POUR UNE AUTRE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MAROC

Mostafa Hassani Idrissi : Professeur de didactique de l'histoire à l'Université Mohammed V de Rabat. Auteur de nombreuses publications portant principalement sur la fonction sociale de l'enseignement de l'histoire. Son livre *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire* édité par l'Harmattan (2005) a obtenu le Prix de l'Instruction publique Renée Devic 2007.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'un plaidoyer pour une autre réforme de l'enseignement de l'histoire au Maroc qui opte pour une nouvelle refonte des programmes et pour une autre approche dans l'écriture des manuels d'histoire. Prenant appui sur la situation de l'enseignement de cette discipline avant la réforme de 2002, l'analyse s'attèle à démontrer que la volonté d'innover des concepteurs du curriculum d'histoire de 2002 s'est plus manifestée dans le souci d'exercer les élèves à la pensée historienne que dans la préoccupation de restructurer les programmes d'histoire. Le *comment enseigner ?* l'a largement emporté sur *le quoi enseigner ?*

On ne naît pas citoyen, on le devient. C'est dire l'importance de l'éducation à la citoyenneté. L'éducation historique, qui en est l'un des principaux ressorts, est un instrument de socialisation qui dote l'individu de l'aptitude à se situer et à se mouvoir dans des identités multiples ayant pour cadre global la mondialisation. Dans les sociétés traditionnelles monolithiques, l'individu avait peu de choix dans le groupe. Dans les sociétés modernes, pluralistes, il incombe aux individus de se déterminer face aux forces de manipulations qui les sollicitent. La rationalité qu'apporte la fonction critique de l'histoire est le meilleur antidote contre toutes les formes d'extrémisme.

L'histoire, qui développe cette fonction critique, véhicule dans l'enseignement, de façon concomitante, une éducation historique et une éducation à la citoyenneté. Il s'agit de préparer l'élève à devenir un citoyen ouvert au changement, militant pour la démocratie, un citoyen maîtrisant la pensée critique, capable de mise en perspective, un citoyen ouvert sur les autres, qui construit son identité et choisit ses appartenances, un citoyen apte à se libérer ou à se ressourcer de la mémoire. « L'histoire est davantage que la formation du citoyen. Elle est la construction sans cesse inachevée, de l'humanité dans chaque homme »[1]. Elle forme la personnalité en l'ouvrant sur l'universel. La quête d'identité se fait à travers la quête d'universalité et réciproquement.

Les deux fonctions de l'histoire, critique et identitaire, sont compatibles pour peu que cette quête de l'identité se montre soucieuse de la diversité sociale, ethnique, culturelle, spatiale et de la profondeur temporelle d'une collectivité. La compatibilité des deux fonctions passe également par l'abandon des exclusions et des passions religieuses ou nationalistes. Ne pas éviter l'antinomie de ces deux fonctions, c'est aller tout droit vers la schizophrénie.

La dernière réforme de l'enseignement de l'histoire, dans le sillage de la réforme du système éducatif au Maroc, est-elle de nature à former à une telle citoyenneté ?

SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MAROC À LA VEILLE DE LA RÉFORME DE 2002

Rappelons brièvement que la réforme de l'enseignement de l'histoire était attendue pour corriger une situation très insatisfaisante tant sur le plan programmatique que sur le plan des apprentissages.

Les programmes d'histoire au Maroc se caractérisaient, à la veille de la réforme curriculaire de 2002, par :

- Une conception jacobine de la nation, qui sacrifie la diversité au nom de l'unité.
- L'amputation de l'histoire nationale de ses dimensions antique (depuis 1991 pour l'enseignement fondamental) et postcoloniale.
- L'imperméabilité de ces programmes, en matière d'histoire nationale notamment, aux multiples travaux des historiens marocains et étrangers.
- La conjugaison de l'eurocentrisme et l'arabocentrisme se traduisant par la marginalisation de l'Afrique noire, de l'Amérique amérindienne et latine et de l'Asie[2].

Quant aux apprentissages, avant la dernière réforme, ils se caractérisaient ainsi :

- Du fait que beaucoup d'enseignants d'histoire considèrent que de bonnes connaissances et des talents d'exposition suffisent pour enseigner l'histoire, nombreux sont ceux qui limitent leur rôle à la transformation d'une « matière » en savoir à enseigner, privilégiant une didactique de contenu. La classe d'histoire se présente, le plus souvent, comme un lieu de transmission d'une interprétation du passé. Les manuels alors en vigueur, loin de décourager une telle tendance, véhiculaient un récit achevé et préétabli comme un prêt-à-porter que l'élève devait endosser, un récit enfermé dans des certitudes, fermé à la pluralité des points de vue et des jugements portés sur le passé, ne permettant pas à l'élève d'aboutir à un jugement personnel en confrontant des opinions divergentes.
- Par ailleurs, du fait de l'influence de la pédagogie par objectifs, les enseignants d'histoire au Maroc étaient amenés à se préoccuper davantage des résultats de l'élève que des stratégies ou des processus permettant d'atteindre ces résultats et à identifier des habiletés déconnectées du processus qui leur donne un sens. La pédagogie par objectifs (P.P.O.) avait également favorisé le morcellement des tâches d'apprentissage en de multiples petites unités, souvent sans liens les unes avec les autres.

DANS QUELLE MESURE LA RÉFORME DE 2002 A-T-ELLE REMÉDIÉ À UNE TELLE SITUATION ?

La réforme de 2002 a été précédée et préparée par la Charte nationale d'éducation et de formation émanant de la Commission spéciale éducation et formation (2000) et par le Document cadre sur les choix et les orientations pédagogiques. Elle a été, comme les précédentes, élaborée dans la marginalisation la plus totale des universitaires, historiens et didacticiens de l'histoire, dont l'indépendance, la liberté d'esprit et la compétence sont pourtant de nature à apporter ce « plus » qui jusqu'ici avait fait défaut à notre enseignement de l'histoire. Le nouveau curriculum d'histoire n'a fait l'objet d'aucun débat avant qu'il ne soit rendu public. Pourtant, dans la presse, au moment où la commission ministérielle entamait ses travaux de réforme, des voix averties avaient alerté les responsables du Ministère de l'Éducation nationale à l'importance que revêt la réforme de l'enseignement de l'histoire pour notre société et que celle-ci ne pouvait incomber à un pouvoir pédagogico-administratif travaillant dans le secret[3].

Une évaluation objective de cette réforme permet de dire que, si elle se démarque nettement de la précédente et innove sur un certain nombre de points en matière d'apprentissages, elle est, cependant, loin de satisfaire les attentes des Marocains, particulièrement sur le type d'histoire qu'on continue à vouloir leur inculquer.

Tant pour les contenus des programmes que pour les apprentissages qu'ils impliquent, je soulignerai les acquis et les lacunes de la récente réforme avant d'émettre, en conclusion, des propositions pour l'amélioration du curriculum d'histoire.

ÉVALUATION DES CONTENUS DES PROGRAMMES D'HISTOIRE

Les points saillants de mon propos sur les contenus des programmes sont de trois ordres : temporel, spatial et thématique.

1. QUELQUES ACQUIS…

a. Au niveau des questions d'ordre temporel

Un des apports majeurs du curriculum de 2002 est qu'il a réintégré l'histoire de l'antiquité dans le programme de la 6e année du cycle primaire et dans celui de la 1re année du collège. L'histoire nationale et méditerranéenne a été amputée de cette période de 1991 à 2002.

D'autre part le curriculum de 2002 a intégré l'histoire nationale post-coloniale dans l'histoire scolaire et adopté (grâce à un récent additif) la longue durée comme échelle de comparaison des deux rives de la Méditerranée entre les XVe et XVIIIe siècles.

b. Au niveau des questions d'ordre spatial

Dans le curriculum de 2002 il y a une sollicitation progressive des échelles, allant du local au mondial en passant par le national et le macrorégional. Il y a également une diversification des échelles spatiales permettant de faire jouer l'interaction entre *soi* et *l'autre* et approfondir ainsi la fonction identitaire de l'histoire scolaire. Il y a enfin un traitement de l'espace comme centre et comme extension (l'exemple du monde méditerranéen)[4].

c. Au niveau des questions d'ordre thématique

Le curriculum de 2002 prône l'application d'une grille d'analyse des civilisations à des études de cas dont chacune

initie les élèves à une des composantes du concept de civilisation. Il introduit la biographie pour étudier les rôles joués par des acteurs historiques. Il use d'un outillage conceptuel diversifié pour catégoriser la connaissance historique (le concept de modernité en est l'exemple le plus récent et le plus global).

2. …MAIS LES LACUNES SONT NOMBREUSES

a. Au niveau des questions d'ordre temporel

Dans le curriculum de 2002 on continue d'adopter, pour l'histoire nationale, une périodisation dynastique, qui renforce dans l'esprit des élèves une conception cyclique de l'histoire, et pour l'histoire générale, une périodisation eurocentrique inappropriée en dehors de l'histoire européenne.

Par ailleurs on fait commencer l'histoire du Maroc avec l'arrivée des Phéniciens, reflétant ainsi la survivance du concept de « découvertes » ou « d'histoire-contact » qui implique une négation de *l'autre* (*l'autre* étant ici *soi-même*) et occulte ainsi la question des origines des Amazighs et les différentes thèses à leurs propos.

Enfin, le dictionnaire géohistorique dont il use pour définir et nommer les entités historiques étudiées est peu novateur alors que les apports récents des historiens en matière de conceptualisation de l'espace historique ne sont pas négligeables.

c. Au niveau des questions d'ordre thématique

Le curriculum de 2002 occulte les périodes de crise et de transition dans l'évolution historique du Maroc, malgré les significations qu'elles peuvent apporter à la compréhension du présent (exemples : la crise interne que vit le Maroc à la veille de l'avènement des Almoravides ou de celui des Saâdiens) et accorde la prééminence aux entrées politiques et militaires, et donc événementielles, sur les entrées économiques, sociales et culturelles, et donc conjoncturelles et structurelles. Il occulte ou marginalise des pans importants de l'histoire du Maroc (les Juifs, les femmes et d'autres composantes de la société marocaine).

Les éléments constitutifs du programme sont souvent appréhendés de façon fragmentée tant les relations interactives leur font défaut.

« Donner plus d'importance à l'histoire proche dans les programmes scolaires c'est ouvrir l'esprit des élèves « à ce qui demeure virtuel dans le présent, à ce qui est encore ouvert sur le possible » (P. Ricœur) et « défataliser » ainsi le présent. »

Enfin, on réserve une faible place à l'histoire du temps présent dans les programmes d'histoire et on la réduit à « la construction de l'État marocain moderne » : une approche empreinte de confusion conceptuelle, temporelle et thématique à laquelle les auteurs de manuels scolaires se sont heurtés. Cette approche, focalisée autour du concept d'État, relève plus de l'instruction civique que de l'éducation historique[5].

Donner plus d'importance à l'histoire proche dans les programmes scolaires c'est ouvrir l'esprit des élèves « à ce qui demeure virtuel dans le présent, à ce qui est encore ouvert sur le possible » (P. Ricœur) et « défataliser » ainsi le présent.

b. Au niveau des questions d'ordre spatial

Le curriculum de 2002 traite les différentes échelles (locale, nationale, macrorégionale et mondiale), non pas de façon synchronique, afin de saisir les interactions que les unes peuvent avoir sur les autres, mais de façon chronologique (essentiellement locale au primaire, nationale au collège et macrorégionale au lycée). En outre, malgré la diversité des échelles spatiales qu'il a adoptées, ce curriculum n'a pas embrassé pour autant l'approche d'une histoire mondiale, celle d'une histoire globale de l'humanité.

ÉVALUATION DES TYPES D'APPRENTISSAGE

J'aborderai cette question des types d'apprentissage à travers trois rubriques principales : les principes et les référentiels invoqués, les compétences et les capacités visées, les stratégies d'enseignement-apprentissage préconisées et leur évaluation.

1. LA RÉFORME DES APPRENTISSAGES EST PLUS NETTE QUE LA RÉFORME PROGRAMMATIQUE

a. Au niveau des principes et des référentiels invoqués

Le fruit de la réforme de 2002 est présenté sous la forme d'un curriculum qui 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 (I. O.) 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 historienne ». 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… »[6].

> « L'histoire est une discipline qui nécessite "le recours à la raison et la maîtrise des ressorts de la pensée historienne". »

b. Au niveau des compétences et des capacités visées

Le curriculum de 2002 se démarque du précédent par son renoncement à la pédagogie par objectifs (P.P.O.), inspirée de taxonomies béhavioristes ayant la prétention de s'appliquer à différentes disciplines, et son recours à la logique interne de la discipline historique pour en dégager les compétences et les capacités que l'élève doit acquérir :

- acquisition des concepts historiques ;
- aptitude à poser un problème à résoudre, à partir d'une situation historique, et à sélectionner les informations pertinentes ;
- aptitude à contextualiser des sources, à les analyser et à les critiquer à partir d'une question…

c. Au niveau des stratégies d'enseignement-apprentissage

Le curriculum de 2002 présente des données sur les modes d'enseignement-apprentissage en classe d'histoire. Il incite à la diversification des situations d'apprentissage, au recours à différents moyens didactiques (écrits, iconographiques, sonores…), au centrage sur l'élève et sur le processus de construction de la connaissance historique.

Les nouveaux 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. Renoncent-ils pour autant à la *version autorisée* de l'histoire ?

2. DES INSUFFISANCES DEMEURENT, CEPENDANT, EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE

a. Au niveau des principes et des référentiels invoqués

Que la pensée historienne devienne « matière » à enseigner, les derniers programmes d'étude d'histoire au Maroc lui concèdent une place non négligeable ! Mais encore faut-il avoir un modèle, un cadre théorique ou une conception de la pensée historienne sur lesquels appuyer cet enseignement. Les récentes recherches en didactique de l'histoire, qui prennent l'épistémologie de l'histoire comme guide, et qui auraient pu renforcer cette option constructiviste, semblent ignorées des concepteurs du dernier curriculum.

Préparé dans la précipitation, dans le secret, et dans la marginalisation de certaines compétences, historiennes et didacticiennes, qui auraient pu consolider son assise théorique, le dernier curriculum souffre de quelques graves omissions : omission de la notion de *changement* ou d'*écart* combien nécessaire à l'analyse des *différences* ; omission de la *problématisation* comme compétence fédératrice des autres compétences et sans laquelle les activités intellectuelles se présentent fragmentées et décontextualisées; omission également de la *conceptualisation* qui guide l'investigation, permet d'analyser les sources et de s'en distancier, transforme l'offre chaotique de celles-ci en un ensemble ordonné et structuré…

b. Au niveau des compétences et des capacités visées

Le curriculum de 2002 n'a pas proposé de catégorisation aux compétences et aux capacités en matière d'enseignement d'histoire. De ce fait, le discours taxonomique de la P.P.O. reste prégnant et les dimensions cognitive et méthodologique l'emportent largement sur la dimension axiologique. D'autre part, on observe un manque de concordance entre la terminologie qui a servi à exposer les compétences de la discipline historique et celle évoquée dans le référentiel didactique. Et surtout, les diverses compétences, visées par les concepteurs du curriculum de 2002, n'ont pas été traduites en capacités couvrant les attentes sociales sur les plans formatif et identitaire.

c. Au niveau des stratégies d'enseignement-apprentissage

S'il est certain que le curriculum de 2002 traduit, mieux que tous les curriculums précédents, une ferme volonté de passer d'une pédagogie transmissive à une pédagogie constructiviste, il demeure néanmoins que cette volonté ne peut trouver son chemin vers la pratique en classe d'histoire, en l'absence de toute illustration de situations didactiques d'apprentissage. Cette lacune est d'autant plus grave que les enseignants d'histoire sont, par leur formation même, peu

préparés à cette pratique constructiviste de la pensée historienne. Les enseignants sont engagés principalement pour leur expertise dans le champ disciplinaire à enseigner. Mais lorsque la pensée doit s'ajouter au contenu à enseigner et qu'une culture de la pensée doit être développée ou améliorée chez l'enseignant, un tout nouveau champ d'expertise doit être développé ou amélioré chez l'enseignant.

A l'évidence, un enseignant qui ne possède pas les fondements épistémologiques de la discipline qu'il est chargé d'enseigner, ce qui fait rarement l'objet de formation des enseignants, est incapable non seulement d'innover mais même de résoudre ses problèmes pédagogiques quotidiens.

QUELQUES PROPOSITIONS EN GUISE DE CONCLUSION

La volonté d'innover des concepteurs du curriculum d'histoire de 2002 s'est plus manifestée dans le souci d'exercer les élèves à la pensée historienne que dans la préoccupation de restructurer les programmes d'histoire. Le *comment enseigner ?* l'a largement emporté sur 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. La didactique n'a pas pour vocation d'occulter les travers d'une histoire aujourd'hui largement remise en question au sein de notre société et dans d'autres. Par contre, les efforts de la didactique de l'histoire resteront vains si la nature de l'histoire à laquelle ils s'appliquent ne répond pas, ou ne répond plus, aux questionnements de notre société.

C'est la représentation du citoyen à former qui détermine l'histoire à enseigner et comment l'enseigner. Afin que l'histoire scolaire serve à « *se souvenir et devenir* », elle doit tenir compte de l'évolution récente de la science historique (devenue une histoire comparative, croisée et transnationale, voire mondiale) ainsi que de l'évolution de nos sociétés et leur caractère toujours plus multiculturel, afin que chaque élève puisse s'inscrire dans l'histoire qu'il apprend. L'histoire scolaire doit également se soustraire à la pression nationaliste qui s'exerce sur elle pour en faire un récit de justification et de mise en exergue de l'état-nation, le plus souvent du point de vue des vainqueurs[7].

Cela appelle une nouvelle refonte des programmes qui permet de multiplier les focales d'observation et d'user des vertus de la pensée historienne. Il s'agit des vertus de dialogue et de tolérance qui découlent de l'empathie, de la relativité et de la décentration dont tout historien a besoin pour aborder son objet d'étude.

Cela appelle également une autre approche dans l'écriture des manuels d'histoire. Ceux-ci n'abandonnent aujourd'hui le récit préconstruit de la *version autorisée* de l'histoire que pour créer les conditions didactiques pour que l'élève la construise lui-même. L'abandon du manuel unique doit être synonyme de l'abandon d'une vision unique de l'histoire. Or l'exercice à la pensée historienne ne peut se faire dans l'étouffement et l'occultation de la « la pluralité des points de vues et des jugements portés sur le passé »[8].

Le succès d'une telle réforme dépendra des dispositions à prendre en amont (conception des programmes) comme en aval (classes d'histoire), en passant par l'élaboration de manuels qui éduquent à l'esprit critique et à l'autonomie de pensée, et par la formation initiale et continue des professeurs et des maîtres.

NOTES

[1] Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », dans *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, no 65, janvier-mars 2000.

[2] J'ai développé ces différentes questions dans des études antérieures :
- « Les manuels d'histoire et l'identité nationale », dans *La recherche en Education au Maroc : Méthodes et Domaines*, Rabat, Faculté des sciences de l'éducation, 1983, p. 139-160.
- « Les malheurs de Clio au Maroc ». *Al Bayane*, 5 Mai 1993.
- « Le manuel d'histoire entre savoir savant et savoir enseigné », *Libération*, 25 Avril 1996. La version arabe de l'article dans *Attadriss*, Rabat, Faculté des sciences de l'éducation, Nouvelle série, n° 1, 2002, pp. 65-68. Une version en italien dans *I Viaggi di Erodoto*, Milan, n° 32, 1997, p. 74-75.
- « Mémoire de Soi et mémoire de l'Autre ou aménagement des programmes d'histoire au Maroc », dans *Attadriss*, Rabat, Faculté des sciences de l'éducation, n° 7, 1984, p. 20-31.

[3] « A l'heure de la réforme, quelles fonctions éducatives pour l'histoire ? », *Libération*, 1er Mai 2001. Repris dans la revue *Attadriss*, Rabat, Faculté des sciences de l'éducation, Nouvelle série n°3, 2005, p. 43-48.

[4] Nicole Tutiaux-Guillon, Khadija Wahmi et Luigi Cajani, sous la présidence de Mostafa Hassani Idrissi, Un débat croisé sur la Méditerranée dans l'enseignement de l'histoire, *Le Cartable de Clio*, n° 5, 2005, p. 28-43.

[5] Voir à ce propos ma communication « Les temps du Protectorat et de l'Indépendance dans les programmes et les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire au Maroc » : au colloque *Du protectorat à l'indépendance : problématique du temps présent*, FLSH, Rabat, 10, 11 et 12 novembre 2005, 14 p.

[6] *Curriculum d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté*, Rabat, MEN, 2002. (En arabe).

[7] Charles Heimberg, « L'histoire scolaire, un regard vers l'Autre à travers le temps et l'espace », communication lors du colloque co-organisé par la SIDH et l'Université Mohammed V-Souissi -FSE, Rabat, 22-25 septembre 2004 : *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre : l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, 11 p.

[8] Rainer Riemenschneider (dir.), *Images d'une Révolution*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 2 et 706.