

L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale

Mostafa Hassani Idrissi

1. L'identité dans ses rapports avec l'idéologie, l'école et l'histoire

1.1. Identité : essai de définition

Toute identité se définit par rapport à l'autre. Ce rapport peut être celui de :

- *La conformité et la congruité*. Dans ce cas l'identité signifie le trait ou l'ensemble de traits qu'ont en commun deux ou plusieurs sujets. La similitude avec autrui est soit totale soit partielle.
- *La discordance et la dissonance*. Dans ce cas l'identité signifie : «la fidélité d'un être à lui-même dans le temps, par exclusion d'autrui ou par refus et souci de ne pas se laisser assimiler aux autres, de ne pas s'amalgamer ou se confondre avec eux. L'identité est dans ce cas la persévérance de l'être dans ses particularités ou son originalité singulière qui le distingue physiquement ou psychologiquement des autres. Elle est le signe d'une séparation, presque d'une clôture de l'être dans ses limites propres, une marque de son individualité indivisible». ¹

Dans la notion d'identité il y a concurremment, ou de façon complémentaire, une recherche et une exclusion de l'autre. La recherche s'effectue par un processus d'*identification* qui permet à un acteur social de s'intégrer et de se fondre dans un ensemble plus large. L'exclusion s'opère par un processus d'*identisation*² qui permet à un acteur social de se différencier et de s'affirmer par l'autonomie et la séparation.

L'identité est ainsi un compromis, ou un amalgame, entre un sentiment conscient de spécificité individuelle et un effort inconscient de solidarité avec les idéaux du groupe³. Dans le sentiment de spécificité l'acteur social se définit par rapport à l'image qu'il se fait de lui-même en fonction de son histoire, des valeurs qu'il défend, de sa situation actuelle et de ses projets⁴. Dans l'effort de solidarité avec les idéaux du groupe, l'acteur social se définit par rapport à l'image que les autres lui renvoient de lui-même en fonction de ce que l'on attend de lui dans le cadre des identités collectives⁵.

1. Julien Freund, «Petit essai de phénoménologie sociologique sur l'identité collective», dans *Identités collectives et travail social*, Toulouse, Privat, 1979, p. 66
2. Pierre Tap, *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1980, p. 12.
3. E. H. Erikson, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1978, p. 221.
4. Pierre Tap, *op. cit.* p. 12.
5. *Ibid.*

L'identité collective exprime une union de conscience: «elle se traduit matériellement par le respect des lois et des institutions qu'un peuple se donne, par le consentement à un régime politique, culturel et autre, en général aussi par une communauté de langue, de mœurs et de manières de vivre. Toutefois la communauté de langue n'est pas absolument indispensable ni même la communauté ethnique [...] Ce qui est fondamental, c'est bien la cohérence des consciences animées par le sentiment d'une appartenance commune concentrée sur un particularisme dont les contenus matériels peuvent être variables»⁶. Elle exprime aussi la soumission à une transcendance: «une cause supérieure et idéale qui dépasse chacun des adhérents par la représentation qu'ils en ont et qu'ils cherchent à réaliser⁷».

C'est cette norme transcendante qui suscite loyauté, esprit de sacrifice et d'abnégation et qui permet la cohésion du groupe et le dépassement des antagonismes internes au groupe.

1.2. Identité et idéologie

a) La fonction cohésive et l'idéologie.

Il n'y a pas de société vivable sans une certaine unité, sans un certain liant entre ses membres. L'idéologie unifie et cimente le bloc social. Elle assure sa fonction cohésive et coercitive du côté du groupe comme du côté du sujet et ce en créant un rapport d'allégeance aux idéaux communs et en inhibant les divergences, les contradictions, les particularismes et les risques de fragmentation dans le groupe.

b) *Credo commun et consensus.*

L'action cohésive de l'idéologie se fait autour d'un credo commun, d'un consensus... Cette action nécessite l'appel à la participation au credo commun qui assure le fondement de la cohésion groupale et de l'obéissance de chacun à l'objet idéalisé commun qui «assure le fondement de la cohésion groupale et de l'obéissance de chacun à l'objet idéalisé commun, projection identificatoire des objets partiels idéalisés de chacun»⁸. Elle nécessite également l'appel au ralliement à un consensus dont la fonction est de repousser l'affrontement et de transcender les oppositions, les clivages et les risques de rupture. Ce qui entraîne la répétition et l'intériorisation de la contrainte reproductrices du consensus⁹.

6. J. Freund, *op. cit.* p. 88.

7. *Ibid.* p. 80.

8. René Kaës, *L'idéologie. Etudes psychanalytiques*, Paris, Dunod, 1980, p. 226.

9. Cyriaque Legrand. «Contribution à l'analyse de l'idéologie de l'intérêt général», dans *Discours et Idéologie*, Paris, PUF, 1980, p. 188.

c) *L'occultation idéologique et la cohésion du groupe.*

L'occultation idéologique use, pour le maintien ou le renforcement de la cohésion sociale, de deux stratagèmes : l'omission et l'inflation du discours :

- *L'omission* évite toute prise de conscience nuisible à la cohésion du groupe. Exemple : la réalité de la division sociale et la domination de classe...En usant de l'omission, l'idéologie «excelle dans l'art des suppressions et des trous de mémoire, dans l'amnésie collective et l'oubli de souvenirs perturbateurs et inquiétants»¹⁰.
- *L'inflation de discours* détourne l'attention de certains sujets et polarise et fixe la conscience sur tout ce qui peut reconstituer dans l'imaginaire l'unité du groupe, ce qui peut signifier aux individus leur appartenance à un ensemble cohérent doté d'un projet collectif où se révèle le dénominateur commun qui unit, réellement ou illusoirement, les divers intérêts sociaux.

d) *L'idéologie: cadre, objet et processus*

R. Kaës perçoit dans l'idéologie un cadre pour l'adhésion à un groupe, un objet/emblème du groupe pour l'adhésion et un processus/mouvement dans la construction du groupe.

- En tant que cadre, l'idéologie «reçoit en dépôt les parties muettes, symbiotiques et non différenciées de la personnalité de chacun. C'est dans le cadre que sont déposés les idéaux, les croyances, les noyaux basiques de l'identité».
- En tant qu'objet, l'idéologie est «emblème du groupe pour l'adhésion, signe de l'appartenance et de l'assujettissement».
- En tant que processus, l'idéologie est «un mouvement dans la construction du groupe, dans l'adhésion de ses membres et leur identification, dans la confirmation et la gérance d'un système d'idées et d'idéaux»¹¹.

e) *L'identité nationale : une résultante de l'idéologie et de l'identité*

Dans la notion d'identité nationale, il y a deux constituantes : l'identité et l'idéologie nationale. Le rôle de celle-ci ne doit être ni réduit à une simple «rationalisation de la conscience de l'identité» ni exagéré en le constituant comme «modelant et même suscitant la conscience nationale» : l'identité nationale n'est ni une réalité substantielle ni un pur produit de l'idéologie. Elle est plutôt la résultante de l'idéologie et de l'identité.

10. *Ibid.* p. 200.

11. René Kaës, *op. cit.* p. 226.

A ce propos, il convient de citer J. Franklin pour qui «les détenteurs du pouvoir manipulent, certes, mais ils manipulent sur un terrain privilégié et déjà fertile pour ce qu'ils «sèment», celui d'une structuration psychique tributaire de la structure de l'organisation sociale. Eux-mêmes n'échappent pas entièrement à l'illusion qu'ils manient»¹².

L'idéologie ne peut être identifiée à une volonté de mystification puisque l'adhésion à l'idéologie ne s'explique pas par la seule force de propagande. «Il y a bien plutôt correspondance entre la conscience individuelle (et sociale) et le discours idéologique; en celui-ci, le sujet se reconnaît, non pas seulement en raison de la sanction sociale qui l'accompagne mais parce qu'il y trouve une forme dans laquelle il peut couler son identité et la signifier». ¹³

1.3. *Identité et école*

Toute école se fixe comme objectif à la fois la formation intellectuelle de l'élève et sa socialisation. Elle se présente comme l'un des principaux cadres, où la société met en œuvre divers processus pour faire intérioriser aux enfants les «schémas communs de pensée, de perception, d'appréciation» qui sont les siens. Par ce processus d'inculcation de modèles collectifs, l'école cherche à assurer la continuité et la «reproduction» du groupe ainsi que l'intégration de l'élève dans ce même groupe, et ce en le sollicitant liturgiquement et en lui rappelant continuellement qui il est¹⁴.

L'école, dont le contenu d'enseignement est effectué par des adultes en fonction de futurs adultes, participe à l'acquisition par l'élève d'une double identité, individuelle et collective. Dès le premier stade de sa formation, le stade familial, l'enfant s'imprègne de symboles nationaux.¹⁵ Cette imprégnation se poursuit au stade scolaire. Celui-ci, qui s'insère entre l'enfance et l'adolescence, moment où «l'enfant est le plus «vulnérable», coïncé entre l'appareil d'État famille et l'appareil d'État école»¹⁶, «trouve l'enfant [...] bien disposé, serviable et capable de s'appliquer à ces habiletés rudimentaires qui constituent la préparation nécessaire au maniement des outils et des armes, des symboles et des concepts propres à sa culture»¹⁷. Les manuels scolaires, de lecture et d'histoire notamment, gravent, à ce stade, dans la mémoire des élèves, un même répertoire d'images et de représentations créant ce que R. Minder appelle «une

12. Cité par E. M. Lipiansky, «groupe et Identité» dans *Identités collectives et relations interculturelles*, Paris, PUF, 1978, p. 63.

13. *Op. cit.* p. 63.

14. «Je ne suis pas n'importe qui parce que l'on me rappelle continuellement qui je suis». Pierre Sansot, «Identité et vie quotidienne» dans *Identité collectives et travail social*, *op. cit.* p. 44.

15. J. Piaget et A. M. Weil «Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger» dans *Bulletin International des Sciences sociales*, 1951, n° 3, p. 605 621.

16. Louis Althusser, «Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat» dans *Positions*, Editions Sociales, 1976, p. 94.

17. E. H. Erikson, *op. cit.* p. 249.

espèce de «dialecte moral»¹⁸ au sein d'une même nation. L'école contribue ainsi à «faire de l'élève, enfant d'une famille, l'enfant d'une nation»¹⁹.

1.4. Identité et histoire

En tant que phénomène culturel, l'histoire a des rapports étroits avec l'identité dans le sens où ce qui importe c'est moins la réalité objective des événements que l'image élaborée et transmise pour assurer la cohésion d'un groupe et son intégration. La méthodique commémoration du passé confère aux divers éléments d'une collectivité une mémoire commune et contribue à créer chez elle une communauté de rêves et de gloires.

D'autre part l'histoire se présente comme un lien cognitif où groupes et collectivités transposent leur mémoire pour garantir la permanence et la durée de leur identité. Cette mémoire se repère certes dans les traditions qui résistent à la destruction de l'identité des groupes et s'incarnent dans les lieux qui organisent symboliquement l'espace où se meuvent ces groupes, mais elle reste menacée par la rupture des chaînes de transmission des traditions constitutives des groupes et par la destruction des lieux ou leur réaménagement. En écrivant leur histoire, les collectivités substituent un savoir à leurs souvenirs et représentations, et une mémoire historique à leur mémoire collective. «Pour éviter la mort, les collectivités dotent leur mémoire d'une prothèse historiographique»²⁰.

Cette mémoire historique, perméable à l'idéologie et à l'imaginaire qui prédominent dans un groupe, élimine les discordances et réduit les incohérences qui ne vont pas dans le sens d'une vision homogène de l'histoire collective. Cette lecture idéologique et imagée du passé n'est pas sans attaches avec les exigences de l'action projetée par le groupe. Elle privilégie certaines réalités, et occulte d'autres dont la signification est liée aux difficultés et aux espérances du groupe dans le présent. L'histoire est ainsi conçue non seulement comme un lieu de sauvegarde d'un passé propre à un groupe mais aussi comme le garant d'un avenir propre à ce même groupe. «Les collectivités assignent à l'historien une fonction très précise, celle d'être l'artisan et le dépositaire de leur conscience historique, c'est-à-dire d'une image de leur destin qui soit enracinée dans le passé»²¹.

Ce souci de permanence et de changement, dans la différence, explique un peu ce qui compte pour une identité c'est moins le détail et la datation des événements que la relation subjective qu'entretient une collectivité avec son histoire jugée comme l'un des éléments fondamentaux de son identité. A. Khatibi décrit le rapport entre l'histoire et l'identité ainsi : «En réécrivant son histoire, toute société réécrit l'espace de son réenracinement, et par ce mouvement, elle projette sur le passé ce

18. Robert Minder, «Manuels d'histoire et inconscient collectif» dans *Centre Européen Universitaire*, 1952, Fascicule III, p.3.

19. C. Billard et P. Guibert, *Histoire Mythologique des Français*, Paris, Ed. Galilée, 1976, p. 14.

20. N. Gagnon et J. Hamelin, *L'homme historien*, Québec/Canada, Edisem, 1979, p. 109.

21. *Ibid.* p. 107.

qui, dans le présent lui échappe. Oui, l'histoire est la demeure de l'homme et la germination de sa multiple identité»²².

1.5. Les manuels d'histoire et l'identité nationale

Le manuel d'histoire n'est pas un simple support de transmission de connaissances, il représente pour l'éducateur désireux de transmettre des modèles d'assimilation un véhicule privilégié. Par delà les faits, les dates et les personnages historiques dont les auteurs ponctuent leur récit, le manuel d'histoire contient un discours idéologique. À travers les connaissances, mais aussi à travers 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 respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel d'histoire participe ainsi 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 surmoi²³. 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»²⁴.

Les manuels d'histoire, qui constituent une lecture du passé, suggèrent en même temps, un projet d'avenir. Sous les dehors d'une représentation du passé il y a projection d'un programme pour demain. On peut même considérer que c'est la lecture d'un avenir possible et souhaité, que les manuels cherchent à façonner, qui détermine le regard porté sur le passé. Entre l'histoire faite et l'histoire qui reste à faire «l'histoire écrite intervient nécessairement puisque la détermination du futur est inséparable d'une lecture du passé»²⁵.

L'histoire scolaire ne se réduit pas à une simple prise de conscience de soi, elle propose implicitement des mutations et des perspectives d'action. C'est dire que l'histoire/connaissance et l'histoire/action vont de pair. Tout savoir entraîne l'individu à des attitudes, à des gestes et à des prises de position. L'histoire qui place le présent en continuité avec le passé laisse entrevoir les possibilités d'avenir et porte à l'action celui qui veut modifier ou accélérer le cours naturel des événements. L'idéologie véhiculée par les manuels d'histoire se fonde sur une vision de l'histoire pour établir, sur la mémoire du passé, le projet d'un avenir. Le recours à l'histoire

22. A. Khatibi «Le Maghreb comme horizon de pensée» dans, *Les temps modernes, Du Maghreb*, 1977, n° 377 bis, p. 13.

23. 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 Henri Moniot, Berne, Peter Lang, 1984, p. 67.

24. *Ibid.* p. 57.

25. Fernand Dumont, *Chantiers. Essais sur la pratique des sciences de l'homme*, Montréal, Hurtubise, HMH, 1973, p. 64

permet de consolider une auto-image et de trouver la justification de son avenir dans le passé²⁶. «L'histoire garde le souvenir d'événements qui suggèrent ce qui peut devenir possible dans l'avenir»²⁷.

2. L'aménagement des programmes d'histoire à l'aune de la question identitaire

«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.)

Si nous soumettons les programmes d'histoire²⁸, dans l'enseignement collégial, au moule de cette image, que constaterons-nous ?

26. G.E.V; Grunbaum, *L'identité culturelle de l'islam*, Paris, Gallimard, 1973, p. 108.

27. *Ibid.* p. 124.

28. Les programmes que nous avons retenus sont ceux des trois principales réformes de l'enseignement de l'histoire qui ont caractérisé le Maroc indépendant : la réforme de 1970, de 1987 et celle de 2002.

La réforme de 1970 est la plus importante que le Maroc ait connue depuis son indépendance en 1956, en matière d'enseignement de l'histoire. Elle s'inscrit dans les efforts d'aménagement des programmes pour faire de l'école au Maroc une école marocaine. Aussi la préoccupation essentielle de cette réforme est-elle plus d'ordre identitaire que d'ordre pédagogique. Ainsi l'objectif majeur de la réforme est d'élaborer «un programme d'enseignement d'histoire générale vu sous l'angle marocain» et non pas «une version marocaine de programmes européens».

La réforme de 1987, réaménagée en 1991, introduit la Pédagogie par objectifs dans l'enseignement secondaire au Maroc. 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. Outre la suppression de l'Antiquité de l'enseignement de l'histoire du cycle fondamental (primaire et collège), la place du Moyen-âge dans ce cycle a été amplifiée car le programme des deux premières années (5^e et 6^e Année) est exclusivement dédié à l'histoire médiévale de la «dimension horizontale» dont le Maroc. Nous avons opté pour la non comptabilisation des leçons de ces deux années, qui relèvent du premier cycle de l'enseignement fondamental, afin que la comparaison avec la première et la troisième réforme puisse mieux se faire.

Enfin la réforme de 2002, précédée et préparée par la Charte nationale d'éducation et de formation a débouché sur un curriculum qui déclare se démarquer des programmes-contenus précédents, adopter l'approche par compétence, se référer à l'apport de la didactique de l'histoire et à son épistémologie et développer l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance et d'acquisitions d'habiletés. Si la question identitaire n'est pas absente des finalités fixées à l'enseignement de l'histoire, les programmes ne mentionnent pas de stratégies pédagogiques pouvant être favorable à la construction de l'identité collective.

D'une réforme à l'autre on assiste à un allègement du programme d'histoire : de 82 leçons dans les années 70, on est passé à 59 leçons dans les années 80/90 et à 35 leçons seulement depuis 2002.

	Maroc		Dimension horizontale		Dimension verticale		Reste du monde		Histoire globale	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	15	18,3	41	50	17	20,7	5	6	4	5
Réforme 2	23	39	17	29	13	22	2	3,3	4	6,7
Réforme 3	11	31,4	10	28,6	11	31,4	1	2,8	2	5,6

2.1.1. L'histoire du Maroc : un traitement de faveur relativement récent

	Le Maroc selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	-	-	8	53,3	4	26,7	3	20
Réforme 2	0	0	3	13	10	43,5	10	43,5
Réforme 3	2	18,1	3	27,3	3	27,3	3	27,3

La première réforme n'a pas octroyé au Maroc une place aussi importante que celle qui fut accordée à l'Europe ou au Proche et Moyen-Orient. Certaines périodes de l'histoire du Maroc, en totalité (Antiquité) ou en partie (Moyen-âge) sont traitées dans un cadre plus large (Afrique du Nord, Occident musulman ou Maghreb).

C'est avec la deuxième et la troisième réforme que la place de l'histoire du Maroc va surpasser celle de toute la «dimension horizontale» (Maghreb+Proche et Moyen-Orient) ou celle de toute la «dimension verticale» (Afrique subsaharienne+Europe). Cette centration sur la dimension nationale s'est faite pour l'essentiel au détriment de la place occupée jadis par le monde arabo-musulman et le Maghreb. Il faut noter en outre qu'avec la deuxième réforme, l'histoire de l'Antiquité fut supprimée de l'enseignement fondamental (primaire et collège). Le poids réduit du Moyen-âge n'est qu'apparent. Rien que pour le Maroc, l'élève aura étudié, avant d'accéder au 2^e cycle de l'enseignement fondamental (collège), 11 leçons sur 38 portant sur le Moyen-âge.

Avec la troisième réforme, et pour que l'enseignement de l'histoire ne soit pas déphasé par rapport à la politique du nouveau règne en faveur de la culture amazighe²⁹, la période de l'Antiquité a réintégré les programmes d'histoire, tant au niveau de l'enseignement primaire qu'à celui de l'enseignement secondaire (cycle préparatoire ou collège), avec une mise en valeur des «royaumes amazighs et leur lutte contre les Romains»³⁰. Autre nouveauté, l'intégration de l'histoire nationale

29. La création en 2002 de l'Institut Royal de la Culture Amazighe en est un signe fort.

30. *Fadae Al Ijtimaïyyat, 1^{ère} Année du Secondaire, Cycle préparatoire*, Rabat, Imprimerie El Maarif, 2004, p. 27-31.

postcoloniale dans l'histoire scolaire. Les périodes de l'histoire du Maroc, trouvent ainsi un relatif équilibre.

2.2. *L'histoire de la «dimension horizontale» : en net recul*

La «dimension horizontale», Maroc non compris, a connu une prééminence sur la «dimension verticale». et sur la dimension nationale. Toutefois les composantes et les périodisations de cette dimension sont déséquilibrées. La place qu'occupait le Maghreb dans la dimension horizontale, et qui était nettement plus importante que celle du Proche et Moyen-Orient avant 1970, n'est plus, avec la première réforme, que de 36,5% alors que celle du Proche et Moyen-Orient est désormais de 63,5%. Une inversion qui s'explique probablement par les tensions avec l'Algérie depuis la Guerre des Sables en 1963 et par l'intérêt accordé à la question palestinienne et au conflit israélo-arabe depuis la défaite de 1967. Cependant, bien que le contexte régional ou international de l'époque ne fût pas étranger à la configuration de cette dimension dans les programmes d'histoire, ce sont les périodes les plus éloignées, Antiquité et Moyen-âge, qui sont les plus représentées.

Avec la deuxième réforme la «dimension horizontale» recule tout en gardant sa prééminence sur la «dimension verticale» et retrouve un certain équilibre : 53% pour le Maghreb et 47% pour le Proche et Moyen-Orient. Cet équilibre, réalisé en faveur de l'histoire du Maghreb, est à imputer probablement au rapprochement entre le Maroc et l'Algérie sous la présidence de Chadli Benjdid, rapprochement qui avait rendu possible la fondation de l'Union pour le Maghreb Arabe (UMA) le 17 février 1989. Tant pour le Maghreb que pour le Proche et Moyen-Orient c'est l'époque contemporaine qui se trouve renforcée avec 59% (respectivement 66,7% et 50%). Précisons toutefois que le Moyen-âge occupe pour l'ensemble de l'enseignement fondamental une place plus grande que ne le laisse paraître les 23,5%. C'est qu'en 5^e et 6^e Année de ce cycle sont 27 /38 leçons sont dédiés à la «dimension horizontale».

C'est avec la dernière réforme que la «dimension horizontale» se trouve devancée à la fois par le Maroc et par la «dimension verticale». Ce nouveau recul résulte de la réduction à 0 de la place accordée au Maghreb dans le cursus scolaire d'histoire du cycle préparatoire de l'enseignement secondaire (collège). Mais il faut relativiser ce recul par le fait que d'une part l'entité historique maghrébine est étudiée au lycée et d'autre part 3 leçons sur 12 sont consacrées à la géographie du Maghreb dès le collège. Néanmoins cette évolution de la place de l'entité historique maghrébine dans les programmes d'histoire mérite d'être soulignée ici. Le refroidissement dans les relations maroco-algériennes y est-il pour quelque chose? Probablement. Enfin, ce qui distingue cette dernière réforme c'est qu'elle accorde, comme la première, davantage d'intérêt à l'Antiquité et surtout au Moyen-âge qu'à l'époque moderne ou contemporaine.

	La dimension horizontale selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	16	39	17	41,5	3	7,3	5	12,2
Réforme 2	0	0	4	23,5	3	17,5	10	59
Réforme 3	3	30	4	40	1	10	2	20

	Le Maghreb		Le Proche et Moyen-Orient	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	15	36,5	26	63,5
Réforme 2	9	53	8	47
Réforme 3	0	0	10	100

	Le Maghreb selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	6	40	5	33,3	1	6,7	3	20
Réforme 2	0	0	1	11,1	2	22,2	6	66,7
Réforme 3	-	-	-	-	0	0	0	0

	Le Proche et Moyen-Orient selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	10	38,5	12	46,1	2	7,7	2	7,7
Réforme 2	0	0	3	37,5	1	12,5	4	50
Réforme 3	3	10	4	40	1	10	2	20

2.3. L'histoire de la «dimension verticale» : en nette progression

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 2^e réforme marquée par l'idéologie islamiste. Les 38 leçons d'histoire des 5^e et 6^e 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.

De cette «dimension verticale» l'Afrique subsaharienne est sans doute la composante la moins lotie par les programmes d'histoire, au 1^e cycle de l'enseignement secondaire au Maroc. La première comme la dernière réforme ne lui accordent aucune attention. C'est avec la deuxième réforme que l'Afrique subsaharienne a 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 4/59 leçons, soit moins de 7%, 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 évoquer ici qu'il s'agit surtout de l'Europe occidentale et méditerranéenne. La réhabilitation de l'histoire de l'antiquité au 1^e cycle et l'adoption de l'échelle méditerranéenne au second cycle n'ont-elles pas pour visées 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 ?

	La dimension verticale selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	5	29,4	3	17,6	3	17,7	6	35,3
Réforme 2	0	0	2	15,4	4	30,8	7	53,8
Réforme 3	1	9,1	2	18,2	2	18,2	6	54,5

	L'Afrique subsaharienne		L'Europe	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	0	0	17	100
Réforme 2	4	30,8	9	69,2
Réforme 3	0	0	11	100

	L'Europe selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	5	29,4	3	17,6	3	17,6	6	35,4
Réforme 2	0	0	2	22,2	2	22,2	5	55,6
Réforme 3	1	9	2	18	2	18	6	55

	L'Afrique subsaharienne selon les périodes			
	Antiquité	Moyen-âge	Moderne	Contemporaine
	Nombre de leçons	Nombre de leçons	Nombre de leçons	Nombre de leçons
Réforme 1	0	0	0	0
Réforme 2	0	0	2	2
Réforme 3	0	0	0	0

	Reste du monde selon les périodes							
	Antiquité		Moyen-âge		Moderne		Contemporaine	
	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
Réforme 1	2	50	0	0	1	25	1	25
Réforme 2	0	0	0	0	0	0	2	100
Réforme 3	0	0	0	0	0	0	1	100

3. Les manuels d'histoire et la construction des dimensions «horizontale» et «verticale» de l'identité marocaine

Après avoir passé en revue l'évolution quantitative des dimensions «horizontale» et «verticale» de l'identité marocaine, nous allons consacrer cette troisième et dernière partie à une approche qualitative de trois générations de manuels³¹ pour essayer d'y

31. J'entends par génération de manuels des éditions du même type de manuel avec parfois de légères variations. Le choix ne fut pas difficile car pour les deux premières générations de manuels il y avait la règle du

cerner non seulement les contours de cette «identité marocaine» mais également l'évolution éventuelle de ces contours à travers les trois réformes.

3.1. L'histoire du Maroc : 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 attachements ethniques, l'attachement à l'espace national.

a) Une constance 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 surtout 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 le retour à une identité propre et la récupération d'une personnalité nationale. Ce «retour aux sources» s'est exprimé dans le choix de l'arabe comme langue nationale³², 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 à 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 de-

manuel unique publié par le MEN et pour les manuels actuels écrits suite à la réforme de 2002 j'ai choisi, pour chaque classe, un des deux manuels agréés par le MEN.

32. Certes, les diverses constitutions qu'a connues le Maroc ne confèrent à la langue arabe qu'un caractère officiel, mais dans les faits et les discours, le statut de langue officielle au Maroc est synonyme de langue nationale : «l'arabe est notre langue à la fois religieuse et nationale : nous ne pouvions y renoncer sans devenir ce que Maurice Barres appelle justement des «déracinés»» Hassani II, op.cit. p. 111.

venu davantage axé sur la transmission des connaissances et l'exercice prédominant de la mémoire, plus **préoccupé par les fonctions identitaires que 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 exprimée jusqu'à une date récente par une politique linguistique et culturelle uniformisante. A la base de ce centrisme une conception jacobine de la nation ultra-centralisée fondée sur une langue nationale et écartant tout particularisme et toute différence jugés sources de danger et de menace pour l'unité nationale.

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 sollicite 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 Amazigh 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 (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.

b) La cohérence du modèle d'identité par le refoulement des attachements ethniques

Les manuels d'histoire sont soucieux de construire une image homogène de l'identité nationale transcendant la diversité ethnique qui la caractérise. Ce souci transparaît 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 anciennes³³.

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 ma-

33. Ministère de l'Education Nationale, *Attarikh al-Kadim* (L'histoire ancienne), Dar Attakafa/Dar Al Kitab, Casablanca, non daté, p. 187.

nuels) ont fini par constituer, grâce au brassage des deux ethnies, un peuple métissé. Si les méfaits des Hilaliens sont soulignés (recul de la vie sédentaire et affaiblissement des pouvoirs ziride, hammadide et plus tard almohade), on ne manque pas d'insister sur l'intégration des Arabes. 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 Berbère³⁴.

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 fondamental³⁵. Quant à ceux de la troisième génération, bien qu'ils traitent de l'Antiquité 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 ainsi la question des origines des Amazighs et les différentes thèses à leurs propos. Ce traitement didactique de la question ne me paraît adéquat ni avec les progrès scientifiques ni avec les avancées politiques en termes de droits culturels. La langue amazighe est devenue la deuxième langue nationale à l'école et le caractère pluriel de l'identité marocaine reconnu.³⁶

D'autre part le *Dahir berbère* de 1930 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 ainsi interpellé en tant que membre de la nation dans sa

34. Ministère de l'Éducation Nationale, *Attarikh al-Wassit* (L'histoire du Moyen-âge), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1972, p. 188.

35. C'est pour me soulever contre cette disparition que j'ai publié dans un quotidien marocain un article intitulé «Les malheurs de Clio au Maroc» dans lequel je souligne notamment que «l'introduction de l'histoire du Maroc antique est une innovation qui date de l'époque coloniale: elle marque une rupture très nette avec la conception traditionnelle qui faisait commencer l'histoire du Maroc avec l'avènement de l'Islam et rejetait l'époque qui lui est antérieure dans une obscurité quasi totale. Après l'indépendance le réaménagement des programmes et la réécriture de l'histoire scolaire, guidée par une volonté de retrouver sa mémoire, ont maintenu l'histoire du Maroc dans une continuité plus longue en intégrant au patrimoine national aussi bien les résistances amazighes que l'œuvre des Carthaginois et des Romains. Ils ont également accordé un grand intérêt à l'histoire de l'Orient antique». Et, après avoir développé l'idée que cette suppression de l'histoire antique ne trouve sa justification ni du côté de la formation des intelligences ni de celui des identités, j'ai conclu mon plaidoyer en soulignant que «l'histoire scolaire est un enjeu important qui engage notre esprit et notre identité, et que son sort ne peut relever d'un quelconque pouvoir pédagogique-administratif travaillant dans le secret. Que pense le corps social d'une telle mutilation dans sa mémoire? Qu'en pensent nos historiens et nos éducateurs? Hier, c'était la philosophie. Aujourd'hui, c'est l'Antiquité. Pour quelle valeur culturelle sonnera le glas demain?» Al Bayane, 5 mai 1993.

36. 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>

totalité et non dans l'une de ses composantes présentées comme indiscernables. 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.

c) *L'espace national : un des «lieux où se manufacturent et se négocient les symboles de la conscience historique»³⁷.*

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. «Sont avant tout, réputés semblables, ayant quelque chose de fondamental en commun, solidaires, tous ceux qui vivent sur un même territoire [...] L'espace vécu en commun fonde l'identité collective et réciproquement».³⁸

Pour faire jouer à cet espace national son rôle fédérateur, il est appréhendé comme un objet de culte que l'on défend des convoitises étrangères et pour la sauvegarde ou la libération duquel tous les sacrifices sont sollicités. Le patriotisme, lien d'une très grande force, reste l'une des préoccupations en raison de sa capacité à lier l'identité individuelle à l'identité collective. 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, de façon indirecte, 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 pas 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 de façon à ce qu'il soit perçu et vécu comme une abstraction ou une transcendance, au-dessus des contradictions sociales. La tendance des manuels actuels est de mettre en avant la problé-

37. Lucette Valensi, *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des trois rois*, Paris, Editions du Seuil, 1992, p. 238.

38. A. Fremont «Marginalité et espace vécu» in *Identités collectives et travail social*, Toulouse, Privat, 1979, p. 102.

matique 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»³⁹.

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. A 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 des diverses ethnies⁴⁰. 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 Allal ben Abdallah, tentant d'assassiner Ben Arafa, 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 et de Allal El Fassi ont disparu. L'iconographie scolaire donne ainsi à croire, comme l'avait relevé Lucette Valensi pour la presse

39. Abdelahad Sebtî, *op. cit.*, p. 191.

40. 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* font pratiquement la même chose, p. 62.

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»⁴¹.

3.2. *La construction de la «dimension horizontale» de l'identité nationale*

Le discours des manuels d'histoire marocains ne renvoie pas à l'appartenance à une seule communauté mais 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»⁴². Comment le traitement des entités maghrébine, arabe, islamique a-t-il évolué dans le discours des manuels d'histoire ?

b) 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 aux 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 comme une histoire solidaire mettant en exergue les principaux événements qui ont touché tout le Maghreb : conquêtes arabes et résistances à ces conquêtes, kharijisme éclatant à un extrême et se répercutant à l'autre extrême du Maghreb, tentative d'unité venue de l'Est par les Fatimides et une autre, effective mais de courte durée, venue de l'Ouest par les Almohades et agressions ibériques s'en prenant aux côtes méditerranéennes et atlantiques du Maghreb. Diverses entités politiques maghrébines constituaient la trame de ce récit historique : le tripartisme du Maghreb était mis en va-

41. Lucette Valensi, *op. cit.*, p. 245.

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

leur aghlabide ou hafside (Tunisie), rustumide ou abdelwadide (Algérie) et idrisside ou mérinide (Maroc)⁴³. Aujourd'hui, par contre, l'échelle maghrébine avec ses diverses composantes a été abandonnée au profit d'une «histoire de l'État marocain»⁴⁴. 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, almora- vide, 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 qui lui a permis de repousser non seulement les Ibériques mais également les Ottomans, et ce, contrairement à l'Algérie et à la Tunisie qui ont dû payer le soutien des Turcs par leur inféodation à l'État ottoman : «Le Maghreb extrême a pu, sous la direction des Saâdiens, récupérer la plupart de ses territoires et jouir d'une totale indépendance ; de même les Maghreb central et oriental ont bénéficié de la solidarité musulmane qui a amené l'État ottoman à les secourir face aux convoitises coloniales»⁴⁵.

L'idée d'une conscience nationale précoce, chez les Marocains, transparait dans un autre passage du même manuel : «Les Marocains, perdant confiance dans les Wattassides, se sont mobilisés derrière les zaouïas pour défendre leur patrie. La famille des Chérifs saâdiens s'est distinguée à la tête des combattants et s'est emparée du pouvoir avec comme objectif : chasser les occupants étrangers du Maroc. Dès lors commence une période de plus de deux siècles de lutte nationale»⁴⁶. L'avènement du chérifisme et la naissance d'un sentiment national sont ainsi associés pour marquer la singularité des Temps Modernes pour le Maroc.

Conformément aux programmes de 2002, les manuels de 3^{ème} année du cycle préparatoire tournent le dos à l'histoire contemporaine des autres pays du Maghreb, hormis l'Algérie au XIX^e 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 ont toujours figuré dans les précédents programmes et anciens manuels. Plus encore, dans le manuel conforme au programme de 1973, *L'histoire du monde moderne*⁴⁷, 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 Bourguiba⁴⁸,

43. *L'histoire de l'époque médiévale*, Casablanca, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 2^{ème} édition, 1972, p. 248-250.

44. *Fadae Al Ijtimaïyyat, 2^{ème} Année du Secondaire, Cycle préparatoire*, Rabat, Imprimerie El Maarif, 2004, p. 6-21.

45. *L'histoire du Monde moderne, 4^e Année Secondaire*, op.cit, p. 36

46. *Ibid.* p. 28

47. *L'histoire du monde moderne, 4^{ème} année secondaire*, M.EN, Casablanca, Dar Annachr Almaghribiyya, non daté, 396 p.

48. *Ibid.*, p. 384

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 les manuels marocains à quelque niveau d'enseignement que ce soit. C'est donc uniquement à l'échelle nationale, et non plus régionale que l'histoire contemporaine du Maroc est aujourd'hui abordée en 3^{ème} année du 1^{er} 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.

e) Une constante : une volonté plus prononcée d'exalter l'Islam que d'arabiser l'histoire sémite ou islamique

La volonté d'arabiser l'histoire sémite, qu'on trouve particulièrement chez les Syriens et les Irakiens⁴⁹, 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^e 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. Ainsi, les Akkadiens et les Chaldéens se sont dirigés vers le Tigre et l'Euphrate, tandis que les Cananéens, et particulièrement les Phéniciens, se sont dirigés vers l'Assyrie ; 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^e siècle, le point de départ d'une mission de civilisation supérieure : l'islam»⁵⁰.

49. En Irak, comme en Syrie, l'histoire ancienne des Arabes est exaltée et les fastes des peuples sémites sont annexés à l'arabisme. En 1939, un responsable de l'éducation en Irak, disait à un séminaire de professeurs : «L'histoire arabe compte des milliers d'années d'existence ; c'est par négligence qu'on la fait commencer au message du Prophète... Tout nous invite à lever fièrement le visage quand nous considérons l'histoire des empires sémitiques formés dans le Croissant fertile. La Chaldée, l'Assyrie, l'Égypte, l'Afrique (sic), l'Égypte des Pharaons ou Carthage ; tout cela doit nous persuader que la civilisation du monde actuel repose sur les fondations jetées par nos ancêtres. Ces empires et les territoires qui en dépendent sont tous notre propriété ; ils nous appartiennent et ils existent pour nous ; nous avons le droit de nous glorifier à leur sujet et de rendre hommage à leurs hauts faits, exactement comme nous avons le droit d'aimer et d'exalter la gloire de Nabuchodonosor, Hammourabi, Sargon, Ramsès, Tout-ank-Amon, de la même manière que nous tirons gloire et orgueil de 'Abd ar-Rahmân ad-Dâkhlî, 'Abd al-Malik b. Marwân, Hârûn ar-Rashîd et al-Ma'mûn». Cité in G. E. Von Grunebaum, *L'identité culturelle de l'Islam*, Paris, Gallimard, 1973, p. 91.

50. *L'histoire ancienne, 2^e Année Secondaire*, Casablanca, Dar at-Takafa et Dar al-Kitab, 2^e édition, 1972, p. 255.

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^e 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 tournant dans l'histoire islamique entre une période arabe et une période ottomane allant jusqu'à couvrir tout le XVI^e 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'histoire, pour 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 les 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. «C'est une tendance caractéristique dans la communauté d'accueil d'interpréter le changement venu de l'extérieur (d'ordinaire éprouvé comme une conquête ou un progrès) comme autochtone. En règle générale, les obstacles psychologiques inhérents à l'acceptation d'un changement sont d'autant plus vite abaissés que ce changement est compris comme autochtone [...] Un élément d'emprunt est assimilé avec le plus de sûreté quand son origine étrangère a été oubliée [...] La tendance est de donner à ce qui vient du dehors l'apparence d'un produit autochtone, chaque fois que c'est possible. Un emprunt est vu comme le recouvrement d'un cadeau fait à l'Occident bien des siècles auparavant»⁵¹.

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. A l'instar de Bernard Lewis, les auteurs marocains 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» :

— «Dans le domaine économique, il n'y a eu, depuis Ibn Khaldoun, aucune innovation dans la pensée économique et l'horizon des préoccupations de l'Etat resta limité à l'agriculture et aux impôts alors que les Etats européens passaient du régime féodal au capitalisme commercial et à la révolution industrielle.

51. G. E. Von Grunebaum, *Op. cit.* p. 2 et 16.

- Dans le domaine politique, les structures médiévales héritées du califat abbasside prédominaient et il n'y a eu aucune innovation dans la pensée politique et les institutions publiques alors que les Etats européens se frayaient un chemin vers la démocratie et les régimes constitutionnels.
- Dans le domaine scientifique, il y a eu un arrêt de la recherche et de l'Ijtihad chez les Musulmans alors que l'Europe s'était lancée dans les découvertes scientifiques à côté des grandes découvertes géographiques⁵².
- 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. Tendue 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, un idéal est fixé : effectuer la transition d'une société traditionnelle à une société moderne⁵³.

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

52. *L'histoire du Monde moderne, 4^e Année Secondaire*, Casablanca, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, 5^e édition, 1976, p. 87-88.

53. «Dans le monde islamo-arabe, notamment, l'histoire des sociétés n'est pas censée aller dans le sens du progrès défini par la démocratie, la constitution des Etats-Nations ou le socialisme, mais bien l'accomplissement de l'Islam ; ne sont historiques que les faits et événements qui y contribuent», Marc Ferro, «Visions de l'histoire et périodisation, une typologie», in *Périodes. La construction du temps historique*, Paris, Editions EHESS, 1991, p. 100. Marc Ferro a raison s'il parle d'une histoire théologique, mais dans ce cas ce n'est pas singulier à l'islam. Si par contre il parle de l'histoire savante ou scolaire, ou même du simple sens commun, il se trompe lourdement.

L'échantillon de manuels retenu pour le premier cycle

Les classes	Génération 1	Génération 2	Génération 3
1 ^e Année	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh al-Kadîm (L'histoire ancienne), Dar Attakafa/Dar Al Kitab, Casablanca, non daté.	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh (L'Histoire), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1991.	Chakir Akki <i>et al.</i> Fi Rihab Al Ijtimaiyyat (Dans l'espace de sciences sociales), Maktabat Assalam Al Jadida/Addar Al Alamiyya Lilkitab, Casablanca, 2003.
2 ^e Année	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh al-Wassit (L'histoire du Moyen-âge), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1972.	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh (L'Histoire), Dar Attakafa, Casablanca, 1992.	Chakir Akki <i>et al.</i> Manar Al Ijtimaiyyat, (Guide des sciences sociales) Top Edition, Casablanca, 2004.
3 ^e Année	Ministère de l'Education Nationale, Tarîkh al- Alam al-Hadîth (Histoire du Monde Moderne), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, non daté.	Ministère de l'Education Nationale, Attarîkh (L'Histoire), Dar Annachr Al Maghribiyya, Casablanca, 1993.	Chakir Akki <i>et al.</i> Manar Al Ijtimaiyyat, (Guide des sciences sociales) Top Edition, Casablanca, 2005.