

La didactique de l'histoire au Maroc Genèse d'une discipline éducative

Historiens et Géographes, 2006, n° 396, pp. 235-242.

Nous pouvons décrire le cheminement suivi par la didactique de l'histoire au Maroc à travers trois phases:

- La première est celle de son émergence ayant pris la forme d'une didactique de contenu : des lendemains de l'indépendance à 1973.
- La deuxième est celle de son institutionnalisation, marquée par la pédagogie par objectifs : du milieu des années soixante-dix au milieu des années quatre-vingt.
- La troisième enfin est celle du début de sa reconnaissance, marquée par la réflexion épistémologique : du milieu des années quatre-vingt à nos jours.

Cette périodisation concerne la didactique de l'histoire en tant que pratique de formation des formateurs et nullement en tant que pratique dans les établissements scolaires. Celle-ci, nous le verrons, a toujours eu du retard par rapport à celle-là.

I. Des lendemains de l'indépendance à 1973 : le temps de l'émergence

Le Maroc, aux lendemains de l'indépendance, a du faire face à deux impératifs en matière d'enseignement de l'histoire:

- former rapidement des enseignants pour cette discipline scolaire, comme pour d'autres disciplines, afin de faire face à l'explosion scolaire qui a suivi le déficit accumulé durant la période du Protectorat¹.
 - décoloniser l'histoire scolaire en élaborant « un programme d'enseignement d'histoire générale vu sous l'angle marocain » et non pas « une version marocaine de programmes européens »².
- **La première tâche** a été dévolue à la Faculté des lettres et des sciences humaines (F.L.S.H.) à Rabat, constituée à cette époque essentiellement de normaliens. Ces derniers suivaient la quasi-totalité de leurs cours à la FLSH et, en fin de premier ou de deuxième cycle (année de DEUG ou de Licence), ils étaient astreints à quelques cours de psychopédagogie et à un entraînement à faire des exposés dans l'enceinte de l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S.). Cet exercice faisait également partie des épreuves auxquelles les étudiants de la FLSH étaient soumis.

Pendant cette période, dans les départements d'Histoire, les futurs enseignants étaient formés comme de futurs historiens et la transmission du savoir historique avait commencé à l'emporter sur son élaboration au fur et à mesure que les effectifs augmentaient : à la fin des années soixante, le nombre des étudiants inscrits en 1^{ère} année du département d'Histoire-Géographie (section française) doublait d'année en année : une vingtaine en 1966, une quarantaine en 1967, et près de

¹ Mohamed SOUALI, *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc*, L'Harmattan, 2004, p. 29.

² Mostafa HASSANI IDRISSE, « Mémoire de soi et mémoire de l'autre (Aménagement des programmes d'histoire au Maroc) », *Attadris*, n° 7, F.S.E., Rabat, 1984, p. 26.

80 en 1968...L'évolution était analogue sinon plus importante dans la section arabe du même département. Dans les années soixante-dix et quatre-vingt, avec l'arabisation de tous les départements des sciences humaines et l'augmentation effrénée des effectifs, les travaux pratiques (travail sur les textes historiques et sur les cartes topographiques ou géologiques) étaient devenus de moins en moins efficaces à cause des mauvaises conditions dans lesquelles ils s'effectuaient. Les bonnes connaissances et les talents d'exposition paraissaient suffisants pour enseigner l'histoire. La formation didactique se réduisait, pour l'essentiel, à l'exercice de transformation d'une « matière » en savoir à enseigner privilégiant ainsi une didactique du contenu. Comme le décrit Louis Not, « l'historien devenu pédagogue expose ce qu'il sait et le fait mémoriser. Dans les meilleurs cas, il apporte témoignage et documents et les fait analyser, mais c'est lui qui dégage les rapports de causalité et présente les conclusions qui, lorsqu'il n'est pas lui-même chercheur, sont conclusions d'école. C'est un enseignement synthétique et abstrait. Tout le travail historique qui va des faits saisis dans leur singularité aux notions dont l'ensemble établit l'histoire est fait; ce qu'on livre aux élèves n'est plus qu'un discours plus ou moins illustré permettant de présenter les résultats de cette élaboration et ils doivent l'apprendre »³.

- **La seconde tâche** a été dévolue à un groupe d'historiens ou d'enseignants d'histoire marocains bien décidés à rompre avec l'enseignement colonial afin de cesser de se souvenir par la mémoire d'autrui. Deux auteurs maghrébins, publient à cette époque, chez le même éditeur et à cinq ans d'intervalle, deux ouvrages⁴ qui illustrent bien cette volonté de rupture qu'on retrouvera dans la confection des programmes d'histoire et dans l'écriture des premiers manuels d'histoire du Maroc indépendant⁵.

C'est dans ce groupe de « pionniers » qu'un début de réflexion didactique a commencé à émerger. Réflexion tellement rudimentaire et rare qu'on a de la peine aujourd'hui à en trouver des traces écrites⁶. Elle porte pour l'essentiel sur les programmes d'histoire. Toutefois sur le plan pratique, c'est ce groupe, avec la collaboration de quelques collègues français, qui s'est attelé à la rédaction d'un 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 [...] Il est apparu difficile de prétendre doter les élèves de manuels sans avoir fourni au préalable aux maîtres une documentation qui pût être expérimentée et éprouvée en classe ». Ce manuel qui se montre soucieux « d'avoir sur l'histoire nationale les éléments d'une vision historique renouvelée », ne se préoccupe pas d'initier l'étudiant à la méthode que pratique l'historien⁷. Ce sont pourtant presque les mêmes auteurs qui vont ensuite 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*⁸ pour les

³ Louis NOT, *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, Privat, 1979, p. 280.

⁴ Le premier est celui de Mohammed SAHLI, *Décoloniser l'histoire, introduction à l'histoire du Maghreb*, François Maspero, Paris 1965 ; le second est celui de Abdallah LAROUI, *L'histoire du Maghreb, un essai de synthèse*, François Maspero, Paris 1970.

⁵ Mostafa HASSANI IDRISSE, *Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'histoire au Maroc*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université Paris 7, 1982.

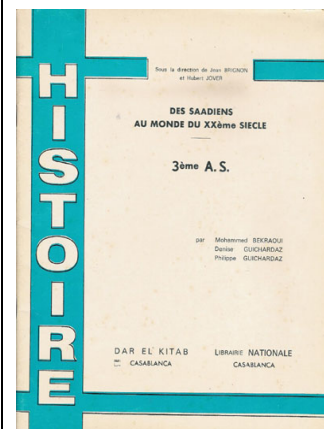
⁶ Des plus anciens, à notre connaissance, un article de Mohamed HAJJI, « L'histoire du Maroc et la civilisation musulmane dans les programmes de l'enseignement », *Hespéris-Tamuda*, Rabat, 1966, p. 107-112 ; l'autre article, inédit celui-là, est de M'hammed ZAÏMI sur « Les programmes d'histoire au secondaire », 1973, 9 p.

⁷ Jean BRIGNON (dir.), *Histoire du Maroc*, Paris, Hatier, 1967.

⁸ Jean BRIGNON et Hubert JOVER *Les Cahiers d'histoire*, Casablanca, Dar El Kitab/Librairie Nationale, 1969-1970-1971.

classes du premier cycle et des *Recueils de textes*⁹ pour les classes du second cycle. L'examen de ces premiers « manuels » permet d'avancer que pour leurs auteurs, l'enseignement de l'histoire a une fonction essentiellement critique, « une fonction de réflexion et de méthode » par l'initiation de l'élève à « ce qu'est la science historique ; comment elle se fait, comment elle se construit ». Cette initiation, inspirée de la méthode positiviste, est cependant centrée sur l'explication de textes historiques plutôt que sur l'explication de problèmes historiques.

Le *Cahier d'histoire* est conçu par ses auteurs pour être « un guide, l'occasion pour chaque maître d'effectuer avec ses élèves un travail vivant de réflexion et de méthode, premier but en définitive de l'enseignement de l'histoire ». Le *Cahier d'histoire* présente chaque leçon en deux pages : la page de droite vise à « apporter aux élèves l'essentiel de ce qui doit être connu et compris. Ce « résumé »... les dispense en même temps de la dictée d'un tout autre résumé » ; la page de gauche, réservée aux documents, veut rendre possible « un enseignement vivant et concret » et ce, en montrant aux élèves « la matière vivante de l'Histoire en mettant à leur disposition des petits textes simples et faciles à lire ». En dispensant le professeur de dicter un résumé aux élèves, les auteurs des *Cahiers d'histoire* veulent laisser plus de temps « aux idées peu à peu découvertes dans le dialogue et la collaboration continue professeurs-élèves », idées que l'élève retrouve « parfaitement rédigées » dans la page de droite.



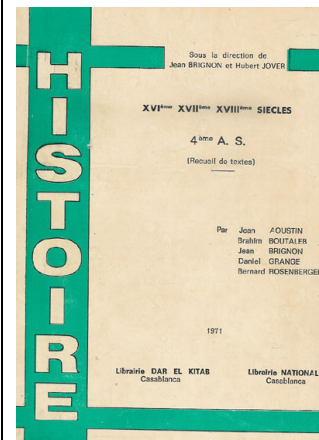
⁹ Jean BRIGNON et Hubert JOVER *Recueils de textes*, Casablanca, Dar El Kitab/Librairie Nationale, 1969-1970-1971.

Les *Recueils de textes* veulent « initier l'élève à une véritable explication de texte méthodique et formatrice pour l'esprit ». Par ces recueils, les auteurs visent trois buts :

- « pallier pour l'élève le manque de manuel en lui apportant pour chaque grande période de l'histoire la trame des principaux événements par des introductions générales à chaque chapitre et particulièrement à chaque groupe de textes. L'élève possède ainsi grâce à quelques phrases une vue synthétique de tel ou tel événement, de tel ou tel phénomène historique, une vue synthétique que viendra expliquer et analyser le cours du professeur ;
- apporter pour chaque chapitre et chaque grande idée une documentation importante souvent difficile à réunir. La présence de cette documentation permettra d'illustrer les cours ; le professeur se rappellera toujours en effet qu'un texte, même très bref, vaut souvent beaucoup mieux que de longs développements magistraux ;
- initier l'élève à la lecture, à la compréhension de textes et de document divers, lui montrer en somme ce qu'est la science historique ; comment elle se fait, comment elle se construit. » (1970)

Quel usage sera-t-il fait de ces textes et de ces documents ?

« Quelquefois, il s'agira seulement d'illustrer un cours : un texte même très bref vaut souvent beaucoup mieux que de longs développements magistraux. Le plus souvent, le texte sera le support du cours, il en constituera l'armature et en donnera les lignes directrices. Le cours ne saurait pour autant disparaître totalement : « des vues d'ensemble avec mise en place d'une trame de faits » restant toujours nécessaires, afin d'empêcher toute confusion ou verbalisme ». (1969)



II. Du milieu des années soixante-dix au milieu des années quatre-vingt : le temps de l'institutionnalisation

C'est pendant les années soixante-dix que les conditions ont été réunies au Maroc pour l'institutionnalisation de la didactique des disciplines dont celle de l'histoire.

Une de ces conditions fut la création en 1970 de plusieurs Centres Pédagogiques Régionaux (C.P.R.) pour former en deux ans des professeurs de premier cycle du secondaire, dont ceux de l'histoire et la géographie, formation disciplinaire, essentiellement, mais également didactique. Cependant c'est, incontestablement, l'E.N.S. qui se voit attribuer, la même année, la formation des professeurs du second cycle du secondaire durant une année académique pour les titulaires d'une licence en histoire et géographie et en d'autres disciplines. Cette formation, théorique et pratique, devant être conduite à la lumière des récents acquis en sciences de l'éducation, a transformé profondément l'E.N.S. hier encore fréquentée par les étudiants plus pour retirer leurs bourses que pour suivre des cours. L'institution, désormais rattachée à l'Université Mohammed V, devient un cadre adéquat pour repenser l'enseignement au Maroc, dont celui de l'histoire, en mobilisant les méthodes nouvelles dans la formation des professeurs et en s'enrichissant des expériences des autres pays.

Des groupes de travail définissent, aux débuts des années soixante-dix, les objectifs, les contenus et les moyens à mettre en place pour dispenser une formation de qualité. Le volet didactique occupe désormais une place importante dans la formation tant théorique (sous l'appellation *pédagogie spéciale*) que pratique (observation de classe, micro-enseignement et stage de six semaines en situation de responsabilité). Une initiation à la recherche en sciences de l'éducation fait également partie de cette formation et la didactique de l'histoire, comme celle de la géographie, devient un champ de réflexion pour les formateurs et les professeurs stagiaires du département.

Pour mener à bien son programme de formation, l'E.N.S. se devait de former ses propres formateurs. Ainsi, au seul marocain, didacticien de l'histoire, en place au département depuis les débuts des années soixante-dix, quatre autres intégreront le département entre 1977 et 1980¹⁰. Les cinq bénéficieront d'une formation sanctionnée par un diplôme d'études supérieures en didactique de l'histoire, en Belgique pour quatre d'entre eux et en France pour un seul. Pour la première fois, l'enseignement de l'histoire au Maroc devient objet d'une recherche académique. Différents aspects de cet enseignement sont soumis à l'examen : la formation intellectuelle, la méthodologie d'enseignement, l'analyse des instructions officielles et les fonctions idéologiques de cet enseignement.

Deux conceptions de la didactique de l'histoire vont cohabiter au sein du département d'Histoire et Géographie pendant cette période:

- Une conception rencontrée à l'U.E.R. de Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences de la société de l'Université de Paris VII, pose au départ que « la didactique d'une matière, éclairée nécessairement par [les] sciences de l'éducation, suppose aussi nécessairement la maîtrise raisonnée de cette matière ». Il s'agit donc non pas de rechercher une « didactique générale » mais de mener « la réflexion, la recherche et la formation didactique en liaison avec l'enseignement et la recherche de la discipline envisagée - liaison fructueuse dans les deux sens »¹¹. Cette conception a été confortée lors du colloque « Manuels d'histoire et mémoire collective » par des interventions comme celle de Christian Laville¹² ou celle d'André Ségala¹³.
- Une conception rencontrée à l'Université Libre de Bruxelles, davantage imprégnée par la littérature curriculaire que par certaines publications des *Cahiers de Clio*. Centrée sur « les intentions pédagogiques », cette conception se préoccupe de développer chez l'élève des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en objectivant les types d'objectifs, les conditions d'apprentissage et les modes d'évaluation.

Ces deux conceptions se démarquaient nettement de la vision véhiculée par la réforme des programmes d'histoire de 1973 et les manuels qui les illustraient. Elles avaient eu le mérite de montrer les travers de cet enseignement 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 depuis son arabisation hâtive¹⁴.

¹⁰ Jusqu'aux débuts des années soixante-dix les seuls didacticiens de l'histoire, travaillant à l'E.N.S., étaient des professeurs français agrégés, issus de l'enseignement secondaire.

¹¹ Henri MONIOT, « L'U.E.R. de Didactique des Disciplines Université ParisVII », Internationale Schulbuchforschung, Georg-Eckert Institut, 1980, p. 76.

¹² Christian LAVILLE, « Le manuel d'histoire : pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », dans Henri MONIOT (dir.), *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*, Peter Lang, 1984, pp. 77-91.

¹³ André SEGAL, « Pour une didactique de la durée », op.cit, p. 93-111.

¹⁴ 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

Autres conditions favorables à la promotion de la didactique de l'histoire pendant cette phase : le nombre important des professeurs stagiaires, la publication d'une *Revue marocaine des sciences de l'éducation Attadriss*.

- L'arabisation et la marocanisation de l'enseignement de l'Histoire et Géographie n'ont pas manqué de donner un élan à la didactique de l'histoire, l'amenant à occuper une place importante dans la formation des enseignants de ces deux disciplines ; une formation de qualité, s'appuyant sur une sélection à l'admission et sur des cursus adaptés et éclectiques. Loin d'être passive et transmissive, la formation didactique prodiguée aux professeurs stagiaires fut active, leur apprenant à apprendre, à acquérir par eux-mêmes les éléments dont ils ont besoin pour leur formation. Vivre l'autonomie dans l'apprentissage semblait être une bonne préparation pour les futurs professeurs pour être, pour leurs élèves, des personnes-ressources qui écoutent, aident, orientent, proposent, informent au besoin et organisent les activités d'apprentissage¹⁵. Les lauréats de l'E.N.S., devenue Faculté des Sciences de l'Education (F.S.E.) depuis 1983, représentent aujourd'hui l'élite du corps professoral du secondaire, ceux qui évoluent avec le plus d'aisance dans leur carrière professionnelle aux plans académique (inspection pédagogique, études supérieures etc.) ou administratif (responsabilité dans l'administration centrale ou provinciale) et qui rayonnent dans la société civile (associations à vocation scientifique ou sociale). Les résultats de l'E.N.S. en font un modèle que le Ministère de l'Education Nationale (M.E.N.) a suivi quand il s'est engagé dans l'arabisation des disciplines scientifiques.

- Les publications annuelles de la *Revue marocaine des sciences de l'éducation Attadriss* à partir de 1976, ont permis de faire écho à l'apport scientifique de l'E.N.S. / F.S.E. en matière de sciences de l'éducation. La didactique de l'histoire était présente au séminaire organisé en avril 1982 sur *La recherche en éducation au Maroc : méthodes et domaines* dont les travaux ont été publiés par la F.S.E¹⁶. Il faut cependant souligner que les publications en didactique de l'histoire, au Maroc comme à l'étranger, sont restées rares, surtout pendant cette période. Néanmoins, les mémoires de recherche, menés par les professeurs stagiaires, ont transformé le département d'Histoire et de Géographie en un laboratoire où l'on approfondit certaines idées (contenus des programmes et des manuels, pratiques d'enseignement, la formation des professeurs d'histoire, etc.) et où l'on explore d'autres (didactique de certains concepts, épistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire, etc.). Mais ces mémoires n'ont pour lecteurs que les encadrants et les étudiants intéressés. Plus regrettable encore, les mémoires de post-graduat réalisés en Belgique n'ont pas trouvé non plus leur voie vers la publication, ni intégralement, ni sous forme d'articles, ni même sous forme de comptes-rendus.

III. Du milieu des années quatre-vingt à aujourd'hui : le temps de la reconnaissance ?

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.

¹⁵ Mekki MERROUNI « De la pédagogie à l'université : raisons, fondements et principes », dans *Attadriss* N°13, 1989, p. 5-17.

¹⁶ Nous y avons contribué par une intervention sur « Les manuels d'histoire et l'identité nationale », dans *La recherche en éducation au Maroc : méthodes et domaines*, F.S.E., 1983, p. 139-160.

C'est au moment où le courant behavioriste, introduit au Maroc dans les années soixante-dix, semble triompher, sur le plan pratique, dans les instructions officielles accompagnant les programmes d'histoire et de géographie de 1987, que sa remise en question, sur le plan intellectuel, est entreprise. Un questionnement très prégnant dans les centres de formation, particulièrement à la F.S.E. où l'on entreprend d'explorer avec les professeurs stagiaires le territoire du didacticien de l'histoire tel que Henri Moniot en a défini les contours en 1985¹⁷. Très rapidement l'épistémologie de l'histoire devient la première inspiratrice de la réflexion didactique. Celle-ci a désormais pour horizon la substitution d'une didactique de contenu, fondamentalement transmissive, par une didactique constructiviste se servant des fondements de la discipline historique pour former les élèves en classe d'histoire. La didactique de l'histoire est désormais conçue comme une science historique appliquée qui transforme un champ de savoir en un champ d'éducation¹⁸ et la démarche du didacticien ressemblant fort à celle d'un équilibriste sur une corde raide, les deux points fixes étant d'une part la discipline à enseigner, d'autre part, l'acte concret d'enseignement. Pour passer de l'histoire à son enseignement, on peut recourir à telle ou telle science de l'éducation en tant que discipline-outil, mais il ne faut jamais perdre de vue que la discipline-objet reste l'histoire avec ses deux volets : factuel et intellectuel¹⁹.

C'est cette conception de la didactique, initiée à la F.S.E, qui sera pratiquée dans les différentes E.N.S. du Maroc ainsi qu'au centre de formation des inspecteurs, particulièrement actif entre 1984 et 1998. Les didacticiens et les épistémologues, francophones essentiellement, deviennent la référence première dans les cursus des professeurs et des inspecteurs stagiaires ainsi que dans celui des études approfondies préparant aux thèses de doctorat en didactique de l'histoire.

La voix du Maroc, dans ce domaine, commence à se faire entendre à travers les recherches, les publications et les colloques internationaux initiés par des organismes arabes, islamiques ou européens. Récemment un colloque, co-organisé par la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire et l'Université Mohammed V, s'est tenu à Rabat et des didacticiens de renommée internationale ont pris part, dans la même ville, à d'autres manifestations sur la didactique de l'histoire.

Plus important sans doute est l'écho que trouve désormais la didactique de l'histoire dans les instructions officielles sur l'enseignement de l'histoire, les publications et les rencontres scientifiques.

En 1987, une réforme des programmes d'histoire introduit la pédagogie par objectifs (P.P.O.) dans l'enseignement secondaire au Maroc. L'apport principal de cette réforme est que les instructions officielles ne considèrent plus les vertus intellectuelles de l'enseignement de l'histoire comme intrinsèques au savoir historique, mais plutôt comme le résultat d'une posture didactique que tout enseignant doit ou devrait adopter. Et même si le programme-contenu reste la préoccupation essentielle de cette P.P.O., les moyens pour y parvenir changent et les effets sur l'apprentissage ne peuvent être identiques à ceux d'une pédagogie transmissive. Ce premier

¹⁷ Il s'agit d' « au moins quatre domaines d'intérêt : le domaine des pratiques professionnelles et trois autres domaines de référence nécessaires à l'information, à la conception, au choix, à la gestion de ces pratiques : ceux des savoirs, des publics et des mises en scènes de l'enseignement de l'histoire ». Henri MONIOT, « Sur la didactique de l'histoire », dans *Historiens et Géographes*, N°305, 1985, p. 1169.

¹⁸ Voir la définition de la didactique de l'histoire donnée par Christian LAVILLE, dans Piet FONTAINE, « What is history didactics ? », *Communications (S.I.D.H.)*, n° 2, 1986, p. 95

¹⁹ Daniel LACOMBE, « La didactique des disciplines ». Dans *Encyclopædia Universalis* sur CD-ROM, Version 6, 2000.

acquis, lié à l'institutionnalisation de la didactique de l'histoire au Maroc, a permis aux activités d'initiation, liées à la pensée historique, de se traduire par des tâches ou des exercices ponctuels d'apprentissage.

La dernière réforme, celle de 2002, illustre et coïncide avec la réflexion didactique du moment, commencée depuis le milieu des années quatre-vingt. Le curriculum d'histoire qui en découle déclare se démarquer des programmes-contenus précédents, adopter l'approche par compétences, se référer à l'apport de la didactique d'histoire et à son épistémologie et développer l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance et d'acquisition d'habiletés. Pour la première fois, les instructions officielles font référence à « la didactique d'une discipline qui reflète le renouvellement épistémologique que connaît l'histoire savante dans son objet, ses outils et ses concepts structurants ». Elles appellent à « organiser la connaissance historique de façon à ce que l'apprenant puisse la comprendre, l'acquérir et l'utiliser dans de nouvelles situations ». Elles rappellent que l'histoire est une discipline qui nécessite « le recours à la raison et la maîtrise des ressorts de la pensée historique ». C'est pourquoi, indiquent les I.O. de 2002, il faut mettre l'accent « davantage sur le processus de production de la connaissance historique que sur le produit de cette connaissance et favoriser l'autonomie de l'apprenant par l'acquisition des outils méthodologiques pour questionner l'histoire avec un esprit critique... »²⁰.

Ce curriculum reflète le tournant qu'a pris la didactique de l'histoire au Maroc depuis le milieu des années quatre-vingt. Des textes/manifestes pour d'autres fonctions éducatives pour l'histoire ont été publiés pendant cette période et fini par trouver leur chemin vers la pratique, au niveau du curriculum d'abord et au niveau des manuels d'histoire ensuite²¹.

Dans son intervention, lors du colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective*, en avril 1981, Christian Laville appelait à « faire les manuels d'histoire autrement » : « Le faire de sorte que les élèves apprennent au moins autant la façon de produire des connaissances historiques que les connaissances elles-mêmes ; qu'ils s'initient à la méthode de connaître que pratique l'historien, pratiquent eux-mêmes cette méthode et, éventuellement, produisent leurs propres récits – tout ça bien sûr à leur échelle, à leur mesure »²². Ces propos paraissaient à l'époque, au Maroc du moins, comme une utopie. En 1996, lors d'une journée d'étude, nous déplorions encore le fait que le manuel d'histoire au Maroc soit resté en deçà des exigences de la discipline et celles de son apprentissage, nous nous interrogeons encore sur la façon de concilier la formation des identités et

²⁰ Curriculum d'Histoire-Géographie et Education à la citoyenneté, Rabat, MEN, 2002. (en arabe). Les contenus de ce curriculum suscitent trois remarques : la 1^{ère} est d'ordre chronologique (omission de la question des origines de la population marocaine et maintien de la périodisation dynastique) ; la 2^{ème} est d'ordre spatial (absence d'une dimension mondiale de l'histoire et prédominance de l'histoire nationale) ; la 3^{ème} enfin est d'ordre thématique (le concept d'état reste central au détriment du social et du culturel et l'approche événementielle surpasse l'approche problématisante et thématique).

²¹ Deux textes peuvent être cités à ce propos :

- Celui que nous avons publié dans un quotidien marocain au moment où la commission chargée d'élaborer le curriculum d'histoire entamait ses réunions. L'article en question reprochait au M.E.N. d'écarter les historiens et les didacticiens de la F.S.E. de cette commission et définissait un certain nombre de principes sur lesquels le curriculum d'histoire devait être fondé. Mostafa HASSANI IDRISSE « « A l'heure de la réforme, quelles fonctions éducatives pour l'histoire ? ». *Libération*, 1^{er} Mai 2001. Paru dans la revue *Attadris* Nouvelle Série N°3, F.S.E., Rabat, 2005, p.43-48.

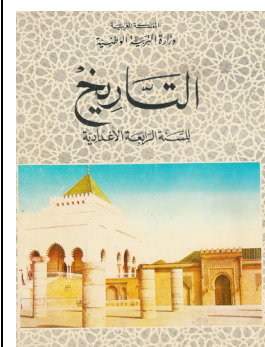
- Celui de Khadija WAHMI *Essai d'élaboration d'un modèle didactique en histoire*. Casablanca, Matbaât Dar Al Karaouiyyine, (en arabe) 2002, 97 p.

²² Christian LAVILLE « Le manuel d'histoire : pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », op. cit. p. 86.

celles des intelligences et avançons cette alternative consistant à concevoir un manuel qui permette à l'élève de s'approprier, à sa mesure, les deux éléments constitutifs de l'histoire : des savoirs historiques et leur mode de construction²³.

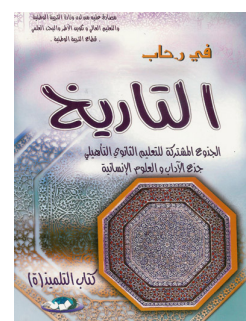
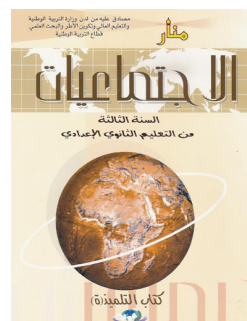
Christian Laville a bien décrit ce genre de manuels : aéré de quelques documents, chaque chapitre d'histoire du manuel est construit sur un récit central, un récit didactique en soi, mais un récit achevé et préétabli, « comme un prêt-à-porter que l'élève endosserait » selon une belle métaphore de A. Gérard et Rainer Riemenschneider²⁴. Cette mise en scène pédagogique semble attribuer aux connaissances factuelles des vertus intellectuelles et civiques intrinsèques. En fait, les seuls apprentissages qu'elle dicte sont : la paraphrase et la mémorisation. L'élève peut en retirer une connaissance historique factuelle, mais pas la capacité de développer une pensée critique et autonome.

Il y a là une déficience manifeste en matière de formation intellectuelle et de préparation à l'autonomie de pensée. Ce n'est pas que les documents écrits, statistiques, cartographiques ou iconographiques manquent (depuis le début des années 90, sous l'influence de la pédagogie par objectifs, ils sont plus nombreux et accompagnés de quelques questions) ; mais c'est leur usage qui pose problème. Ils ne sont pas là pour construire une/des version(s) de l'histoire, mais pour légitimer « la version autorisée »²⁵ véhiculée par le récit du manuel, un récit enfermé dans des certitudes, fermé à « la pluralité des points de vues et des jugements portés sur le passé »²⁶, un récit qui ne permet pas à l'élève d'aboutir à un jugement personnel en confrontant des opinions divergentes.



C'est aujourd'hui chose faite pour l'école primaire et pour le collège. Pour le lycée c'est en cours.

Ces manuels qui s'appuient sur la réforme curriculaire de 2002 reflètent une pensée pédagogique élaborée et s'inscrivent dans les programmes qui stipulent l'intérêt à dépasser le simple apprentissage de connaissances factuelles. Loin d'être des « prêts-à-porter » que l'élève endosserait, ils renoncent à tout récit préconstruit et optent résolument pour la formation intellectuelle et la préparation à l'autonomie de pensée des élèves.



Autre évolution et acquis concernant les manuels d'histoire : le Ministère de l'Education Nationale (M.E.N.) renonce au manuel unique et adopte le principe de la pluralité ce qui a ouvert la voie à la

²³ Mostafa HASSANI IDRISI « Le manuel d'histoire entre savoir savant et savoir enseigné ». *Libération*, 25 Avril 1996. La version arabe de l'article dans *Attadriss*, Nouvelle série, n°1, F.S.E., Rabat, 2002, pp. 65-68. Une version italienne dans *I Viaggi di Erodoto*, n° 32, Milano, 1997, pp. 74-75.

²⁴ Rainer RIEMENSCHNEIDER (dir.). *Images d'une Révolution*. Paris, l'Harmattan, 1994, p. 706.

²⁵ *Ibid.* p. 2.

²⁶ *Ibid.* p. 706.

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.

Il est cependant heureux de constater qu'historiens et didacticiens de l'histoire collaborent plus fréquemment : soutenances de thèses, journées d'études, colloques. Il est heureux aussi d'observer l'intérêt que la presse marocaine commence à porter à l'histoire du Maroc en général et à son enseignement en particulier.

* * * * *

Les acquis récents de la didactique de l'histoire au Maroc sont réels et s'ils incombent, en partie, au travail inlassable de quelques didacticiens, ils incombent aussi, et surtout, à l'évolution sociopolitique du Maroc. L'évolution vers une plus grande sollicitation de la pensée historique dans l'enseignement primaire et secondaire, observée entre la réforme de 1973 et celle de 2002, est corrélative au processus de démocratisation qu'a connu le pays depuis les dernières années du règne du roi Hassan II, confirmant ainsi les propos de Pierre-Philippe Bugnard : « Plus les finalités de la société dans laquelle se tient l'école seront profanes, libérales, démocratiques... plus les plans d'études chercheront à y développer les niveaux de la pensée autonome et critique ; plus les finalités seront attachées aux valeurs autoritaires, hiérarchiques, d'ordre... plus ils prôneront l'inculcation de valeurs et de savoirs standardisés en privilégiant les niveaux de la mémorisation et de l'application. Bien évidemment, la poursuite de finalités critiques passe par l'appréhension de savoirs établis et socialement agréés. Tout simplement, cela ne constitue pas la fin en soi de l'instruction »²⁷.

Ce tableau, en trois plans, incite à l'optimisme quant à l'avenir de la didactique de l'histoire au Maroc. Mais celle-ci reste encore peu productive²⁸ dans le domaine de la recherche et très tributaire des didactiques de l'histoire francophones. Il faut surtout souligner que ces progrès réalisés en amont doivent être concrétisés en aval, c'est-à-dire dans la pratique de la classe et cela ne peut être assuré que par une bonne formation initiale et continue, en discipline et en didactique, des enseignants de l'histoire ainsi que par de meilleures conditions de travail²⁹

²⁷ Pierre-Philippe BUGNARD, (non daté) « Une taxonomie cognitive ». <http://didactique-histoire.net>.

²⁸ Au Maroc les fonctions universitaires d'enseignement et de recherche vont de pair et les indemnités de l'un équivalent celles de l'autre, mais les règles de la promotion dans la carrière ne font pas de la recherche une obligation. La règle de toute promotion a longtemps été l'ancienneté ou le diplôme. Ce n'est que récemment qu'on a introduit la notion de promotion rapide (par opposition à la promotion par ancienneté pour encourager les chercheurs). Un chercheur qui publie doit entrer en compétition avec d'autres chercheurs pour éventuellement gagner deux années sur huit. D'autres facteurs entravent la recherche dont celui de la documentation. Même la F.S.E. n'offre pas le minimum pour un didacticien de l'histoire. Exemple : la bibliothèque n'est abonnée ni avec *Historiens et Géographes* ni avec *Le Cartable de Clio*. La documentation est le plus souvent dans les bibliothèques privées.

²⁹ Le M.E.N. court derrière deux lièvres à la fois : la quantité et la qualité, la scolarisation massive et la performance. Nous en connaissons les résultats après un demi-siècle d'indépendance. L'analphabétisme est toujours là et les classes qui dépassent parfois les 50 élèves ne peuvent se prêter à l'apprentissage de l'histoire tel que les nouveaux programmes le conçoivent.