cadre d'une préparation à une visite officielle, condense en une réplique toute l'hypocrisie institutionnelle que le film dénonce : pour le regard de l'inspecteur, la classe doit sembler maîtrisée ; pour y parvenir, l'enseignante use des mêmes instruments de terreur que le maître de *Notre amie l'école* ou le fqjh de *La Main gauche*. La violence ne disparaît pas, elle se dissimule.

Deux séquences concentrent, dans leur minimalisme, les enjeux les plus profonds du film. La première est celle de la fleur effeuillée : Amal arrache les pétales d'une petite fleur jaune en murmurant « Viendra, viendra pas. » Ce rituel enfantin, la marguerite du destin, dit l'incertitude radicale qui pèse sur sa scolarisation : l'école n'est pas acquise, elle est suspendue à une décision que l'enfant ne maîtrise pas.

La seconde séquence clôt le film : Amal, la nuit, à la lumière d'une bougie, révise ses leçons en secret. Son père a décidé qu'elle n'irait plus à l'école. Et pourtant, elle lit. L'obscurité dans laquelle elle étudie n'est pas seulement une condition matérielle, c'est la condition symbolique de celles qui apprennent malgré l'interdit. Le dernier sous-titre du film, sur écran noir, « Bonne nuit », devient quelque chose d'infiniment plus complexe qu'une formule de politesse : un congé donné à l'espoir, ou peut-être un refus de l'abandonner tout à fait.

Entre la promesse du matin et la bougie du soir, le film déploie le récit familial qui rend ce renoncement intelligible sans le rendre acceptable. Le père pose la question qui structure toute l'économie narrative : « À quoi tout ça va-t-il lui servir ? » Ce n'est pas une question idéologique : c'est une question de survie. La décision de retirer Amal de l'école n'est pas présentée comme celle d'un homme cruel : c'est la décision d'un homme épuisé, dans un système économique qui ne laisse pas de place pour le temps long de la scolarisation des filles.

La scène la plus bouleversante est celle où la mère coiffe Amal, geste du quotidien féminin qui prépare silencieusement ce qui va suivre. C'est dans cet endroit intime, les mains dans les cheveux de sa fille, qu'elle confie : « Quand j'étais jeune, j'étais exactement comme toi. Mais la différence entre toi et moi, c'est que moi, je n'ai jamais été à l'école. » Cette réplique constitue le cœur thématique du film sur la question du genre. La mère ne dit pas que les filles ne doivent pas étudier ; elle exprime au contraire la conscience douloureuse de ce qui lui a été refusé. Elle sourit avec une fierté mêlée de tristesse : « Dieu merci, tu lis, tu écris, tu comprends tout. On est tous très fiers de toi. » C'est pourtant dans cette même scène qu'Amal apprend qu'elle ne retournera plus à l'école. Le renoncement ne vient pas d'une mère opposée à l'éducation de sa fille, mais d'un système qui reproduit, génération après génération, les mêmes impossibilités sociales et économiques. Ce que la mère n'a jamais

pu obtenir pour elle-même, elle a tenté de le rendre possible pour sa fille, et c'est précisément ce qui donne à cette scène sa force tragique. La lumière dans *Amal* fonctionne à l'opposé de celle d'*Assamt* : là où Zinoune utilisait un clair-obscur latéral et menaçant, Benkirane baigne ses images d'une lumière naturelle pale et légèrement délavée, donnant au paysage une apparence blanchie, presque minérale. Ce choix souligne l'aridité de l'environnement sans en faire ni une carte postale ni un document à charge : refus de réduire ces enfants à des victimes d'un paysage, et refus de réduire le paysage à un simple décor de la misère.

L'école est rarement montrée de manière centrale, elle est un hors-champ organisateur : une absence autour de laquelle tout gravite. En déplaçant l'attention vers le chemin qui y mène, Benkirane déplace la question éducative du contenu vers l'accès : l'inégalité n'est plus une question de curriculum imposé, elle est une question de géographie abandonnée, de kilomètres que l'État n'a pas comblés. *Amal* est ainsi le film du corps qui pousse le plus loin la notion de résistance éducative (non pas la rébellion spectaculaire d'*Assamt*, ni la survie corporelle silencieuse de *La Main gauche*, mais la résistance de l'endurance et du secret : celle qui avance, kilomètre après kilomètre, chaque matin, avec des sacs trop grands et un rêve dans la voix, et qui, lorsqu'on lui interdit même ce chemin, ouvre ses cahiers à la lueur d'une bougie, dans le noir, quand tout le monde dort.

3.5. *School of Hope* (Mohamed El Aboudi, 2020) : observation documentaire et abandon institutionnel

School of Hope marque dans le corpus une rupture de régime : après trois fictions, le regard se déplace vers le documentaire. El Aboudi adopte une approche inscrite dans la tradition du cinéma direct, pas de voix off, pas de musique dramatisante. La caméra observe, enregistre, laisse les situations se déployer. Ce choix n'est pas seulement esthétique : il est éthique et politique. En refusant de dramatiser la pauvreté ou d'idéaliser la résistance, El Aboudi produit un regard qui respecte la dignité de ses sujets tout en rendant visibles les conditions matérielles et institutionnelles de leur situation. Ce déplacement générique implique un changement de rapport au corps filmé : là où les fictions mobilisaient des corps d'acteurs mis en situation pour signifier, *School of Hope* capte des corps réels, Fatima, Zahira, Miloud, dont la présence a une valeur testimoniale que la fiction ne peut pas atteindre.

La séquence centrale du film (un plan-séquence de cinquante secondes) cristallise les enjeux visuels et politiques du corpus tout entier. Un père et son fils marchent dans le désert : le père en avant du cadre, d'un pas ferme ; le fils, plus petit, plus lent, semble se dissoudre dans le sable et la lumière. Ce n'est pas une marche partagée, c'est un ordre qui se reproduit, un déplacement contraint. Aucune parole n'est échangée, et dans ce silence il se dit plus que n'importe quel dialogue ne pourrait dire. Cette mise en parallèle dialogue directement avec celle d'*Amal*, mais avec une

différence fondamentale : là où Benkirane filmait une marche vers l'école, El Aboudi filme une marche qui s'en éloigne. Le hors-champ n'est plus l'école comme promesse, mais l'école comme renoncement accompli. La durée du plan, qui s'étire sans coupe ni accélération, devient elle-même un langage : celui de la répétition, de la lenteur imposée et d'un destin social figé. El Aboudi rejoint ici Wiseman dans *High School* (1968), où le temps long révèle les structures d'enfermement à travers les formes ordinaires du quotidien.

La lumière joue un rôle radicalement différent de celle d'*Amal*. Là où Benkirane utilisait une lumière pale et ambivalente qui suspendait le jugement, El Aboudi filme sous un soleil zénithal qui écrase et assèche. L'image devient moins une captation du réel qu'un agencement sensoriel de la contrainte sociale : la nature n'est pas un fond, elle est une condition.

La figure de l'enseignant dans *School of Hope* est radicalement différente de celles que le corpus fictif a construites : ni figure d'autorité oppressive (*Assamt*), ni bloc d'autorité sacrée (*La Main gauche*), mais un héros de la présence simple. Il enseigne dans une pièce délabrée, sans matériel, sans budget, sans reconnaissance institutionnelle. Une séquence remarquable le montre seul, assis dans un coin de la salle vide, adossé à un mur décrépi. Un léger cadrage en plongée l'écrase symboliquement dans l'angle de l'image, il ne domine pas l'espace, il le subit. Ce plan condense, en quelques secondes, tout ce que le cinéma peut dire là où la statistique reste muette : l'épuisement d'un homme qui enseigne seul, dans un désert administratif autant que géographique. Ce portrait rejoint, depuis une perspective documentaire, la critique qu'Illich (1971) adresse aux institutions scolaires formelles : non pour nier la valeur de la transmission, mais pour rendre visible l'écart entre la promesse universelle de l'école et les conditions réelles dans lesquelles cette promesse s'exerce ou s'effondre.

À l'autre pôle du film, la séquence où l'institutrice invite les élèves à dire ce qu'ils veulent devenir constitue le contrepoint affectif de cette marche vers le renoncement. Fatima murmure qu'elle voudrait devenir médecin, faisant écho au rêve d'Amal seize ans plus tôt. Zahira gravit chaque semaine la montagne, ses cahiers noués dans un foulard. Miloud affronte son père dans une confrontation bouleversante. Ces gestes sont présentés sans commentaire, simplement donnés à voir dans leur réalité nue. Le refus de la voix off est lui-même un geste formel fort : formuler un rêve à voix haute, dans ce contexte, est la politique minuscule de l'existence affirmée, ce que Freire appelle la « conscientisation » (Freire, 1974).

El Aboudi et Wiseman partagent un dispositif formel commun (caméra observationnelle, refus de la voix off, temps long), mais la comparaison est éclairante précisément parce que leurs objets sont inverses. Dans *High School*, l'institution déborde : trop de règles, trop de normalisation, trop de présence disciplinaire. Dans *School of Hope*, elle est en deçà : trop peu de moyens, trop peu de présence étatique, trop peu de reconnaissance. Ce contrepoint révèle que l'incapacité

institutionnelle à reconnaître ses sujets dans leur singularité peut prendre deux formes radicalement opposées : une présence disciplinaire excessive et une absence éducative persistante, deux pathologies symétriques que le seul corpus marocain ne suffirait pas à théoriser. C'est en ce sens précis que les références non-marocaines fonctionnent dans cet article : non comme modèles normatifs, mais comme miroirs qui révèlent, par contraste, la spécificité du contexte postcolonial marocain.

Conclusion

Mis en perspective, les films étudiés montrent que le cinéma marocain n'a jamais considéré l'école comme un simple décor social ou comme une institution allant de soi. D'un film à l'autre, elle apparaît au contraire comme un espace de tensions où se jouent des questions fondamentales de pouvoir, de légitimité culturelle, de transmission et d'appartenance sociale. L'école y est investie d'un imaginaire profondément ambivalent : elle représente à la fois l'espoir d'une mobilité possible et l'expérience concrète des limites imposées aux individus par leur origine sociale, leur langue, leur territoire ou leur genre. Cette contradiction ne relève pas d'accidents isolés ni de comportements individuels exceptionnels ; elle s'inscrit dans des structures historiques durables qui traversent les formes mêmes de l'institution scolaire dans le contexte postcolonial marocain. Le cinéma rend perceptible cette réalité en donnant à voir ce que les discours institutionnels ou sociologiques peinent souvent à saisir dans sa matérialité vécue : la fatigue des corps, la violence des gestes ordinaires, la distance géographique, l'attente, la peur, l'humiliation ou encore l'endurance silencieuse de ceux qui continuent malgré tout à apprendre.

La mise en série chronologique des œuvres permet également de déplacer le regard porté sur l'histoire des représentations éducatives. Il ne s'agit pas d'une évolution linéaire qui conduirait d'un optimisme national à une dénonciation progressive de l'institution scolaire. Les films étudiés révèlent plutôt une stratification de regards parfois contradictoires, où coexistent différentes conceptions de l'école et de sa fonction sociale. L'école célébrée comme instrument de construction nationale dans les premières décennies postindépendance demeure traversée par des pratiques de normalisation et des héritages disciplinaires que les films ultérieurs rendent progressivement visibles.

Les œuvres contemporaines déplacent quant à elles l'attention vers les fractures sociales, territoriales et symboliques produites ou reconduites par l'institution elle-même. Pourtant, malgré ces transformations historiques, une même interrogation traverse l'ensemble du corpus : celle des conditions selon lesquelles un savoir devient légitime, transmissible et accessible. Le cinéma marocain ne cesse ainsi de revenir à la question de savoir qui peut apprendre, dans quelle langue, dans quels espaces et au prix de quelles formes de renoncement.

L'un des principaux enseignements de cette étude réside dans l'importance des formes filmiques elles-mêmes. Les choix de cadrage, de lumière, de rythme, de composition de l'espace ou de traitement du silence ne viennent jamais illustrer un propos déjà constitué ; ils produisent le sens des films autant que leurs récits. L'analyse montre que les représentations de l'école passent autant par les dispositifs visuels et sonores que par les dialogues ou les situations narratives. Les corps écrasés par la plongée, les silhouettes perdues dans le paysage, les salles de classe étouffantes, les temps morts du documentaire ou les silences imposés aux enfants construisent une pensée visuelle de l'éducation que l'analyse strictement thématique ne suffirait pas à saisir. En ce sens, l'approche formelle apparaît non comme un complément esthétique, mais comme une méthode essentielle pour comprendre la manière dont le cinéma élabore une critique des institutions éducatives et des rapports de pouvoir qui les traversent.

L'articulation entre études cinématographiques, sociologie de l'éducation et approches postcoloniales permet également de mieux comprendre la spécificité du contexte marocain. Le concept de colonialité du savoir éclaire la persistance de hiérarchies culturelles et linguistiques héritées de l'histoire coloniale, tandis que les analyses de Bourdieu et Passeron mettent en évidence les mécanismes de reproduction sociale à l'œuvre dans l'institution scolaire. La notion de double appartenance développée par Abdelkebir Khatibi permet enfin de penser les tensions identitaires qui traversent les films, entre héritages locaux et modèles culturels exogènes. Toutefois, le cinéma apporte à ces cadres théoriques une dimension supplémentaire : il restitue la texture concrète des existences, les manières d'habiter ou de subir les espaces scolaires, les affects qui accompagnent l'apprentissage ou l'exclusion, ainsi que les formes discrètes de résistance qui émergent au sein même des situations de domination. Le corpus laisse également entrevoir des formes de résistance quotidienne qui rappellent les analyses de Paulo Freire sur les capacités d'agir développées depuis les marges sociales (Freire, 1974). Filmer l'école au Maroc revient ainsi aussi à filmer des existences qui résistent à leur propre effacement.

Plusieurs pistes demeurent cependant ouvertes. La réception de ces films par les publics marocains eux-mêmes constitue un champ encore peu exploré. Une étude consacrée aux usages pédagogiques de ces œuvres, à leur circulation dans les établissements scolaires ou à la manière dont élèves et enseignants se reconnaissent, ou non, dans ces représentations permettrait de prolonger cette réflexion sur les imaginaires éducatifs. Une telle démarche prolongerait, dans le contexte marocain, les recherches menées par Souillés-Débats (2023) sur les conditions historiques et institutionnelles dans lesquelles le cinéma a été introduit comme objet d'enseignement, et sur les tensions qui ont accompagné cette intégration. De même, l'essor du cinéma numérique indépendant, des plateformes de diffusion en ligne et des formes audiovisuelles courtes transforme aujourd'hui les

conditions de production des images au Maroc. De nouvelles générations de réalisateurs filment désormais l'école depuis des marges sociales, linguistiques ou géographiques longtemps absentes des circuits de production traditionnels. Ces mutations ouvrent probablement un nouveau chapitre dans l'histoire des représentations filmiques de l'éducation, encore largement à étudier.

Filmer l'école au Maroc revient finalement à interroger ce qu'une société choisit de transmettre : les savoirs qu'elle valorise, les sujets qu'elle reconnaît et les expériences qu'elle laisse dans l'ombre. En donnant forme à des expériences que les catégories administratives réduisent souvent à des indicateurs, le cinéma rappelle que l'éducation ne se joue pas seulement dans les politiques scolaires ou les programmes officiels, mais dans des existences singulières, traversées par des désirs, des empêchements et des rapports inégaux au savoir. C'est précisément ce que Morin (1999) appelle à reconnaître : une éducation pertinente ne se mesure pas à ses seuls résultats quantifiables, mais à sa capacité à relier les savoirs aux expériences vécues, à donner sens à ce qui déborde les curricula officiels.

Bibliography

Arendt, Hannah. 2003. *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Translated by Patrick Engel and Claude Frisch. Paris: Gallimard. Originally published in 1961.

Aumont, Jacques, Alain Bergala, Michel Marie, and Marc Vernet. 2018. *Esthétique du film*. 5th ed. Paris : Armand Colin.

Bergala, Alain. 2002. *L'hypothèse cinéma : Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du cinéma.

Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Foucault, Michel. 1976. *Histoire de la sexualité I : La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

Freire, Paulo. 2013. *Pédagogie des opprimés*. 5th ed. Translated by Mariette Rolland. Paris : La Découverte. Originally published in 1974.

Illich, Ivan. 1971. *Une société sans école*. Paris : Seuil.

Khatibi, Abdelkebir. 1971. *La mémoire tatouée : Autobiographie d'un décolonisé*. Paris : Denoël.

Khatibi, Abdelkebir. 1983. *Le Maghreb pluriel*. Paris : Denoël.

Laâbi, Abdellatif, ed. 1966–1972. *Souffles* [Revue]. Rabat, Morocco.

Mignolo, Walter D. 2000. *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton : Princeton University Press.

Morin, Edgar. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.

Overmann, Manfred. 2013. "Enseigner la littérature maghrébine d'expression française." in *Zeitschrift für die Welt der Türken* 7 (2) : 65–96.

Said, Edward W. 1979. *Orientalism*. New York: Vintage Books.

Souillès-Débats, Léo. 2023. "Du cinéma dans, en dehors ou en marge de la classe ? L'introduction du septième art à l'école (1963–1999)." in *Histoire de l'éducation* 160:199–228. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.8948>.

Filmography

Amal. (2004). Directed by Ali Benkirane. Morocco: DIVINE PRODUCTION. Film.

Assamt. (2001). Directed by Lahcen Zinoun. Morocco: AIT Z Productions. Film.

Chergui ou Le Silence Violent. (1975). Directed by Moumen Smihi. Morocco: Imago Film. Film.

High School. (1968). Directed by Frederick Wiseman. USA: Osti Film. Film.

La Main gauche. (2007). Directed by Fadil Chouika. Morocco: Chouika Driss. Film.

Notre amie l'école. (1956). Directed by Larbi Benchekroun. Morocco : Centre Cinématographique Marocain (CCM). Film.

School of Hope. (2020). Directed by Mohamed El Aboudi. Morocco, Finland, France, United States: Bellota Films. Documentary film. Film.