

L'Europe dans l'enseignement de l'histoire au Maroc

Une place privilégiée et une perception ambivalente¹

Introduction

Cette étude a pour objectif de cerner l'image que véhiculent les programmes et les manuels d'histoire au Maroc dans l'enseignement secondaire (1^e et 2^e Cycle)². Les questions principales auxquelles j'essaierai de répondre sont les suivantes : quelle place occupe l'Europe, en tant qu'entité géohistorique, dans la configuration des connaissances proposées par l'enseignement de l'histoire au Maroc et quels sont les attributs positifs ou négatifs de l'image qui collent à cette entité dans le discours historique scolaire marocain ?

De ce questionnement initial découlent les interrogations suivantes :

- Quelle place occupe l'Europe par rapport aux autres entités historiques, tant dans l'espace que dans le temps ?
- Quelles sont les thématiques privilégiées dans l'étude de l'histoire européenne ?
- Comment varie l'image de l'Europe selon que celle-ci est examinée en soi ou dans ses relations avec l'autre ?
- Quels sont les attributs signifiant l'acceptation du modèle européen ou son rejet ?

Afin que cette étude analytique soit globale, j'ai adopté, dans une première partie, une approche quantitative pour mieux cerner la place consacrée à l'Europe dans les programmes d'histoire, et, dans une seconde partie, une approche qualitative pour mieux répercuter l'image de l'Europe véhiculée par le discours des manuels d'histoire.

Cette approche, successivement, quantitative et qualitative, est doublée d'une lecture à la fois synchronique et diachronique. Celle-ci vise en particulier à examiner dans quelle mesure les trois principales réformes de l'enseignement de l'histoire au Maroc se sont traduites par une évolution de la perception de l'Europe.

A la réforme de 1970 correspond une première génération de manuels, caractérisés par l'arabisation³, l'esprit de décolonisation et la mise en valeur de l'histoire nationale.

A la réforme de 1987 correspond une deuxième génération de manuels, caractérisés par le recours à la pédagogie par objectifs et par un relatif repli sur l'histoire islamique.

A la dernière réforme de 2002 correspond une troisième génération de manuels, caractérisés par l'abandon du manuel unique et par l'approche par compétences ; loin d'être des "prêt-à-porter" que l'élève endosserait, ces manuels renoncent à tout récit préconstruit et optent résolument pour la formation intellectuelle et la préparation à l'autonomie de pensée des élèves.

¹ Ce texte a été traduit et publié en Espagne. « Europa en la enseñanza de la historia en Marruecos: un puesto privilegiado y una percepción ambivalente » in *Conociendo al otro : El islam y Europa en sus manuales de historia*. Informe de la Fundación Atman. Luigi Cajani (director), Santillana, Madrid 2008, pp. 215-244.

² La structure du système scolaire marocain, hérité de l'époque coloniale, a peu varié depuis l'indépendance : un cycle primaire de 6 années, un 1^{er} cycle secondaire de 3 années (le collège) et un 2^e cycle de 3 années également (le lycée).

³ Sous le Protectorat et les premières années de l'indépendance l'enseignement de la plupart des disciplines (sciences sociales et sciences exactes, ainsi que la philosophie) était dispensé en français. A partir du début des années 70 l'arabisation de ces disciplines a commencé. L'arabisation de l'enseignement de l'histoire s'est traduite par un certain nombre de travers : 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 les fonctions intellectuelles, bref un enseignement qui avait tendance à se retraditionaliser. Ce que relève à ce propos un historien marocain est édifiant : « Il y aurait une étude intéressante à faire sur les déperditions qui accompagnèrent l'opération de l'arabisation : la comparaison du contenu, de l'orientation et des instruments utilisés dans les mêmes leçons avant et après l'arabisation pourrait être bien édifiante [...] "l'esprit critique", "la capacité de jugement", véhiculés par une discipline arabisée, peuvent être autrement plus dangereux que dispensés en une langue étrangère, car ils risqueraient alors de donner aux "bons citoyens" escomptés, les moyens d'une compréhension, d'une prise de conscience désormais à même de bousculer des habitudes ancrées ou des situations acquises. Du coup ce qui était constatations ou appréciations détachées se transforme en jugement de valeur ou énoncés moralisateurs tendant à former (donner une forme) les "bons citoyens" », Abderrahman EL MOUDDEN, « L'histoire entre la recherche et l'enseignement : déperditions scientifiques et manipulations idéologiques », dans *Bulletin économique et social du Maroc*, n°149-50, Rabat, 1983, p. 47-48.

Le corpus est constitué des :

1. orientations officielles⁴;
2. introductions des manuels et de leurs différents axes⁵ ;
3. leçons qui abordent l'histoire de l'Europe, soit directement soit indirectement.

Pour chaque génération de manuels, j'ai procédé à un choix⁶, tant pour le premier cycle que pour le second cycle de l'enseignement secondaire.

1. L'échantillon retenu pour le premier cycle

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

2. L'échantillon retenu pour le second cycle

Les classes	Génération 1	Génération 2	Génération 3
1 ^{re} Année	Ministère de l'Education Nationale, Tarikh al-Âsr al-Hadith (Histoire de l'époque moderne), Dar Nachr Al Maarifa, 1988	Ministère de l'Education Nationale, Attarikh (L'Histoire), Maktabat Al Maarif, 1995	M. A. Kadiri et al. Fi Rihab Attarikh (dans l'espace de l'histoire), Maktabat Assalam Al Jadida/Addar Al Alamiyya Lilkitab, Casablanca, 2005.
2 ^e Année	Ministère de l'Education Nationale, Tarikh al-Alam fi al-Karn 19 (Histoire du monde au XIX ^e s.), Dar Attakafa, Casablanca, non daté	Ministère de l'Education Nationale, Attarikh (L'Histoire), Matbaat Al Maarif Al Jadida, 1995	M. A. Kadiri et al. Fi Rihab Attarikh (dans l'espace de l'histoire), Maktabat Assalam Al Jadida/Addar Al Alamiyya Lilkitab, 2006
3 ^e Année	Ministère de l'Education Nationale, Tarikh al-Alam fi al-Karn 20 (Histoire du monde au XX ^e s.), Dar Al Kitab, Casablanca, 1985.	Ministère de l'Education Nationale, Attarikh (L'Histoire), Dar Arrachad Alhadita, Casablanca, 1996.	Manuels prévus à partir de 2007/2008

⁴ Programmes d'Histoire-Géographie dans l'enseignement secondaire. Ministère de l'Education Nationale du Royaume du Maroc. Rabat (en arabe) 1973 - 1987- 1994, Curriculum d'Histoire-Géographie et Education à la citoyenneté. MEN 2002 (en arabe)

⁵ C'est seulement avec la réforme de 2002 que le Ministère de l'Education Nationale a renoncé au manuel unique et adopté le principe de la pluralité, ce qui a ouvert la voie à la compétition et poussé chaque maison d'édition à chercher à se rallier la meilleure équipe pour remporter le marché scolaire. Les didacticiens de l'histoire, inspecteurs et universitaires, ont pris part à cette compétition. Certes, le M.E.N. garde le contrôle en n'agréant que les manuels validés par sa commission d'experts, mais cette commission elle-même connaît aujourd'hui des changements. Constituée jusqu'ici essentiellement d'inspecteurs, ayant des fonctions administratives au M.E.N., elle s'ouvre désormais aux historiens marocains, écartés depuis longtemps de tout ce qui touche à l'histoire scolaire. Il reste à espérer les voir prendre part à l'élaboration des programmes et à l'écriture des manuels.

⁶ 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 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.

I. L'Europe dans les programmes d'histoire : une place privilégiée

L'objectif de cette étude quantitative consiste à mettre en valeur la place qu'occupe l'Europe en tant qu'entité historique dans la structure des programmes d'histoire qui orientent l'enseignement de l'histoire et les contenus des manuels d'histoire.

Il faut souligner, au préalable, que notre corpus de programmes d'histoire se compose de trois catégories de leçons :

- Les leçons consacrées à d'autres entités géohistoriques.
- Les leçons consacrées exclusivement à l'entité européenne.
- Les leçons consacrées à l'entité européenne dans ses relations avec d'autres entités géohistoriques.

Ce sont ces deux dernières catégories qui ont été retenues pour cerner la place de l'Europe dans les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire au Maroc. Il y a d'une part l'Europe, étudiée en soi, en tant qu'entité historique indépendante et il y a, d'autre part, l'Europe étudiée dans ses relations avec d'autres entités géohistoriques.

Cette démarche a l'inconvénient d'augmenter relativement la part de l'Europe dans les programmes d'histoire au détriment du monde musulman et du reste du monde en général. Je l'ai toutefois adoptée, car elle est supposée me permettre de cerner une image plus complète de l'Europe.

Les deux tableaux suivants permettent de rendre compte de la part de chacune des deux catégories de leçons, et ce, au 1^e comme au 2^e cycle de l'enseignement secondaire.

1. Dans le 1^e cycle de l'enseignement secondaire

L'Europe en <i>soi</i> et l'Europe avec l' <i>Autre</i>					
L'Europe en soi		L'Europe avec l'Autre		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
Génération 1					
9	56,2	7	43,8	16	100
Génération 2					
5	55,5	4	44,5	9	100
Génération 3					
6	60	4	40	10	100

2. Dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire

L'Europe en <i>soi</i> et l'Europe avec l' <i>Autre</i>					
L'Europe en soi		L'Europe avec l'Autre		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
Génération 1					
15	60	10	40	25	100
Génération 2					
12	85,7	2	14,3	14	100
Génération 3					
11	73,3	4	26,7	15	100

Les deux tableaux permettent de constater que l'Europe est plus souvent étudiée seule plutôt que dans ses relations avec les autres et que cette tendance est plus prononcée au 2^e qu'au 1^e cycle.

Ce sont donc ces deux catégories de leçons qui me serviront de base pour quantifier la place de l'histoire européenne dans les programmes d'histoire au Maroc.

Afin d'affiner les contours de cette place, j'ai adopté les catégories d'analyse suivantes :

- La place qu'occupe l'Europe dans les programmes d'histoire, comparativement aux autres entités géohistoriques.
- La place de l'Europe selon les périodes étudiées.
- La variation de cette place selon l'espace européen étudié.
- Les thèmes étudiés de l'histoire européenne.

A. La place qu'occupe l'Europe dans les programmes d'histoire

1. Dans le 1^e cycle de l'enseignement secondaire

Les entités géohistoriques ⁷									
Maroc		Monde musulman.		Europe		Reste du monde		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
Génération 1									
19	23,2	23	28	16	19,5	24	29,3	82	100
Génération 2									
23	39	20	34	9	15,2	7	11,8	59	100
Génération 3									
11	31,5	7	20	10	28,5	7	20	35	100

Observations spécifiques au 1^e cycle

- L'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 depuis 2002.
- L'histoire du Maroc, dans les programmes, est prépondérante, avec une moyenne de 30,1%, suivie de celle du monde musulman avec 28,4 %, puis de celle du reste du monde avec 21,6%. L'histoire de l'Europe, quant à elle, vient en dernière position avec 19,9%.

Des années 70 à aujourd'hui, nous observons une autre évolution :

- La place de l'histoire du Maroc s'est renforcée dans les programmes scolaires, au cours de la deuxième génération, pour atteindre 39% par comparaison avec la première génération où elle ne représentait que 23,2%.
- Celle de l'histoire du monde musulman a vu son importance augmenter de la première à la deuxième génération en passant de 28 à 34%, avant de connaître une nette régression au cours de la troisième génération avec seulement 20%⁸.

⁷ Pour le 1^e comme pur le 2^e cycle les programmes d'histoire des années 70 et 80 couvraient une étendue géographique plus grande de ce monde musulman avant de se focaliser sur le monde musulman méditerranéen (arabe et ottoman) depuis les années 90. Par "Reste du monde" j'entends tout ce qui est marginalisé dans les programmes et qui ne relève ni du Maghreb, ni du monde arabo-musulman, ni de l'Europe. En font partie: l'Amérique, l'Extrême Orient et l'Afrique subsaharienne.

⁸ Comme on peut l'observer, l'histoire du Maroc se caractérise, pendant la 1^e génération par un pourcentage moins important que celui du monde musulman. Ce rapport est nettement inversé pendant les deux générations qui suivent. Ce changement d'accent s'explique par l'élimination de l'histoire antique du cursus du 1^{er} cycle à la 2^e génération et par une centration plus grande sur la dimension nationale au détriment de la dimension arabo-musulmane, maghrébine plus particulièrement. Alors que 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

- La présence de l'histoire de l'Europe a connu une évolution opposée à celle du monde musulman : elle a régressé sensiblement de la première à la deuxième génération, passant de 19,5% à 15,2%, pour progresser au cours de la troisième génération avec 28,5%.

2. Dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire

Les entités géohistoriques									
Maroc		Monde musulman .		Europe		Reste du monde		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
Génération 1									
16	23	21	30	25	35,5	8	11,5	70	100
Génération 2									
15	32	10	21,3	14	29,7	8	17	47	100
Génération 3									
5	14	11	31,5	15	43	4	11,5	35	100

Observations spécifiques au 2^e cycle

- Comme je l'ai relevé pour 1^e cycle, les programmes d'histoire du 2^e cycle ont connu un allègement très net des années 70 à aujourd'hui. En effet, de 70 leçons au cours de la première génération on est passé à 47 leçons lors de la deuxième génération et à 35 leçons seulement au cours de la troisième génération.
- L'histoire de l'Europe occupe une place privilégiée par rapport aux autres entités géohistoriques, notamment au cours de la première et de la troisième génération. En effet dans les années 70 l'histoire de l'Europe a occupé une place centrale par rapport à celles des autres entités géohistoriques représentant 35,5% des programmes au moment où l'histoire du monde musulman, occupant la seconde place, ne représentait que 30% des programmes et que l'histoire du Maroc, arrivant en troisième position, n'atteignait que 23%. Toutefois si l'on additionne les leçons réservées au Maroc et au monde musulman on atteint un total de 48,5% ce qui fait perdre à l'histoire de l'Europe sa primauté dans le palmarès de l'histoire scolaire marocaine.
- Avec la fin des années 80 et lors des années 90, la place réservée à l'histoire de l'Europe a baissé au niveau de 29,7%. Il convient d'observer que ce recul va de pair avec un intérêt plus prononcé pour l'histoire du Maroc qui occupe désormais la première place avec 32%. La place réservée à l'histoire de l'Europe paraît plus faible encore si l'on additionne les leçons réservées à l'histoire du Maroc et à celle du monde musulman qui, ensemble, atteignent 53,3%.
- Avec 43% des programmes actuels, l'histoire de l'Europe retrouve sa position privilégiée d'antan. L'échelle régionale, préférée à l'échelle nationale, dans l'étude de l'histoire des rives nord et sud de la

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 valeur aghlabide ou hafside (Tunisie), rustumide ou abdelwadide (Algérie) et idrisside ou mérinide (Maroc). Aujourd'hui, par contre, l'échelle maghrébine avec ses diverses composantes a été abandonnée au profit d'une « histoire de l'État marocain » 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. Par ailleurs les programmes de la 3^{ème} année du 1^{er} cycle tournent le dos à l'histoire contemporaine des autres pays du Maghreb, hormis l'Algérie au XIX^{ème} 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. 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 du Grand Maghreb Arabe.

Méditerranée, a été, en partie, à l'origine de cette réhabilitation de l'histoire européenne au 2^e cycle de l'enseignement secondaire au Maroc. L'histoire du Maroc et celle du monde musulman, additionnées, parviennent à peine à dépasser celle de l'Europe avec 45,5%.

Observations générales

- On peut affirmer qu'en dépit des coupes que les programmes ont fait subir à l'histoire de l'Europe celle-ci y a conservé une place privilégiée, sans toutefois devancer l'histoire du monde musulman (l'histoire nationale comprise).
- Il existe une différence entre la place réservée à l'Europe dans les programmes d'histoire du 1^e cycle et celle qui lui est attribuée au 2^e cycle. Dans le 1^e cycle l'histoire de l'Europe ne devance à aucun moment ni l'histoire nationale ni celle du monde musulman. Dans le 2^e cycle, en revanche, l'Europe demeure, malgré les variations dues aux diverses réformes, l'entité géohistorique la plus étudiée sauf dans les années 80/90.

B. La place de l'Europe selon les périodes étudiées

1. Dans le 1^e cycle de l'enseignement secondaire

L e s p é r i o d e s							
Antiquité		Moyen Age		Moderne Contemporaine		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
Génération 1							
3	18,7	5	31,3	8	50	16	100
Génération 2							
0	0	2	22,2	7	77,8	9	100
Génération 3							
1	10	2	20	7	70	10	100

Observations spécifiques au 1^e cycle

- Il existe une prédominance de l'histoire moderne et contemporaine sur l'histoire ancienne et médiévale durant les trois générations : 50% contre 31,3% pour l'histoire médiévale et 18,7% pour l'histoire ancienne dans la première génération ; 77,8% contre 22,2% du Moyen-âge et 0% pour l'histoire ancienne dans la deuxième génération ; 70% contre 20% pour le Moyen- âge et 10% pour l'histoire ancienne dans la troisième génération.
- La même image se confirme sur le plan quantitatif global puisque l'histoire de l'Europe moderne et contemporaine vient en première position avec 63,9% suivie de l'histoire du Moyen-âge avec 26,1% et de l'histoire ancienne avec 10%.
- Il convient de souligner que l'histoire ancienne disparaît du cursus scolaire du 1^e cycle avec la deuxième génération de programmes centrés sur la période musulmane médiévale⁹.

⁹ C'est pour me soulever contre cette disparition que j'ai publié dans un quotidien marocain un article intitulé "Les malheurs de Cléo 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.

2. Dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire

L e s p é r i o d e s							
Antiquité		Moyen Age		Moderne Contemporaine		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
G é n é r a t i o n 1							
0	0	0	0	25	100	25	100
G é n é r a t i o n 2							
2	14,3	2	14,3	10	71,4	14	100
G é n é r a t i o n 3							
0	0	0	0	15	100	15	100

Observations spécifiques au 2^e cycle

- En tenant compte de toutes les générations, on note que l'histoire de l'Europe moderne et contemporaine atteint 92,6% alors que pour chacune des deux autres périodes, ancienne et médiévale, elle ne représente que 3,7%.
- On constate qu'au cours de la première et de la troisième génération, l'histoire moderne et contemporaine a occupé 100% du programme alors que l'histoire ancienne et médiévale ne figure qu'au programme de la deuxième génération au cours de laquelle elle fut supprimée de l'enseignement fondamental (primaire et 1^e cycle de l'enseignement secondaire).

Observations générales

Les périodes ancienne et médiévale n'ont pas toujours bénéficié de la même importance, ni dans le 1^e cycle ni surtout dans le 2^e cycle consacré quasi-exclusivement à l'étude de l'histoire moderne et contemporaine. Se pose alors la question suivante : Quelles incidences la discontinuité temporelle qui caractérise l'étude d'une entité géohistorique peut-elle avoir sur l'image qu'on peut en construire ?

C. L'espace européen et l'histoire de l'Europe

1. Dans le 1^e cycle de l'enseignement secondaire

L e s e s p a c e s e u r o p é e n s ¹⁰							
L'Europe occidentale		L'Europe méditerranéenne		L'Europe orientale		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
G é n é r a t i o n 1							
8	50	7	43,8	1	6,2	16	100
G é n é r a t i o n 2							
5	55,6	3	33,3	1	11,1	9	100
G é n é r a t i o n 3							
6	60	4	40	0	0	10	100

¹⁰ Les limites géographiques de ces espaces ne sont pas clairement définies ni dans les programmes ni dans les manuels. Ce sont des catégories approximatives. Par Europe occidentale l'on entend une aire géographique qui couvre principalement la France, l'Angleterre et l'Allemagne en plus des pays du Benelux. Les pays scandinaves ne sont que vaguement évoqués. Quant à l'Europe orientale, elle désigne l'Europe orthodoxe, celle qui n'a pas fait sa révolution industrielle et qui a fini en gros par faire partie du bloc communiste. Quant l'Europe méditerranéenne, elle désigne principalement l'Europe des civilisations antiques (la Grèce et Rome), l'Europe ibérique et l'Europe balkanique.

Observations spécifiques au 1^e cycle

- Dans les trois générations de programmes, c'est l'Europe occidentale qui devance l'Europe méditerranéenne: 50% contre 46,7 % à la génération 1 ; 55,6% contre 33,3% à la génération 2 ; 60% contre 40% à la génération 3. On constate ainsi que l'intérêt pour l'histoire de l'Europe occidentale est devenu plus grand au cours de la deuxième et de la troisième génération.
- C'est, incontestablement, l'Europe orientale qui est, de toutes les entités européennes, la moins représentée dans les programmes. Cette faible représentativité a été accentuée dans les derniers programmes par la l'élimination de la révolution russe. Il faut, toutefois, souligner que si l'histoire de l'Europe orientale est rarement explicitement énoncée par des intitulés, il n'en demeure pas moins qu'elle est parfois impliquée dans l'histoire d'autres entités géohistoriques (le monde musulman par exemple).

2. Dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire

Les espaces européens							
L'Europe occidentale		L'Europe méditerranéenne		L'Europe orientale		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
Génération 1							
19	76	3	12	3	12	25	100
Génération 2							
7	50	5	35,7	2	14,3	14	100
Génération 3							
8	53,3	7	46,7	0	0	15	100

Observations spécifiques au 2^e cycle

- La place de l'Europe orientale est, dans le second cycle, aussi congrue que dans le 1^e, surtout que la réforme n'a pas encore touché la 3^e année de ce cycle, celle où l'on étudie habituellement la révolution russe, les relations internationales et la formations des blocs Est et Ouest.
- L'intérêt pour l'Europe occidentale connaît en revanche une évolution différente de celle constatée plus haut pour le premier cycle. De la 1^e à la 3^e génération on passe de 76% à 50% puis à 53%.
- Cette baisse de pourcentage s'explique par le plus grand intérêt accordé à l'histoire de l'Europe méditerranéenne qui voit son score passer de 12% à 35,7% et à 46,7%. L'adoption de l'échelle macro régionale méditerranéenne au second cycle en est l'explication principale.

Observations générales

La dimension méditerranéenne de l'Europe occupe incontestablement une plus grande place dans les programmes d'histoire au Maroc. 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 ?

D. Les thématiques retenues pour l'histoire de l'Europe

1. Dans le 1^e cycle de l'enseignement secondaire

Les thématiques retenues							
Politique		Socio-économique		Culturelle		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
Génération 1							
8	50	4	25	4	25	16	100
Génération 2							
4	44,5	3	33,3	2	22,2	9	100
Génération 3							
4	40	3	30	3	30	10	100

Observations spécifiques au 1^e cycle

- La thématique politique, prédominante à la génération 1, connaît un recul très net aux générations 2 et 3, passant de 50% à 44,5% puis à 40% des sujets réservés à l'histoire européenne.
- La thématique socio-économique, elle, a vu sa place grandir dans cette histoire, passant de 25% à la génération 1 à 33,3% à la génération 2 et à 30% à la génération 3.
- La thématique culturelle a bénéficié d'un intérêt équivalent à celui porté à la thématique socio-économique aussi bien à la génération 1 qu'à la génération 3. C'est à la génération 2 qu'un déséquilibre a eu lieu du fait de la disparition de l'histoire de l'antiquité des programmes de ce cycle.

2. Dans le 2^e cycle de l'enseignement secondaire

Les thématiques retenues							
Politique		Socio-économique		Culturelle		Total	
Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%	Nombre de Leçons	%
Génération 1							
13	52	8	32	4	16	25	100
Génération 2							
5	35,8	6	42,8	3	21,4	14	100
Génération 3							
5	33,3	6	40	4	26,7	15	100

Observations spécifiques au 2^e cycle

- La thématique politique, prédominante à la génération 1, connaît un recul très net aux générations 2 et 3, passant de 52% à 35,8% puis à 33,3% des sujets réservés à l'histoire européenne.
- La thématique socioéconomique, elle, a vu sa place grandir dans cette histoire, passant de 32% à 42,8% et les derniers programmes confortent cette progression en réservant 40% de l'histoire européenne à l'étude des aspects socioéconomiques.

- La thématique culturelle, la moins importante des trois, connaît toutefois un progrès constant : 16% à la génération 1, 21,4% à la génération 2 et 26,7% à la génération 3.

Observations générales

La thématique politique a connu, dans les deux cycles, un recul plus ou moins important au profit des thématiques socio-économique et culturelle. Ce recul peut se comprendre par l'évolution de l'histoire scolaire au Maroc. Celle-ci a, en effet, progressivement tourné le dos à l'histoire événementielle au profit d'une histoire plus ouverte sur les approches socio-économiques et socio-culturelles. Le recul en question, peut se comprendre aussi par une forme de dépolitisation des programmes d'histoire au Maroc. La disparition de la révolution russe des programmes du 1^{er} cycle en est un signe fort.

II. L'Europe dans les manuels d'histoire : une perception ambivalente

Cette seconde partie de l'étude vise à dégager les grands traits de l'image de l'Europe et souligner les attributs positifs ou négatifs qui collent à cette image. Les dimensions temporelle, spatiale et thématique ainsi que l'évolution à travers les trois générations de manuels, ne seront pas perdues de vue lors de cette analyse.

Trois images de l'Europe seront successivement décrites :

- La première image est liée à la période de l'Antiquité.
- La deuxième image est liée à la période médiévale.
- La troisième image, enfin, est liée aux périodes moderne et contemporaine.

Ces images sont colportées par trois dénominations différentes.

- La première désigne l'Europe en tant que création apparue à l'issue de la chute de Rome et la formation de royaumes européens. Avant ce tournant l'Europe n'apparaît qu'en tant que corps dilué dans une grande entité civilisationnelle nommée " les civilisations anciennes " avec la Grèce et Rome comme modèles.
- La deuxième, à partir du Moyen-âge, intègre l'Europe dans une entité culturelle et civilisationnelle plus large, à savoir l'Occident chrétien qui voit émerger au sud de la méditerranée une autre entité culturelle et civilisationnelle l'Islam.
- La troisième, avec les Temps Modernes et l'époque contemporaine, désigne l'Europe en tant que nouvelle entité géoéconomique et culturelle qui a connu un essor avec la montée du capitalisme, du nationalisme et de l'État-nation.

A. L'image de l'Europe liée à son histoire ancienne

L'histoire antique européenne est focalisée sur les civilisations grecque et romaine, dans les manuels de la première et de la deuxième génération, et sur la civilisation grecque seulement, dans les manuels de la troisième génération.

Les auteurs ont tendance à exalter le rôle de l'Europe et sa contribution dans la construction de " la civilisation humaine " et ce, aussi bien à travers le discours narratif qui caractérise les manuels de la première génération, qu'à travers une série de documents didactiques accompagnant le récit des manuels de la deuxième génération ou enfin à travers la nouvelle configuration des manuels actuels, optant résolument pour l'approche constructiviste dans l'apprentissage de l'histoire.

Cette exaltation s'exprime d'abord à travers la permanence de l'histoire européenne antique dans les cursus scolaires, 1^{er} et 2^e cycles confondus. Avec les réformes successives bien des civilisations ont disparu des programmes (la Perse, l'Inde, la Chine...) la Grèce a été maintenue à côté de ce qui est considéré comme important sur le plan identitaire, à savoir: la Mésopotamie, l'Égypte pharaonique et le Maroc antique.

Elle s'exprime ensuite à travers l'amplification de l'apport de la civilisation européenne antique. Toutefois si la primauté de l'Europe est affirmée, le rôle des influences des autres civilisations, contemporaines ou antérieures à la civilisation grecque, est reconnu, consacrant ainsi le principe de l'unité et de la diversité des civilisations antiques dans l'aire méditerranéenne : " la civilisation de la Grèce a connu, à l'époque classique, un grand essor qualifié de "miracle grec". C'est là le fruit de la fusion de

diverses cultures dans laquelle Athènes a joué un rôle de pionnier " ¹¹. Les manuels des trois générations ont réservé à Athènes une place de choix et mis l'accent sur les premiers jalons de la pratique démocratique qu'elle a posés. Et si Athènes est présentée en tant que modèle démocratique¹², tout en soulignant les limites, Sparte sert pour illustrer le modèle d'une cité régie par un régime militaire oligarchique ; quant à Rome elle est étudiée surtout à travers son expansionnisme en Méditerranée.

Et parce que l'école coloniale s'était servie de l'histoire romaine pour légitimer sa présence au Maghreb, l'école nationale s'est évertuée, depuis l'indépendance, à "décoloniser" cette histoire en présentant aux élèves l'image de leurs ancêtres luttant pour préserver non seulement leur territoire mais également leur identité:

- En soulignant la lenteur de la conquête et en l'expliquant non pas par les hésitations de Rome mais par la vive résistance des Berbères,
- En considérant la colonisation romaine non pas comme une action civilisatrice mais comme une appropriation des richesses du pays.
- En dénotant dans la romanisation non pas le signe des "bienfaits de la paix romaine" et de l'harmonie qui s'était établie entre les Romains et les berbères, mais la tentative des Romains "d'annihiler la personnalité maghrébine".
- En écartant la thèse du succès de la romanisation et en expliquant l'échec de la romanisation non pas par "l'imperméabilité" des Berbères aux influences étrangères mais par leur résistance¹³.

Et si l'histoire romaine a disparu des nouveaux programmes, celle des "Royaumes amazighs et (de) leur lutte contre les Romains" est toujours là. C'est dire que, souvent, l'allègement des programmes n'opère pas de coupes significatives dans l'histoire de *l'autre* quand cette histoire est en relation avec *soi*.

L'image de l'Europe antique, se présente à travers une approche qui se veut globale en donnant la priorité tantôt à l'acte politique, comme lors de la présentation de l'organisation politique d'Athènes et de Sparte, tantôt au fait économique et social, lorsqu'on aborde les moyens de production et les rapports de production en vigueur, tantôt au fait religieux et culturel lors de la présentation des croyances et des modes de pensée et de création artistique.

B. L'image de l'Europe liée à son histoire médiévale

Si dans le traitement de l'histoire de l'Antiquité, par les manuels marocains, l'apport civilisationnel de la Mésopotamie ou de l'Égypte pharaonique est souligné au moins autant que celui de la Grèce ou de Rome, il en va tout autrement pour la période du Moyen-âge.

Le souci de se définir par rapport à *l'autre* et d'exalter son propre passé est une constante dans les manuels du Maroc indépendant. L'histoire de l'Europe au Moyen-âge est l'occasion de mettre en valeur ce qu'elle doit à la civilisation arabo-musulmane, de prendre la mesure du rayonnement de l'Islam et du repli de l'Europe.

Les thèmes abordés aujourd'hui, évoquent, dans une première leçon, la dynamique interne des sociétés européennes qui a débouché sur la naissance du régime féodal et, dans une seconde leçon, les relations entre l'Europe et l'Islam lors des Croisades faites d'affrontements et d'échanges commerciaux et culturels. Ces thèmes caractérisent les trois générations de manuels et véhiculent, sur l'Europe, des images contrastées.

La première, liée à l'époque mérovingienne, est qualifiée "d'obscur" pendant laquelle "les ressorts de la civilisation sont descendus aux plus bas niveaux de la décadence".

¹¹ 1^{er} cycle, Génération 3, 1^{re} année p. 18.

¹² Les manuels d'histoire tiennent des propos sur Athènes qui se démarquent du discours islamiste. Ce dernier, attaché au modèle de Médine (lien fort entre religion, société et politique), œuvre pour l'idéalisation et la mythification du premier Etat musulman. On comprend donc, ainsi pourquoi, sous l'effet d'une traditionalisation du système éducatif marocain, l'histoire de l'Antiquité, a disparu des programmes de l'enseignement fondamental (primaire et collège) entre 1990 et 2002, tout comme l'enseignement de la philosophie (pour les classes terminales) L'Antiquité correspond, pour les islamistes, à la *Jabilyya*, ce temps anté-islamique de "l'infamie et de l'ignorance de l'Islam". Cette notion est utilisée aujourd'hui par les islamistes non seulement pour désigner la société occidentale mais également les musulmans qui la prennent pour modèle.

¹³ Mostafa Hassani Idrissi, *Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'histoire au Maroc*. Thèse de Doctorat de 3^{ème} cycle, en Didactique de Géographie, d'Histoire et des Sciences de la Société, soutenu à Paris VII en 1982, pp. 55-61: "le Maghreb et les Romains".

La deuxième, positive, liée à la renaissance des villes et à la formation des Royaumes européens, qui ont entraîné le déclin de la féodalité et l'essor d'un "quatrième ordre" au sein de la "société européenne chrétienne", celui des commerçants et des artisans des villes.

La troisième image est celle qui est liée aux Croisades. Dans les manuels d'histoire de la première et de la deuxième génération, où l'on réservait au moins une leçon aux influences de la civilisation islamique sur celle de l'Europe, la leçon sur les Croisades était entièrement consacrée aux faits militaires et donc aux relations conflictuelles entre Chrétienté et Islam. Aujourd'hui, une seule leçon est consacrée aux deux aspects sous l'intitulé suivant : "Les Croisades : l'affrontement et les contacts de civilisations". En outre, un dossier, équivalent à une leçon en nombre de pages, est consacré entièrement au "dialogue des civilisations".

Si les manuels de la première génération font porter explicitement la responsabilité à la Papauté "qui a appelé aux Croisades pour unifier les Chrétiens sous sa bannière au détriment du monde musulman"¹⁴, elle "qui a incité les Chrétiens à attaquer les Musulmans afin de leur spolier Bait-al-Maqdis", lieu saint des Musulmans à Jérusalem, les manuels de la deuxième et de la troisième génération n'expriment cette responsabilité que de manière indirecte à travers des extraits du fameux appel du Pape Urbain II le 27 novembre 1095. D'autre part, alors que les premiers manuels n'hésitent pas à ternir l'image des croisés en les qualifiant de "sauvages", de "barbares", et leurs actes de "pillage" et de "vol"¹⁵, les seconds renoncent à ce type de vocabulaire.

Si le discours sur le volet "affrontement" est aujourd'hui débarrassé de ces expressions peu historiennes, le discours sur l'autre volet, "civilisationnel", qui était exclusivement consacré aux "influences de la civilisation musulmane sur l'Occident chrétien" semble aujourd'hui soucieux de donner la réplique à l'auteur du "choc des civilisations" en développant l'idée de "dialogue des civilisations"¹⁶.

Cette notion de "dialogue des civilisations" est récente, mais la préoccupation des manuels d'affirmer l'apport de la civilisation musulmane à la civilisation occidentale est constante. L'idée de l'avance de l'Islam sur l'Occident chrétien et le rôle primordial que la civilisation arabo-musulmane a joué dans la Renaissance de l'Europe occidentale revient avec insistance :

- "Les Européens étaient dans un état de retard culturel total par rapport aux Musulmans"¹⁷.
- "Cette Renaissance [...] n'est que le fruit de ce que les Musulmans ont transplanté en pays chrétien"¹⁸.
- "Si les Européens n'avaient pas puisé dans les sources de la civilisation, de la science et des arts islamiques, ils n'auraient pu se frayer une voie pour sortir du retard dans lequel ils étaient restés enfermés tout au long de l'époque médiévale, quand le flambeau du développement et du progrès était aux mains des Musulmans"¹⁹.

A l'évidence l'histoire 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"²⁰.

¹⁴ 1^{er} cycle, Génération 1, 2^e année, p. 302

¹⁵ *Ibid.*, p. 304 et 307.

¹⁶ 1^{er} cycle, Génération 3, 1^{re} année pp. 76-78.

¹⁷ 1^{er} cycle, Génération 1, 2^e année, p. 327.

¹⁸ 1^{er} cycle, Génération 1, 3^e année, p. 130.

¹⁹ 1^{er} cycle, Génération 1, 2^e année, p. 335

²⁰ 1^{er} cycle, G.E. Von Grunebaum, *L'Identité culturelle de l'Islam* (Paris, Gallimard, 1973, p.2 et 16).

C. L'image de l'Europe liée à son histoire moderne et contemporaine

Le terrain psychologique étant préparé, on peut aborder les Temps Modernes et mettre en évidence le progrès de l'Europe et le retard du monde musulman. Dans l'un des manuels de la première génération 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 vie du progrès scientifique et économique" et les pays musulmans où "la mentalité d'ankylose et de conservatisme faisait refuser toute idée d'évolution et de rénovation à partir de la base"²¹.

- " Dans le domaine économique, il n'y a eu aucune invention de la pensée économique depuis Ibn Khaldoun, 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.
- Dans le domaine politique, les structures médiévales héritées du califat abbasside prédominaient et il n'y a eu aucune innovation de 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 géographiques "²².

Comparons ce discours avec celui de l'enseignement précolonial²³ qui se caractérisait par un sentiment de supériorité des Musulmans vis-à-vis des non-Musulmans, l'admiration et le sentiment d'infériorité n'étant exprimés que vis-à-vis de l'âge classique. La désillusion partielle, ressentie dès l'époque précoloniale par suite de désastres militaires face à la France (défaite à la bataille d'Isly en 1844) et face à l'Espagne (Guerre de Tétouan 1859-1860) et de contacts plus fréquents avec l'Europe, (missions d'étudiants et d'ambassadeurs envoyés en Europe) est devenue totale avec/après l'époque coloniale.

Désormais, l'idéal historique n'est plus situé dans le passé mais dans l'Europe, et la vision de l'histoire s'est relativement "laïcisée".

Dans une société où la tradition et la modernité 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. La mentalité d'ankylose et de conservatisme est condamnée et l'espoir est mis dans l'élite intellectuelle pour effectuer la transition d'une société traditionnelle à une société moderne.

Les manuels marocains ne retiennent de l'histoire européenne, sauf en ce qui concerne la Renaissance ou les Lumières, que les dimensions économiques, sociales et parfois, politiques. La dimension culturelle ne semble retenir l'attention des auteurs des manuels que lorsqu'elle a une portée universelle.

Ainsi, la Renaissance, qui permet d'exalter l'éclat de la civilisation arabo-musulmane, et aussi de mettre en exergue certaines valeurs : la fréquentation des "*anciens*" en tant que ressort pour le "*renouveau*", la promotion de l'Homme en vue de son épanouissement, le goût de la Connaissance, l'esprit critique, même vis-à-vis de l'Eglise, et l'esprit scientifique...²⁴.

Le siècle des Lumières se prête à véhiculer l'idée d'une idéologie bourgeoise. Les grands noms de ce siècle sont cités avec l'apport spécifique de chacun d'entre eux : Voltaire dans sa critique des

²¹ 1^{er} cycle, Génération 1, 3^e année, p. 87-88.

²² *Ibid.*, p. 87-88

²³ Mostafa Hassani Idrissi, *La conception de l'histoire dans l'enseignement islamique précolonial au Maroc*, *Le Cartable de Clio*, Lausanne, LEP, n° 2, 2002, pp. 253-262.

²⁴ 1^{er} cycle, Génération 2, 1^{re} année, p. 22-29.

privilèges et de l'Eglise, Montesquieu dans sa conception de la séparation des pouvoirs et Rousseau dans ses idées de liberté, d'égalité et de souveraineté²⁵.

Alors que dans les manuels de la première et de la deuxième génération l'histoire de l'Europe était appréhendée suivant un ordre chronologique, dans ceux de la troisième génération l'approche est devenue plus structurale en adoptant comme échelle d'observation l'aire méditerranéenne et comme problématique "les transformations générales du monde méditerranéen et la construction de la modernité du XV^e au XVIII^e siècle". Si le concept de modernité n'est pas nouveau dans le discours des manuels marocains, c'est la première fois qu'il est choisi comme concept structurant l'ensemble des leçons d'histoire d'une classe (la 1^e année du second cycle) avec deux préoccupations principales:

- "Décalage dans les transformations du monde méditerranéen aux XV^e et XVI^e siècles et maintien de l'équilibre entre l'Europe occidentale et le monde musulman. Le manuel examine l'évolution générale de l'Europe occidentale d'une part et celle du monde musulman d'autre part afin de faire ressortir le décalage entre les deux dans leur marche vers la modernité.
- Évolutions du monde méditerranéen aux XVII^e et XVIII^e siècles et déséquilibre entre l'Europe occidentale, qui a persévéré dans sa marche pour consolider la modernité, et le monde musulman, qui a subi les pressions européenne et n'a pas réussi, par ses réformes limité à échapper à la domination européenne"²⁶.

On ne manque pas de souligner que ce décalage entre le monde musulman (et le reste du monde) et l'Europe occidentale, à l'époque moderne, est le fruit du progrès scientifique et technologique réalisé par cette dernière en plus de la diffusion du rationalisme, de l'humanisme et de l'imprimerie...²⁷

Toutefois cette image positive de l'Europe est ternie par une autre: celle d'une Europe impérialiste. Cette ambivalence rencontrée déjà dans l'étude de l'Europe antique et médiévale se retrouve pour l'étude de l'Europe moderne et contemporaine.

Les manuels d'histoire marocains montrent à cet égard une Europe "exploitant" et "pillant" les richesses d'autres régions et d'autres peuples du monde : "c'est ainsi que l'intervention étrangère en Afrique de l'Ouest a provoqué l'effondrement de ses bases économiques, la désorganisation de sa structure sociale et le déclin de ses organisations politiques"²⁸; "et si le commerce triangulaire a enrichi l'Europe, il a dilapidé et pillé le continent africain et ses habitants"²⁹. Tout cela, selon les auteurs des manuels, a contribué à entraver le développement naturel de ces sociétés africaines : "le phénomène de l'esclavage en particulier, a entravé le développement du continent africain et affaibli sa capacité de production et de résistance, ce qui a laissé la porte ouverte devant toutes sortes de colonisations modernes que les peuples africains ont connus le long du XIX^e s. et après"³⁰. Cette image négative est en continuité avec celle d'une Europe qui à l'occasion des "découvertes géographiques" a exterminé les Indiens d'Amérique et leurs civilisations.

²⁵ 1^e cycle, Génération 2, 3^e année, p. 138. Contrairement à la Renaissance, la Réforme ou les Lumières qui n'avaient eu aucun écho dans le monde islamique, les principes de la Révolution française, introduits par la force en terre d'Islam, à l'occasion de l'expédition de Bonaparte en Egypte en 1798, ont pu, malgré les résistances, franchir les défenses intellectuelles de l'Islam. Toutefois, si l'expédition d'Egypte fut un choc, ses vibrations n'ont pas été ressenties au Maghreb avant l'expédition d'Alger en 1830. La Révolution française n'a commencé à être enseignée au Maroc qu'avec l'école coloniale. L'école du Maroc indépendante l'a maintenue dans les programmes de façon constante dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Cette permanence n'a pas que des raisons pédagogiques. Les raisons diplomatiques (maintenir de bonnes relations avec la France) ne sont pas absentes à notre avis. L'importance de l'apport de la Révolution française, sur le plan politique, est souvent comparée, dans les manuels marocains, à celui de la Révolution industrielle en Angleterre, sur le plan économique. La contribution de la Révolution à la naissance d'une conscience politique, la libération des classes populaires des contraintes féodales, le développement de l'initiative privée, la propagation de l'esprit révolutionnaire en dehors de la France, l'ouverture d'écoles et l'affirmation de la liberté d'expression et d'opinion.

²⁶ 2^e cycle, Génération 3, 1^e année p. 16.

²⁷ *Ibid.* p. 16. Le retard pris sur l'Europe par le monde musulman est imputé à de multiples facteurs internes et externes d'ordre politique, socioéconomique, intellectuel et technique en plus des facteurs écologiques (catastrophes naturelles et épidémies) que l'élève est convié, lors de la dernière leçon, à illustrer à partir de ce qu'il a étudié dans les leçons précédentes. Pour l'aider d'autres documents lui sont proposés. Ces documents mettent l'accent sur quatre facteurs : le fait de s'être détourné de la mer à un moment où l'Europe a commencé à la contrôler; le recours tardif à l'imprimerie, l'inflation monétaire et le fait que les réformes menées ont revêtu un caractère officiel n'ayant pas obtenu une adhésion sociale suffisante pour assurer leur succès.

²⁸ 2^e cycle, Génération 1, 1^e année, p. 123.

²⁹ 2^e cycle, Génération 2, 1^e année, p. 12 et Génération 3, 1^e année, p. 173.

³⁰ 2^e cycle, Génération 1, 1^e année, p. 123.

Si les manuels adoptent cette approche franchement critique vis-à-vis de l'Europe, ils le sont beaucoup moins quand ils abordent le cas particulier de la France au Maroc sous le Protectorat, du moins les plus récents d'entre eux.

En effet le temps du Protectorat dans les manuels actuels est focalisé de bout en bout sur *le combat pour l'indépendance et le parachèvement de l'unité territoriale*. Malgré la dilution qui l'affecte³¹, le temps du Protectorat demeure un moment privilégié pour les manuels d'histoire qui constituent un des "lieux où se manufacturent et se négocient les symboles de la conscience historique"³².

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 que l'on défend des convoitises étrangères et pour la sauvegarde ou la libération duquel tous les sacrifices sont sollicités.

Objet de culte et non pas objet de lutte. 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* »³³.

Les nouveaux manuels ne dressent aucun bilan de la période du Protectorat contrairement aux anciens. Dans l'un des plus anciens, on souligne ce que la colonisation avait créé comme liens de dépendance du Maroc avec l'étranger (la France en particulier) sur le plan économique :

- Un réseau de communication facilitant le contrôle du pays et l'évacuation des ressources agricoles et minières vers les ports.
- Une agriculture moderne s'accaparant les meilleures terres et ne répondant pas à certains besoins locaux tout en posant, après l'indépendance, des difficultés dans l'écoulement des produits destinés à l'exportation.
- Une industrie essentiellement extractive faisant du Maroc un exportateur de matières premières et un importateur de produits manufacturés.

³¹ Mostafa Hassani Idrissi, « Les temps du Protectorat et de l'Indépendance dans les programmes et les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire au Maroc » in *Du Protectorat à l'indépendance. Problématique du temps présent*. Coordonné par Mohammed Kenbib, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, 2006, pp. 165-182.

Il faut souligner ici qu'au Maroc un colloque consacré à *Repenser le Protectorat*, (Hespéris Tamuda, FLSH, Rabat, 2001, 2 fascicules) a précédé de quelques années (1998) la loi Fillon du 23 février 2005 qui demandait que les programmes scolaires reconnaissent le "rôle positif" de la colonisation. Ce colloque s'était déjà fixé pour objectif d'analyser objectivement la période du Protectorat. Le colloque sur *Du Protectorat à l'indépendance* s'est tenu peu de temps après la loi Fillon (10-12 novembre 2005). La condamnation est venue, lors des interventions, de la part de quelques conférenciers français invités à ce colloque. Côté marocain, aucune condamnation officielle. Cette retenue se retrouve au niveau du regard porté par les manuels sur la France colonisatrice. Concernant de Gaulle, par exemple, nous avons constaté que les manuels marocains ne véhiculent pas d'image d'un de Gaulle qui ne serait qu'un « colonialiste ». Ils ne le placent à aucun moment en position d'affrontement avec les mouvements nationaux, mais ils ne le présentent pas non plus comme quelqu'un qui a été à l'écoute de ces mouvements. L'approche est aseptisée.

La stature exceptionnelle du Général qui a refusé la capitulation de son pays alors que tout semblait perdu, n'est pas retenue comme modèle d'héroïsme et de patriotisme, de crainte sans doute qu'elle ne fasse de l'ombre aux modèles nationaux et surtout qu'elle n'annihile chez l'élève le sentiment de rejet que les manuels cherchent à susciter en lui vis-à-vis de la Métropole.

³² Lucette Valensi, *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des trois rois*, Paris, Editions du Seuil, 1992, p. 238.

³³ Abdelahad Sebti, "Variations marocaines autour du moment colonial", dans *Les usages politiques du passé*, Paris, Enquête, EHESS, 2001, p. 191.

Les déséquilibres que cette économie coloniale avait entraînés dans l'économie et la société marocaines sont également énumérés :

- Une agriculture et un artisanat non adaptés aux nouvelles conditions économiques.
- Un accroissement démographique entraînant l'exode rural par suite du déséquilibre entre population rurale et production agricole.
- Une inégalité sociale grandissante.

C'est là que les auteurs relèvent que la colonisation n'avait pas fait que des victimes, elle avait fait aussi des " privilégiés " : des *caïds* s'octroyant de grandes propriétés au détriment des terres collectives, de grands bourgeois s'adonnant au commerce et à la spéculation.

Conclusion

En réponse au questionnement initial il est possible d'affirmer que l'image qui se dégage de l'histoire de l'Europe dans les manuels d'histoire au Maroc est une image 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 et enfin celui de l'industrialisation et de la modernisation... Les manuels tiennent un discours favorable à la modernité et à la démocratie et c'est l'histoire de l'Europe qui 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 : elle est des fois 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 19^e et au 20^e 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 nous avons remarqué que cette image négative est plus nuancée ou même nettement atténuée dans les manuels actuels contrairement à ceux de la première et de la deuxième génération. C'est que les nouveaux manuels d'histoire écrits aux lendemains des attentats du 11 septembre 2001 à New York ou ceux du 16 mai 2003 à Casablanca sont aujourd'hui moins enclins à ternir l'image de l'Europe et plus prédisposés à mettre l'accent sur ce qui peut favoriser le dialogue et l'ouverture sur 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 la première et la deuxième génération des manuels d'histoire étaient axées 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, par contre, 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 par *le comment enseigner* que par *le 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.