

## Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc

*History textbooks and national identity in Morocco*

*Manuales de historia e identidad nacional en Marruecos*

Mostafa Hassani-Idrissi

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4425>

DOI : 10.4000/ries.4425

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 53-64

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Mostafa Hassani-Idrissi, « Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69 | septembre 2015, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 07 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4425> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4425>

---

© Tous droits réservés

# Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc

Mostafa Hassani-Idrissi

Université Mohammed V, Rabat

*Le Maroc ressemble à un arbre dont les racines nourricières plongent profondément dans la terre d'Afrique, et qui respire à son feuillage bruissant aux vents de l'Europe. Cependant, la vie du Maroc n'est pas seulement verticale. Elle s'étend horizontalement vers l'Orient, auquel nous sommes unis par des liens culturels et culturels séculaires... Ce sont les liens du sang et de l'esprit qui, durant des siècles, sont demeurés vivaces. Nous sommes les héritiers de ceux qui jadis, restituèrent à l'Occident toute une culture grecque et méditerranéenne qui, en Europe, était ignorée.*

Hassan II. *Le défi*, Paris, A. Michel, 1979 p. 189.

Le manuel d'histoire n'est pas un simple support de transmission de connaissances, il représente un moyen privilégié pour l'éducateur désireux de transmettre des modèles d'assimilation. Par delà les faits, les dates et les personnages historiques dont les auteurs ponctuent leur récit, le manuel d'histoire est porteur d'un discours idéologique. À travers les connaissances, mais aussi les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel d'histoire comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et adopter ainsi que ce qu'il faut haïr et rejeter. Le manuel d'histoire participe à la construction de l'identité de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi<sup>1</sup>.

Comment les manuels d'histoire procèdent-ils pour contribuer à la construction de l'identité nationale marocaine ? Une analyse qualitative de trois générations de manuels<sup>2</sup> permet de cerner les contours de cette « identité marocaine » ainsi que leur évolution éventuelle, à travers les trois principales réformes qu'a connues le Maroc en 1970, 1987 et 2002<sup>3</sup>.

---

1. P. Ansart, « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », dans *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, textes réunis et présentés par H. Moniot, Berne, Peter Lang, 1984, p. 67.

2. Le choix ne fut pas difficile : pour les deux premières générations de manuels, il s'agissait d'un manuel unique publié par le ministère de l'éducation (MEN) et pour les manuels actuels, écrits suite à la réforme de 2002, j'ai choisi, pour chaque classe, l'un des deux manuels agréés par le MEN.

3. L'objectif majeur de la réforme de 1970 est d'élaborer « un programme d'enseignement d'histoire générale vu sous l'angle marocain » et non « une version marocaine de programmes européens ». La réforme de 1987, réaménagée en 1991, introduit la pédagogie par objectifs. Mais, sous l'influence d'une idéologie islamiste rampante, accompagnant une politique hâtive d'arabisation, les programmes d'histoire connaîtront avec cette réforme des changements importants. Enfin, la réforme de 2002 adopte l'approche par compétences, se réfère à l'apport de la didactique de l'histoire et à son épistémologie et vise le développement de l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance.

## UNE CONCEPTION JACOBINE DE LA NATION QUI SACRIFIE LA DIVERSITÉ AU NOM DE L'UNITÉ

Divers procédés sont mis en œuvre pour la cohésion de la société marocaine : l'arabisation, la cohérence du modèle d'identité par le refoulement des attaches ethniques, l'attachement à l'espace national.

### Depuis 1970 : des manuels et un enseignement d'histoire en langue arabe

Le processus d'arabisation, que le Maroc a connu depuis l'indépendance et particulièrement à partir de 1970, a été présenté comme le retour à une identité propre. Il a constitué surtout la recherche d'une référence unique transcendant les identités multiples.

L'indépendance a été ressentie au Maroc comme la récupération d'une personnalité nationale. Ce « retour aux sources » s'est exprimé dans le choix de l'arabe comme langue nationale, expression d'authenticité et de spécificité, et dans le programme d'arabisation ; arabisation présentée comme l'aspect culturel de l'indépendance, le parachèvement de l'identité nationale longtemps agressée par la culture dominante du colonisateur et l'instrument de libération d'une dépendance culturelle qui s'est avérée plus tenace que la dépendance politique.

En effet, dans l'enseignement, malgré une importance plus grande accordée à la langue arabe dans les horaires, les disciplines scientifiques ou sociales continuaient d'être dispensées en langue française. Le premier manuel sur l'histoire du Maroc « destiné avant tout à répondre aux besoins de ceux qui enseignent l'histoire au Maroc, et des étudiants de l'enseignement supérieur... » est rédigé en français par des historiens marocains et français. Ce sont presque les mêmes auteurs qui vont pallier l'absence de manuels en prenant l'initiative de doter les professeurs et les élèves de deux types d'ouvrages didactiques : des *Cahiers d'histoire* pour les classes de premier cycle et des *Recueils de textes* pour les classes de second cycle. Ce n'est qu'à partir de 1970 que les premiers manuels d'histoire écrits en arabe par des auteurs marocains voient le jour. Avec l'arabisation, l'enseignement de l'histoire était devenu davantage axé sur la transmission des connaissances et l'exercice prédominant de la mémoire, plus préoccupé par les fonctions identitaires que par les fonctions intellectuelles, bref un enseignement qui avait tendance à se retraditionaliser.

En fait dans le processus d'arabisation, il y a moins la volonté d'annihilation de la présence culturelle étrangère que la recherche d'une référence unique, à travers la langue et la culture, pour une identité culturelle nationale transcendant les identités multiples qui caractérisent la société marocaine. L'objectif, implicite, est la réduction de la dichotomie arabophones/amazighophones par l'arabisation de ces derniers, substituant ainsi à une identité plurielle

l'image d'une entité monolithique. Ce souci s'est exprimé jusqu'à une date récente par une politique linguistique et culturelle uniformisante.

Au niveau des manuels d'histoire, la même préoccupation d'uniformisation se manifeste à travers une vision historique qui fait ressortir la communauté d'origine et le mélange des ethnies au cours de l'histoire, élucide les antagonismes consécutifs à la conquête arabe et au contact de deux cultures différentes et invite tout Marocain à considérer l'histoire des Arabes, même dans ses phases initiales, comme sienne, et à en tirer orgueil et fierté, tout comme il est convié à considérer que ses ancêtres sont les Amazighs et que leur histoire est sienne. Cette vision historique comporte un potentiel psychologique de propagande et d'autopropagande qui amène les jeunes amazighophones à apprendre la langue arabe et l'histoire arabe, même préislamique, comme leur propre langue et leur propre histoire. Depuis la création de l'Institut royal de la culture amazighe (IRCAM) en 2001 et la dernière réforme, la langue amazighe, considérée désormais comme une langue nationale, commence à être enseignée dans une partie des établissements marocains aussi bien pour les élèves amazighophones qu'arabophones. Mais il s'agit d'une langue enseignée et non d'une langue d'enseignement.

### **La cohérence du modèle d'identité par le refoulement des attaches ethniques**

55

Les manuels d'histoire sont soucieux de construire une image homogène de l'identité nationale transcendant la diversité ethnique qui la caractérise. Ce souci transparait autour de la question des origines. Les manuels de la première génération optent pour la primauté de l'apport oriental sur l'apport européen, en se basant sur les ressemblances des parlers locaux amazighs avec les langues égyptienne et éthiopienne anciennes<sup>4</sup>.

Le même souci se retrouve quand on fait ressortir qu'au terme d'une longue cohabitation, Arabes et Berbères (terme usuel avant la troisième génération de manuels) ont fini par constituer, grâce au brassage des deux ethnies, un peuple métissé. Après les troubles, des relations pacifiques se sont nouées entre tribus arabes et tribus berbères, entraînant un brassage ethnique et une influence réciproque : la sédentarisation des Arabes et l'arabisation des Berbères<sup>5</sup>.

Les manuels de la deuxième génération ont écarté toute possibilité d'aborder cette question des origines, en supprimant l'histoire de l'Antiquité du cycle fondamental. Quant à ceux de la troisième génération, ils font commencer l'histoire du Maroc avec l'arrivée des Phéniciens, reflétant ainsi la survivance du concept de « découvertes » ou « d'histoire-contact » qui implique une négation de l'autre (l'autre étant ici soi-même), et occultent la question des origines des

4. MEN, *Attarikh al-Kadim* (L'histoire ancienne), Dar Attakafa/Dar Al Kitab, Casablanca, non daté, p. 187.

5. MEN, *Attarikh al-Wassit* (L'histoire du Moyen Âge), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1972, p. 188.

Amazighs et les différentes thèses à leurs propos. Pourtant la langue amazighe est devenue la deuxième langue nationale à l'école et le caractère pluriel de l'identité marocaine est reconnu<sup>6</sup>.

D'autre part le *Dahir berbère* de 1930<sup>7</sup> est évoqué par les manuels des trois générations, pour sa capacité à jeter l'interdit sur toute tentative de division d'ordre ethnique ou culturel au sein de la nation marocaine. On rappelle les événements de protestation contre un tel *Dahir*, pour mettre l'accent sur l'unité du peuple marocain et sa cohésion. L'élève est convié à se reconnaître dans une identité nationale, creuset de fusion des différents éléments ethniques, et par là même, à étouffer en lui toute tendance d'identification particulariste. Si l'on considère que les Marocains sont immunisés contre tout danger de division d'ordre ethnique depuis le *Dahir berbère*, on peut voir dans l'évocation répétée de ce *Dahir* un désir de reproduction de cette immunité. La référence à la pratique coloniale vise à créer chez l'élève une dynamique réprimante et culpabilisante. Elle vise également à refouler en lui toute impulsion particulariste non conforme à l'idéal commun national tel qu'il est véhiculé par les manuels.

### **L'espace national : un des « symboles de la conscience historique »<sup>8</sup>**

Un des symboles de cette conscience historique, et qui apparaît aujourd'hui plus qu'avant, est le territoire national. Une entité qui transcende le temps et les acteurs. Le temps du Protectorat offre aux manuels d'histoire l'opportunité de focaliser l'attention des élèves sur cet espace national, en le désignant comme centre du monde, digne d'attachement et de sacrifice.

Pour faire jouer à cet espace national son rôle fédérateur, il est appréhendé comme un objet de culte. Corrélativement à l'histoire de la nation, les manuels relatent l'histoire de la patrie, l'une trouvant sa légitimité dans l'autre ; ils font connaître aux élèves l'histoire de l'enracinement d'un peuple dans un territoire devenu patrie par attachement et par sacrifice. Ils incitent, indirectement, les élèves à se reconnaître dans un espace légué par leurs ancêtres et à en faire un objet de culte.

Objet de culte, et non objet de lutte, car le territoire national apparaît dans les manuels beaucoup plus souvent comme un objet que l'on défend des convoitises étrangères, et pour la sauvegarde ou la libération duquel on se sacrifie, que comme un enjeu d'ordre social. Le territoire national est présenté comme

6. Dans le *dahir* créant l'IRCAM en 2001, Mohammed VI a « mis en exergue le caractère pluriel de notre identité nationale : identité plurielle, parce que bâtie autour d'affluents divers : amazigh, arabe, subsaharien-africain et andalou, autant de terreaux qui, par leurs ouvertures sur des cultures et des civilisations variées et en interaction avec elles, ont contribué à affiner et enrichir notre identité... ». [<http://www.ircam.ma/fr/index.php?soc=textes&rd=22>]

7. *Dahir* (décret royal) organisant les arrêts de justice relatifs à l'état civil des tribus amazighes et soumettant ces dernières au droit coutumier.

8. L. Valensi, *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des trois rois*, Paris, Seuil, 1992, p. 238.

une abstraction ou une transcendance, au-dessus des contradictions sociales. La tendance des manuels actuels est de mettre en avant la problématique nationale et d'occulter la problématique sociale qui était également présente dans les anciens manuels. Nulle mention de ces Marocains qui ont facilité la pénétration étrangère en « s'enrôlant » dans le système de protection consulaire, ni des notables qui ont apporté un concours efficient à l'administration française dans le contrôle des campagnes marocaines, ni enfin de ceux qui ont bénéficié de l'introduction d'une économie de type capitaliste dépendant du marché européen. Nulle mention, non plus, des transformations ou bouleversements, d'ordre économique, social ou culturel, du Maroc pendant cette période. On ne les évoque même pas pour incriminer l'occupation coloniale. C'est ainsi que les formes de résistance, armée ou politique, que relatent les manuels actuels, semblent l'expression spontanée du nationalisme marocain. Celui-ci est moins abordé comme un fait historique à expliquer que comme un phénomène naturel à décrire. Selon cette logique, l'étude du régime du Protectorat dans les deux zones, française et espagnole, ne peut être que superflue. L'autre explication probable de la disparition de cette page de l'histoire est de ne pas avoir à observer la monarchie marocaine « confinée dans une fonction protocolaire »<sup>9</sup>.

Si le *Dahir berbère* est évoqué pour célébrer la dynamique des relations affectives au sein de la nation marocaine, *l'exil de Mohammed V* porte primordialement sur les sentiments d'attachement et de fidélité des Marocains à leur roi. À travers l'image d'un roi préférant l'exil plutôt que de renoncer à son engagement nationaliste, les manuels donnent à voir une royauté à admirer et à aimer.

C'est par le biais d'une galerie de patriotes que les manuels cherchent à faire intérioriser par les élèves les valeurs patriotiques que ces personnages incarnent. Ils visent du même coup, à travers la commémoration de héros communs, à sceller les liens entre les divers groupes socioculturels de la nation marocaine. Et, afin que ceux-ci se reconnaissent dans cette galerie de héros, la gamme qui leur est présentée se veut représentative des diverses régions et ethnies<sup>10</sup>. Parce que les programmes ne prévoient un dossier sur *la femme et la lutte pour l'indépendance* qu'au niveau du lycée, les auteurs des manuels du cycle préparatoire n'ont rien retenu de ce rôle. Cela ne fait pas partie du cahier des charges.

Le Panthéon scolaire, qui constitue un instrument de socialisation politique des élèves, est aujourd'hui plus sélectif qu'hier. L'iconographie n'a retenu que les photos où figure le roi Mohammed V avec parfois le prince héritier Moulay El Hassan. Seul le manuel *Attajdid fi al Ijtimaïyat* réserve une place à

---

9. A. Sebti, « Variations marocaines autour du moment colonial », in F. Hartog et J. Revel (dir.), *Les usages politiques du passé*, Paris, Enquête, EHESS, 2001, p. 191.

10. Les auteurs de *Manar al Ijtimaïyat* résumant dans un tableau les diverses résistances armées marocaines, en précisant les origines géographiques ethniques et les noms de leurs leaders, p. 59. Les auteurs d'*Attajdid fi al Ijtimaïyat* en font pratiquement de même, p. 62.

Allal ben Abdallah, figure nationaliste qui tenta d'assassiner Ben Arafa, placé sur le trône par la France à la place du roi exilé, et une autre au peuple marocain, à travers l'image d'une foule manifestant en 1953 contre l'exil de Mohammed V. Même les photos de Mohamed Ben Abdelkrim El Khattabi, héros de la guerre du Rif, et d'Allal El Fassi, figure emblématique du nationalisme marocain, ont disparu. L'iconographie scolaire donne ainsi à croire, comme l'avait relevé Lucette Valensi pour la presse marocaine, que Mohammed V est devenu, pour cette période, le sujet unique de l'histoire et que « le peuple » anonyme n'est que son « adjuvant »<sup>11</sup>.

### **LA CONSTRUCTION DE LA « DIMENSION HORIZONTALE » DE L'IDENTITÉ NATIONALE**

Le discours des manuels d'histoire marocains renvoie à une pluralité d'appartenances. Les manuels n'interpellent pas l'élève uniquement en tant que Marocain mais aussi en tant que maghrébin, arabe et musulman.

Anouar Abdelmalek parle, dans ce sens, d'une « nation à deux paliers », où l'on observe « d'une part, le mouvement en direction d'une unité arabe en devenir, de l'autre, l'existence de spécificités nationales caractérisées au sein de cette unité souhaitée par tous »<sup>12</sup>. Comment le traitement des entités maghrébine, arabe, islamique a-t-il évolué dans le discours des manuels d'histoire ?

### **Du recours au renoncement à l'échelle maghrébine**

Jusqu'à la dernière réforme, l'histoire du Maroc était abordée inséparablement de celle du Maghreb, et ce de l'Antiquité jusqu'aux débuts des Temps modernes, c'est-à-dire avant que les pays du Maghreb ne se soient nettement individualisés. Cette individualisation était marquée dans les programmes d'histoire par une approche qui mettait en exergue l'individualité du Maroc, en lui accordant un intérêt plus grand que celui concédé au reste du Maghreb à l'époque moderne. Celui-ci reprenait, toutefois, de l'importance lorsqu'on abordait l'histoire contemporaine.

L'Antiquité permettait de marquer la spécificité amazighe du Maghreb et le début d'une histoire commune et solidaire, où la personnalité de chacun des pays est encore en gestation mais que les péripéties de l'histoire mettront en valeur au travers des contradictions et des solidarités.

Le Moyen Âge était, au Maroc, jusqu'à une date récente, instrumentalisé pour développer une conscience historique maghrébine ; il semble aujourd'hui se replier sur un discours plus nationaliste. En effet l'époque médiévale était lue

11. L. Valensi, *op. cit.*, p. 245.

12. A. Abdelmalek, *La pensée politique arabe contemporaine*, Paris, Seuil, 1980, p. 24.

comme une histoire solidaire mettant en exergue les principaux événements qui ont touché tout le Maghreb<sup>13</sup>. Aujourd'hui, l'échelle maghrébine, avec ses diverses composantes, a été abandonnée au profit d'une « histoire de l'État marocain »<sup>14</sup>. L'histoire du reste du Maghreb et de l'Andalousie n'entre en ligne de compte que lorsqu'elle s'insère dans l'histoire du Maroc et de ses dynasties idrisside, almoravide, almohade ou mérinide.

L'époque moderne permet aux auteurs des manuels d'histoire de présenter un Maroc qui s'est distingué du reste du Maghreb par un sursaut national ; ce sursaut lui a permis de repousser non seulement les Ibériques mais également les Ottomans, contrairement à l'Algérie et à la Tunisie, qui ont dû payer le soutien des Turcs par leur inféodation à l'État ottoman<sup>15</sup>. Dans un autre passage du même manuel, l'avènement du chérifisme et la naissance d'un sentiment national sont ainsi associés pour marquer la singularité des Temps modernes pour le Maroc<sup>16</sup>.

Conformément aux programmes de 2002, les manuels de 3<sup>e</sup> année du cycle préparatoire tournent le dos à l'histoire contemporaine des autres pays du Maghreb, hormis l'Algérie au XIX<sup>e</sup> siècle, qui apparaît pour illustrer une leçon sur *l'impérialisme, conséquence du capitalisme*. En dehors de cela, rien sur l'histoire du Maghreb, de sa colonisation, de ses mouvements nationalistes et de ses indépendances. Ces thèmes figuraient dans les précédents programmes et anciens manuels. Plus encore, dans le manuel conforme au programme de 1973, *l'histoire du monde moderne*<sup>17</sup>, l'histoire contemporaine des pays du Maghreb apparaît avec *l'Algérie sous l'occupation française, la Tunisie et la Libye face à la pénétration européenne* et devient plus globale dans la leçon sur *le mouvement nationaliste et les indépendances au Maghreb arabe*. Dans ce manuel, où les illustrations sont rares, une photo de Mohamed Ben Abdelkrim El Khattabi, Abdelkhalek Torrès et Habib Bourguiba<sup>18</sup> met en valeur la solidarité maghrébine dans la lutte nationale. Si cette approche globale a disparu par la suite des programmes et des manuels du premier cycle de l'enseignement secondaire, l'histoire contemporaine du Maghreb a été maintenue jusqu'au curriculum de 2002, à l'exception de la Mauritanie, dont l'histoire n'a jamais figuré dans aucun manuel marocain. C'est donc uniquement à l'échelle nationale, et non plus régionale, que l'histoire contemporaine du Maroc est aujourd'hui abordée en 3<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle préparatoire.

Le renoncement à l'échelle maghrébine n'est pas sans relation avec les problèmes algéro-marocains à propos du Sahara occidental et leurs retombées négatives sur le projet d'édification de l'Union du Maghreb arabe.

13. *L'histoire de l'époque médiévale*, Casablanca, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 2<sup>e</sup> édition, 1972, p. 248-250.

14. *Fadae Al Ijtima'iyyat*, 2<sup>e</sup> Année du Secondaire, Cycle préparatoire, Rabat, Imprimerie El Maarif, 2004, p. 6-21.

15. *L'histoire du Monde moderne*, 4<sup>e</sup> Année Secondaire, op. cit., p. 36.

16. *Ibid.*, p. 28.

17. *L'histoire du monde moderne*, 4<sup>e</sup> année secondaire, MEN, Casablanca, Dar Annachr Almaghribiyya, non daté, 396 p.

18. *Ibid.*, p. 384.

## Une volonté d'exalter l'islam plutôt que d'arabiser l'histoire sémite ou islamique

La volonté d'arabiser l'histoire sémite, qu'on trouve particulièrement chez les Syriens et les Irakiens, ne se rencontre pas dans les manuels d'histoire marocains. On y observe cependant, et de façon constante, un grand intérêt accordé à l'histoire de l'Orient antique et même parfois un souci de mettre en valeur les liens qui ont pu exister entre « le pays des Arabes » et ces civilisations orientales, susceptibles de légitimer chez l'élève marocain un sentiment de fierté :

Les Sémites parlent des langues voisines et sont originaires de la Péninsule arabe.

Depuis le début du IV<sup>e</sup> millénaire avant J.-C., des groupes de peuples sémites ont commencé à quitter leur pays d'origine, poussés vers le nord de la Péninsule arabe à cause des vagues de sécheresse successives que celle-ci a connues [...] ces peuples se sont adaptés aux conditions des nouvelles régions et ont édifié des États puissants et des civilisations évoluées avant d'autres nations. Le pays des Arabes fut, de nouveau, au cours du VII<sup>e</sup> siècle, le point de départ d'une mission de civilisation supérieure : l'islam<sup>19</sup>.

Il n'y a pas non plus, dans les manuels marocains, de tendance à arabiser l'histoire islamique ; arabisation qui s'exprime ailleurs par une association du déclin arabe (au XIII<sup>e</sup> siècle), c'est-à-dire depuis que les Arabes ont perdu leur suprématie dans le monde musulman au profit des Turcs, considérés comme des occupants étrangers sur le sol arabe. Au Maroc, on reconnaît aux Turcs ce que le monde islamique (et donc le monde arabe) leur doit en matière d'unité de l'Orient, d'expansion en Asie mineure et de lutte contre les Croisés. Salâh ad-Dîn al-Ayyoubi, dit Saladin, est reconnu dans les trois générations de manuels comme le principal adversaire des Croisés et l'artisan de la reconquête de Jérusalem par les musulmans en 1187. La destruction de Bagdad en 1258 est retenue comme un tournant dans l'histoire islamique, entre une période arabe et une période ottomane allant jusqu'à couvrir tout le XVI<sup>e</sup> siècle. Il s'agit en somme d'une conception moins arabiste de l'histoire islamique, mais portant pour l'essentiel sur l'aire sunnite, dont le Maroc fait partie.

L'époque médiévale est visitée pour lui faire livrer les prestiges d'un passé susceptible de rassurer les enfants d'un peuple dont on cherche à diminuer les complexes vis-à-vis de l'Occident et à conforter dans leur propre héritage. Cette assurance et ce confort ne visent pas à dresser une barrière face aux valeurs occidentales : au contraire, ils créent une prédisposition psychologique facilitant l'accueil de ces valeurs<sup>20</sup>.

Hier comme aujourd'hui, les manuels d'histoire interrogent la période des Temps modernes pour identifier un mauvais génie responsable du déclin et du « retard » pris sur l'Europe. À l'instar de Bernard Lewis, les auteurs marocains

19. *L'histoire ancienne, 2<sup>e</sup> Année Secondaire*, Casablanca, Dar at-Takafa et Dar al-Kitab, 2<sup>e</sup> édition, 1972, p. 255.

20. G. E. von Grunebaum, *op. cit.*, p. 2 et 16.

semblent se demander : « Que s'est-il passé ? » Dans l'un des anciens manuels qui traitent de cette période, une comparaison est établie entre pays européens et pays musulmans. L'élève est convié à saisir l'écart qui s'était creusé dans les domaines économique, politique et scientifique, entre les pays européens qui se « hâtaient dans la voie du progrès scientifique et économique » et les pays musulmans, où « la mentalité d'ankylose et de conservatisme empêchait tout changement et toute innovation »<sup>21</sup>.

Dans une société où la tradition et le modernisme constituent l'un pour l'autre un frein et un concurrent, le sens de ce type de discours est clair. Tendus vers l'avenir, il ne cherche pas à reproduire la tradition qu'il critique mais à modifier la société, lui fixant des idéaux qui s'appellent : industrialisation, démocratie constitutionnelle et culture rationnelle. Dans la critique de la mentalité d'ankylose et de conservatisme, il s'agit d'effectuer la transition d'une société traditionnelle à une société moderne.

C'est pour l'histoire contemporaine que le cadre supranational cesse d'être le monde islamique pour devenir le monde arabe.

## **L'HISTOIRE DE LA « DIMENSION VERTICALE » Un intérêt inégal**

Cette « dimension verticale » renvoie au couple identité-altérité. D'une part, on y retrouve une partie de soi (« les racines nourricières » qui « plongent profondément dans la terre d'Afrique »), d'autre part, on y rencontre l'autre, combien vital pour la survie de soi (« qui respire à son feuillage bruissant aux vents de l'Europe ») !

« La dimension verticale » occupe une place privilégiée dans les programmes d'histoire de l'enseignement collégial au Maroc. Certes la décolonisation de l'histoire scolaire, aux lendemains de l'indépendance, a commencé par l'octroi d'une place de choix à la « dimension horizontale » mais depuis, l'intérêt pour « la dimension verticale » a augmenté au fil des réformes : 20,7 % en 1970, 22 % en 1987 et 31,4 % en 2002. Il faut toutefois préciser que cet intérêt n'a augmenté qu'en apparence lors de la deuxième réforme marquée par l'idéologie islamiste. Les 38 leçons d'histoire des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de l'enseignement fondamental ne réservaient aucune place ni à l'histoire de l'Europe ni à celle de l'Afrique subsaharienne.

Alors que pour la « dimension horizontale », les programmes privilégient constamment le Moyen Âge et défavorisent les Temps modernes, pour la « dimension verticale », au contraire, ils passent vite sur le Moyen Âge et s'attardent davantage sur l'époque contemporaine.

---

21. *L'histoire du Monde moderne, 4<sup>e</sup> Année Secondaire*, Casablanca, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 5<sup>e</sup> édition, 1976, p. 87-88.

De cette « dimension verticale » l'Afrique subsaharienne est sans doute la composante la moins bien lotie par les programmes d'histoire, au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire marocain. La première comme la dernière réforme ne lui accordent aucune attention. C'est avec la deuxième réforme que l'Afrique subsaharienne se voit accorder une relative présence dans les programmes d'histoire. Le courant islamiste, tenant compte sans doute de l'appartenance partielle de l'Afrique subsaharienne au monde islamique, lui a concédé 4 leçons sur 59, focalisées sur les Temps modernes et l'époque contemporaine.

L'Europe, l'autre composante de la « dimension verticale », bien qu'elle ait subi des coupes depuis l'indépendance, a gardé dans les programmes d'histoire une place privilégiée. La deuxième réforme a réduit de façon sensible cette place, la faisant passer de 20,7 % à 15,2 %. Par contre, la dernière réforme lui réserve 31,4 %. En outre, une relative continuité caractérise l'histoire de l'Europe, présente dans toutes les périodes étudiées mais avec une forte concentration dans les Temps modernes et l'époque contemporaine. Enfin, il faut noter qu'il s'agit surtout de l'Europe occidentale et méditerranéenne. La réhabilitation de l'histoire de l'Antiquité au 1<sup>er</sup> cycle et l'adoption de l'échelle méditerranéenne au second cycle n'ont-elles pas pour visée de bâtir des ponts entre les rives nord et sud de la Méditerranée, de façon à ce que l'Europe ne paraisse ni lointaine ni étrangère ?

### **L'Europe dans les manuels d'histoire : une perception ambivalente**

L'image qui se dégage de l'histoire de l'Europe dans les manuels d'histoire au Maroc est ambivalente : l'Europe apparaît comme un modèle acceptable dans certains contextes et inacceptable dans d'autres.

Quand il s'agit de l'histoire de l'Europe, étudiée en soi, il est souvent question d'une image positive. C'est, pour les auteurs des manuels d'histoire, l'occasion de mettre en valeur l'apport des civilisations grecque et romaine, celui de la Renaissance et du siècle des Lumières puis celui de l'industrialisation et de la modernisation... Les manuels tiennent un discours favorable à la modernité et à la démocratie et l'histoire de l'Europe est mise à contribution pour faire l'apologie de ces valeurs.

Par contre, quand il s'agit des relations de l'Europe avec les autres, l'image est différente et parfois franchement négative. Les leçons qui traitent de l'expansion de l'Europe dans le monde, qu'elles se rapportent à l'histoire ancienne (les Romains, les Vandales...) ou médiévale (les Croisades), à l'histoire moderne (« les découvertes géographiques ») ou contemporaine (les interventions européennes dans l'Empire ottoman ou en Afrique de l'Ouest au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècles) elles font apparaître l'Europe comme responsable de la dilapidation des richesses, du freinage du développement de ces sociétés ou parfois même de leur

extermination... Toutefois, cette image négative est plus nuancée ou même nettement atténuée dans les manuels actuels. C'est que les nouveaux manuels d'histoire écrits aux lendemains des attentats du 11 septembre 2001 à New-York ou du 16 mai 2003 à Casablanca sont aujourd'hui moins enclins à ternir l'image de l'Europe et plus disposés à mettre l'accent sur ce qui peut favoriser le dialogue et l'ouverture vers l'autre.

Il ressort également de cette analyse que l'histoire européenne est marquée par l'histoire nationale. Parler de l'autre, c'est aussi, d'une certaine manière, parler de soi. Cet ethnocentrisme apparaît dans la quasi-élimination de l'histoire européenne médiévale, l'exaltation de la civilisation musulmane juste avant l'étude de la Renaissance européenne et l'amputation de l'histoire européenne de sa dimension culturelle. Il reste néanmoins que cette histoire européenne contribue à l'occidentalisation des jeunes Marocains et leur offre, dans certains de ses aspects, des modèles d'identification.

Enfin, il faut souligner que si les manuels d'histoire de la première et de la deuxième génération étaient axés sur la narration historique et fournissaient un produit historique fini, sans laisser aux apprenants la possibilité de construire eux-mêmes leur connaissance, la troisième génération de manuels permet à l'élève d'exercer sa pensée. L'image de l'Europe n'est plus transmise à travers un récit préconstruit ; on crée les conditions didactiques pour que l'élève la construise lui-même.

Dans les deux cas, il s'avère que les manuels marocains reflètent une connaissance assez stéréotypée de l'Europe médiévale en particulier. En trois générations de manuels, autrement dit en trois décennies, alors que l'historiographie sur l'Europe s'est beaucoup renouvelée, notamment à propos de la féodalité ou des Croisades, les auteurs des manuels d'histoire semblent s'en tenir à une approche assez figée. La réécriture de l'histoire de l'Europe, tout comme celle du Maroc, ne semble pas encore avoir trouvé sa voie dans les manuels scolaires. Les réformateurs de l'enseignement de l'histoire se sont plus préoccupés du comment enseigner que du quoi enseigner. Ce déséquilibre s'est traduit dans les faits par une grande frustration. On a voulu faire du neuf avec de l'ancien. Des éléments d'une didactique novatrice ont servi de marketing à un discours historique aujourd'hui en grande partie dépassé.



Une analyse des manuels scolaires ne peut être que partielle. Lui échappent d'autres lectures du même corpus, ainsi que l'impact du contenu de ces mêmes manuels et du discours que tient le professeur en classe. Dans ces conditions, extrapoler sur le rôle idéologique joué par les enseignants en matière d'histoire, à partir d'un discours émis par les concepteurs de programmes et auteurs de manuels, risque d'occulter les contradictions tant au niveau de l'émission (il serait hasardeux de croire que les enseignants tiennent un discours

historique monolithique) qu'au niveau de la réception (les élèves, de milieux socioculturels différents, sont déjà porteurs d'idéologies différentes). Sous ces réserves, il importe de souligner l'intérêt d'interroger « la version de l'équipe gagnante »<sup>22</sup> en matière d'histoire et d'identité nationale.

L'adhésion de l'élève aux valeurs véhiculées par le manuel, c'est aussi l'adhésion à « [...] ce que les adultes tiennent pour l'image socialement convenable du passé collectif [...] Dans cette image socialement satisfaisante seront tracées les attitudes à travers lesquelles une société se rapporte sentimentalement à son passé, images par lesquelles les individus sont constitués en héritiers et porteurs d'une même mémoire collective<sup>23</sup> ».

---

22. Expression empruntée à Ch. Laville, « Le manuel d'histoire, pour en finir avec la version de l'équipe gagnante » dans H. Moniot, *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 77-90.

23. P. Ansart, *op. cit.*, p. 57.