



L'idée de modernité : un substrat idéal au processus de réforme du système éducatif marocain

The modernity idea : the ideal substance for the restructuring process of the moroccan educational system

REGRAGUI Zainab

Doctorante chercheuse en Sciences de l'Education

Centre d'Etudes Doctorales : Homme, Société, Education

Laboratoire : Education, Culture, Innovation et Didactiques des Langues

Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement / Recherche

Interdisciplinaire pour l'Innovation en Didactique et en Capital Humain (GRAFE/RIIDCH)

Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE)

Université Mohammed V de Rabat, Maroc.

Regragui.zainab@hotmail.fr

Date de soumission : 21/04/2020

Date d'acceptation : 28/05/2020

Pour citer cet article :

REGRAGUI Z. (2020) « L'idée de modernité : un substrat idéal au processus de réforme du système éducatif marocain », Revue Internationale du Chercheur « Volume 1 : Numéro 2 » pp : 225 - 237

Digital Object Identifier : <https://doi.org/10.5281/zenodo.3877631>



Résumé

L'objectif de ce travail est d'examiner quelques soubassements historiques, pédagogiques, philosophiques et théoriques de la notion de 'modernité'. Interroger les différentes entrées, permettrait peut-être d'en démystifier le sens, qui ne manque pas d'attiser nombre de confusions dès qu'il est question d'école 'moderne'. Le présent travail s'intéressera également au débat interminable entre 'modernité' et 'tradition' responsable, dans certains cas, d'attitudes extrémistes à l'égard de l'une ou de l'autre. Présenter, par exemple, la tradition en tant que composante de la modernité peut sembler, certes, absurde ; mais la tendance à faire disparaître totalement la tradition pourrait être encore moins méthodique : « *Afin d'acquérir une véritable autonomie intellectuelle, il faudrait savoir penser à contretemps c'est-à-dire se faire volontairement inactuel* » écrivait Nietzsche (cité dans Morais & le comité École et société, 2012). Il en est pour l'autonomie intellectuelle comme pour le progrès pédagogique, tout aussi bien que pour la réussite d'une modernité pensée et active. Ainsi, remettre en question les concepts liés à l'enseignement traditionnel et à celui moderne, c'est rappeler à l'esprit le danger de l'évidence, c'est aussi s'éloigner du sens très étroit et stéréotypé des deux systèmes.

Mots clés : école ; modernité ; tradition ; pédagogie ; réforme.

Abstract

The purpose of this work is to examine some historical, pedagogical, philosophical and theoretical foundations of the 'modernity' notion. Enquiring the different arrivals, would perhaps help to demystify the meaning, which does not fail to streng then many confusions once it is a question of a school called 'modern'. This work will also focus on the end less debate between 'modernity' and 'tradition' which in some cases is responsible for radical attitudes towards one or the other. To present, for instance, tradition as a component of modernity may seem, certainly, absurd ; but the propensity to make tradition disappear completely could be even less methodical : "In order to acquire true intellectual autonomy, one would have to think of setbacks, thatis, to be voluntarily unaccompanied " Nietzsche writes (Mentioned in & le comité École et société, 2012). This is for intellectual autonomy as well as for educational progress, also for the success of a thought and active modernity. To enquiry the concepts of traditional and modern education is to remind the mind of the danger of the obvious, it is also to move away from the thinner and stereotypical meaning of the two systems.

Keywords: school ; modernity ; tradition ; pedagogy ; reform.



Introduction

Pour plus d'efficacité du système de l'enseignement, le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique décide de réformer toutes les structures de formation. Suite à un nombre de restructurations proposées par la Commission spéciale éducation-formation (COSEF) en 1999, une première réforme voit le jour. Dans ce cadre, les réformateurs avaient pressenti la nécessité du renouvellement, et ont désigné, par voie de conséquence, la 'nouvelle' École marocaine :

« La nouvelle école nationale marocaine travaille à devenir une école vivante, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif, non la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectifs, non le travail individuel seul »(Charte Nationale d'Éducation et de Formation, 2000, p.5)

Cette volonté de rendre l'école 'vivante' repose essentiellement, d'un point de vue pédagogique, en un changement de paradigmes, mutant alors de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences. Ceci n'est qu'un aspect du nouveau discours pédagogique marocain qui, en parallèle, fait de l'absence du 'traditionnel' un critère devant faire croire la naissance de la 'nouvelle' école. Les décideurs, ambitieux, esquissent déjà un paysage éducatif dont on s'attend qu'il soit moderne, et qui n'est pas obligatoirement dû à l'attribution de l'expression nouvelle École¹; il le serait plutôt à un intérêt porté à l'individu, au sujet, à l'élève devenu désormais *apprenant*, à une pensée qui ne doit pas totalement être opposée au système de l'éducation traditionnelle, encore qu'il faille vérifier les opportunités de réalisation de cette ambition.

En effet, l'espoir donné à ce domaine et à ses acteurs fût rapidement déçu, ce que l'on pressent facilement à travers les multiples *rapports*² signalant l'échec (dit partiel, pour des raisons diplomatiques) de la réforme ; mais un élan nouveau y fut insufflé, ce dernier portait

¹ En fait depuis l'installation de la nouvelle école par les colons, le système marocain rêve de créer sa nouvelle école moderne, paradoxalement en voulant rattraper le modèle français et garder du traditionnel l'autorité, les valeurs et la prise en charge de centaines de milliers d'écoliers que la nouvelle école n'a pu intégrer.

² Une recherche scientifique devrait être menée autour de ces rapports : leur nombre et la constance de leurs résultats sont aussi bien à interroger que leurs méthodologies de travail, les acteurs qui en ont assumé l'exécution, les méthodes choisies et, certainement, les motivations politiques qui ont été derrière les uns et les autres. On ne peut scientifiquement leur accorder un blanc seing absolu, car s'agissant justement d'instruments d'aide à la décision, ils sont construits très ciblés sur une équation boiteuse : les acquis des apprenants, les coûts et l'employabilité, ils négligent d'être systémiques, c'est-à-dire dédouanement d'office des facteurs, des vecteurs et des acteurs aussi importants que ceux sur lesquels on a bien voulu mettre l'accent. De quelle modernité s'agirait-il dans un système qui s'essouffle après une modernisation structurelle ?



en son appellation catastrophiste, ‘‘plan d’urgence’’(2009-2012), les promesses d’une remédiation immédiate ! Le système était enfin reconnu plus que souffrant ; mais le diagnostic ayant été fait, le plan appliqué, le résultat, encore un rapport fait quelques années plus tard, demeurait insatisfaisant.

La crise de l’enseignement au Maroc nourrit davantage la longévité de ce continuum de réformes et les espoirs de réhabilitation sont poursuivies désormais avec la Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030. Étant donné que les insuffisances sont désormais focalisées dans l’acte essentiel qu’est l’apprentissage de capacités, qui tente d’enrayer l’héritage traditionnel de la répétition des contenus, le texte de la Vision formalise mieux les intentions, le contenu, les implications et la conduite du changement. Au sein de ce cumul de discours réformateurs, soucieux de sa crédibilité, interroge et rassure avant de révéler sa conception du devenir du système ou des systèmes éducatifs.

« Pourquoi les réformes successives n’ont-elles pas abouti aux résultats escomptés ? L’explication est-elle au niveau de la conception ou de l’application ? La vision était-elle juste ? Les moyens dévolus étaient-ils suffisants ? Le modèle pédagogique retenu était-il adéquat ? Avait-il été revu et corrigé en fonction de sa confrontation avec la réalité ? Est-ce que le système éducatif disposait d’instruments fiables de suivi, de mobilisation et d’évaluation ? Est-ce que le système éducatif disposait d’une gouvernance et d’un leadership à même de conduire le changement ? » (La Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, 2015, p.9)

Autant de questions qui mettent en évidence l’échec des réformes successives au Maroc, qui soulèvent le problème de leur genèse et de leur mise en œuvre et interrogent le mode pédagogique ‘‘retenu’’ et ses éventuels inadéquations face à une réalité pédagogique au sein du système. L’évaluation demeurant sans doute utile, dans la mesure où elle est l’une des composantes fondamentales du système éducatif et de sa gestion, assurant donc son évolution et sa survie, exiger les moyens adéquats pour atteindre cette fin et les soumettre à l’examen paraît indispensable. Par ailleurs, bien qu’il ne soit pas nouveau, l’objectif privilégié d’opérer un changement qui mettrait le système au diapason des exigences nationales et mondiales, pourrait-il être suffisamment traité à travers ses seuls aspects les plus manifestes et apparents ? La réponse est sans doute non.

Deux idées de base nourrissent donc notre problématique, qui se rattache essentiellement à la conception de la notion de la ‘‘modernité’’ :



La première est que toute idée de réforme doit se référer à un projet scientifique, celui-ci ne peut pas être imité ou importé, il est à constituer à partir des données spécifiques inhérentes au système éducatif marocain : quel est l'apprenant ? Quelle définition de l'avenir ? Quelles compétences pour l'avenir ? Quels types d'acteurs et de structurations logistiques ? Le problème n'est donc pas le changement, mais l'évidence qui l'entoure, voire même son absurdité : le point de départ du processus de modernisation doit être aussi clair que le point d'arrivée, ceci dit qu'avoir une finalité est sans doute indispensable, savoir où l'on est pour aller de l'avant n'est pas moins important. La finalité est de construire une école enfin moderne. Ceci suppose que celle d'avant ne l'était-il pas ? D'ailleurs quels pourraient être les critères sur lesquels avons-nous bâti ce jugement ? Avons-nous pensé à définir scientifiquement ce qui est réellement à changer ? ... Ceci mène à dire qu'avant d'élaborer une vision stratégique, en fixer les fins et chercher les bons moyens pour la faire aboutir, il existe des questions plus urgentes à poser qui permettent de penser le devenir de l'École à la lumière du présent et du passé. En leur absence, cela conduit tout droit à une crise de sens ; et toute la nation qui souhaite contribuer au changement, à le conduire si possible, se verrait confrontée à des déficiences définitoires, voire même à une absence de définitions. Il est donc clair que, en essayant d'instaurer un monde nouveau, les instances dédiées ne se sont pas posé toutes les bonnes questions.

Sans vouloir faire l'éloge de la tradition, la deuxième idée invite à ce que nous nous attardions sur ce fait évident qui considère que pour ne pas aller à l'encontre de la conception moderne, qu'elle soit bonne ou mauvaise, on a résolument mis à l'écart tout ce qui se rapporte à *l'école traditionnelle*, ou plutôt tout ce qu'on croit connaître d'elle. L'enseignement traditionnel, lui, il n'échappe pas non plus à ce désir de moderniser, ce que les réformateurs préfèrent appeler "mise à niveau" : « *la poursuite de la mise à niveau de cet enseignement (traditionnel) paraît nécessaire et indispensable* ». (Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, 2015, p.24)

« On n'est pas obligé de choisir entre le retour à la vieille école du village, où tous les enfants portent la blouse grise, et le "modernisme" à tous crins ; on peut garder les beaux projets du passé sans avoir à conspuer tout ce qui trouve sa source dans le monde contemporain. » (Tzvetan Todorov, 2007, p. 24)

Dans ce sens, la réforme est un projet de société qu'on ne peut réduire à du "mouvement permanent", ou au remplacement de la tradition, sinon la résistance au réel serait plus



coûteuse que de résister au mouvement, car lorsqu'on se devait se renfermer dans cette tendance moderne à sens unique, l'on s'aperçoit que l'immobilité pourrait être notre pire ennemi. Ce qui pourrait se révéler est tout à fait erroné, le mouvement, de réforme et de changement, étant le seul garant qui permette de mesurer les écarts entre ce qu'était le sujet apprenant, l'apprentissage, la relation au savoir, l'organisation des savoirs et l'acquisition des compétences, dans l'Ecole ancienne et dans celle moderne, et, de là, de juger de la réussite ou de l'échec de toute modernité. Il ne suffirait donc point de vouloir être moderne parce que le désir de l'être ne se substituerait en aucun cas à la pensée nécessaire pour le combler, et c'est exactement là où réside un des sens les plus pertinents du concept de "réforme". Suivant cette logique, on se demandera obligatoirement pourquoi semble-t-il si naturel de s'enfermer dans des oppositions absurdes qui dénaturent, en les opposant au niveau sémantique mais en les confondant au niveau dialectique et rationnel, les deux modes de pensées traditionnels et modernes ? Cela a certainement quelque rapport avec la naissance du "nouveau" discours pédagogique au Maroc, dès 1912, et dont les chercheurs reprennent les motivations comme des évidences, le système entier étant pris par le souci de construire une modernisation qui réponde aux besoins économiques et sociaux, en oubliant d'interroger les concepts derrière lesquels ils courent, ou qu'ils considèrent comme réalité, pire qu'une évidence.

Ceci mène à dire que dans cette phrase constituant un vœu non pas seulement non atteint mais aussi incompris : « moderniser le système éducatif », il n'y a pas que l'acte de modernisation qui pose problème. En ce qui concerne notre travail, cela nous ramène à poser deux questions majeures :

- Qu'est-ce que la modernité ?
- Quelle place occupe la pensée traditionnelle dans un monde fasciné par le mouvement ?

L'article examine dans premier temps quelques acceptions de la modernité, en développant une réflexion autour de la confusion avec la modernisation et en faisant converger les définitions vers le champ de l'éducation. La deuxième partie s'articule autour de la question de la tradition que nous évoquons dans cet article non pas à titre dialectique mais plutôt en tant qu'élément contrastant ; il s'agit en effet d'une zone assez sombre et mise à l'écart, le temps devient une variable historique et ne peut en aucun cas juger de la modernité de tel ou tel système car même les anciens avaient leur propre modernité. L'intemporalité de la



modernité n'est comprise qu'à travers la compréhension de ce que nous offre la tradition et lègue, c'est-à-dire que pour qu'on puisse avancer, cette zone doit être éclaircie à la lumière d'une relecture plus juste et moins stéréotypée. L'article propose dans ce sens une remise en question terminologique, accès sûr à un système et à un discours pédagogique mieux fondés.

1. Qu'est ce que la modernité ?

Le terme "modernité" est dérivé de l'adjectif moderne qui doit son origine au latin *modo* et qui signifie récemment (Monet Gabriel, 2014). L'immense littérature autour de cette notion s'explique par sa complexité ; en effet, son usage revêt en général cette impression de mieux faire ou refaire toute chose au goût du jour. D'un point de vue historique, la modernité est attribuée à tout domaine s'ouvrant à des univers nouveaux et qui évoluent dans le temps, notamment : l'industrie, l'économie, la médecine, la science, la politique, le commerce, les arts, la philosophie, etc.

Henri Meschonnic affirme : « *Il y a dans le mot de modernité autant d'acceptions que de stratégies. Elles mêlent ou confondent, sans en voir les effets souvent, la modernité en art, la modernisation technique et industrielle, les changements de vie en société dus à cette modernisation et à l'urbanisation. Ou elles oublient ce qui est en jeu dans l'art pour ne garder que la modernisation.* » (Gabriel Monet, 2014, p. 11). L'idée de "modernité" telle qu'elle est conçue, dans la citation ci-dessus, par Henri Meschonnic et Shiguéhiko Hasumi, fait allusion à une première confusion terminologique des deux termes "modernisation" et "modernité". Dans une première perspective, moderniser réfère à une dynamique qui donne naissance à des changements radicaux. Il s'agit d'un processus, qui n'est pas forcément achevé, formalisant la marche soit vers un but précis caractérisé par un certain ancrage dans le temps et dans l'histoire ou vers des finalités éphémères condamnées à subir l'évolution de la mode ou de la nouveauté technique, industrielle, etc. Cette dernière est une dynamisation qui s'inscrit dans l'idée du progrès qui s'attache avant tout à une question de rentabilité et de satisfaction. C'est-à-dire que quand le but se déplace, le processus devient de plus en plus long, et nous ne pouvons en aucun cas parler du progrès que quand il y a un accomplissement, d'ailleurs auto-négateur. La modernité qui nous intéresse, ici, est celle identifiée à l'aboutissement du processus qui parvient à modifier le rapport au monde. Nous vivons donc dans l'illusion de la modernité, si on croit qu'elle commence avec la modernisation ! Acheter



des ordinateurs et les mettre entre les mains des apprenants ou des enseignants des tablettes , ne signifie aucunement que l'on fasse progresser ou moderniser l'apprentissage, ni l'enseignement d'ailleurs ou la relation à soi et au savoir.

Recentrons notre propos ! La modernité ne s'oppose donc nullement à la modernisation, si l'une et l'autre modifient les soubassements, les finalités, les performances, et la re-définition des tenants du triangle didactique, par exemple. Ceci demeure pour nous l'un de ses fondements qui définit le cheminement vers une "nouvelle" façon de penser le monde, ou plus simplement vers une nouvelle pédagogie. Cependant, c'est précisément à ce niveau que le lien se tisse entre deux facteurs/vecteurs de la modernité : l'individu et la société. Le concept de modernité tel qu'il a été défini par Jacques Delors met en avance le rôle de l'individu qui se reconnaît en tant que sujet conscient des affaires de son temps : *« Ce concept (la modernité) illustre et traduit les bouleversements intervenus notamment dans l'attitude de l'homme vis-à-vis des religions, de la science, et du progrès économique »* (Wolton & Delors, 1994, p. 357). Autrement dit, le statut de consommateur passif est mis de côté pour céder la place devant le sujet pensant : *« Pour décrire la modernité, il faut ajouter, au thème de la production et de la consommation de masse, celui de la naissance du sujet. Celui-ci s'est formé depuis la pensée religieuse monothéiste jusqu'à l'image contemporaine du sujet, souvent portée par les nouveaux mouvements sociaux, en passant par toutes les formes intermédiaires, bourgeoises ou ouvrières, d'affirmation d'un sujet qui inventa la société civile face à l'État. [...] donc à l'intériorisation du mouvement par lequel l'individu se transforme en sujet. »* (Alain Touraine, 1992, p. 264)

La rupture causée par l'achèvement du processus de modernisation est l'essence même de toute modernité. Cette rupture est pensée en tant que changement principalement affectant l'individu qui s'élève à son statut légitime de sujet pensant : *« la modernité est autant une posture qu'un processus, qui redéfinit l'être, analyse, déconstruit et reconstruit "positivement" le moi, son discours (non uniquement ses phrases), sa conscience de Sujet (ontologique, connaissant, acteur, citoyen, désirant et rêvant, apprenant), doué de statures, de postures et de ratio. »* (Bel Lakhdar, 2017, pp. 151-152).

Quelle place occupe la pensée traditionnelle dans un monde fasciné par le mouvement ?

La réforme s'est souvent présentée comme une conséquence d'un ensemble d'échecs, échecs qui sont médiocrement pensés non en termes de modernité ou pas, mais en termes de



performances ; et donc en termes de gestionnaires qui ont des problèmes auquel il faut obligatoirement remédier pour le bien de soi, de la société, de l'économie, accessoirement pour celui de l'humanité, mais bien certainement et surtout pour le développement de la société. Sans que l'on sache d'ailleurs ce que désormais les sociologues mettent sous ce mot. Le problème posé ici concerne essentiellement les fondements de cette décision puisque nous ne connaissons pas les vraies raisons des changements brusques des paradigmes, et s'il s'agirait d'une tendance du renouvellement ou d'un vrai besoin de modernisation. Ainsi, pour construire une partie de la réponse à cette question qui anime un nombre non négligeable de débats, nous nous sommes permis de reprendre le concept de modernité, cette fois-ci d'un point de vue baudelairien.

Charles Baudelaire édifie sa propre philosophie pour saisir, ne serait-ce que momentanément, la beauté d'un art dont il est épris ou qui forme une entreprise esthétique ou humaine pour lui. Il ne tient point en la défense de l'immobilité et ne s'oppose pas non plus au mouvement mais il a eu suffisamment d'audace pour donner son avis à l'égard de la célèbre querelle des anciens et des modernes. Ce poète habile en l'évocation des heures heureuses ne manque pas de rappeler à travers sa définition de la modernité³ (Charles Baudelaire, 2013, p. 848) que la créativité dénuée de sens est celle qui naîtra du néant, contrairement à ce que l'on prend pour de l'art moderne. Ce dernier transforme les critères et les normes esthétiques sans détruire tous les anciens canons. Il s'agit en fait d'une leçon qui pousse à apprécier la tradition sans qu'on lui fasse subir une quelconque dégradation puisque « *toutes [les modes] furent légitimement charmantes* » (Charles Baudelaire, 2013, p. 869).

Ceci dit que la tradition et le contemporain changeant ont chacun leur modernité. Baudelaire appuie l'idée que les artistes les plus dignes de cette pensée sont ceux qui mettent du temps à redécouvrir l'expérience de la contemplation, à la fois rétrospective et contemporaine.

« Enfin ils diront que les hommes de tous les temps se ressemblent, qu'ils ont les mêmes vertus et les mêmes vices; qu'on n'admire les anciens que parce qu'ils sont anciens. Cela n'est pas vrai non plus; car on faisait autrefois de grandes choses avec de petits moyens [...]. Les anciens étaient contemporains de leurs historiens, et nous

³La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable. Il y a eu une modernité pour chaque peintre ancien ; la plupart des beaux portraits qui nous restent des temps antérieurs sont revêtus des costumes de leur époque. Ils sont parfaitement harmonieux, parce que le costume, la coiffure et même le geste, le regard et le sourire (chaque époque a son port, son regard et son sourire) forment un tout d'une complète vitalité. Cet élément transitoire, fugitif, dont les métamorphoses sont si fréquentes, vous n'avez pas le droit de le mépriser ou de vous en passer. En le supprimant, vous tombez forcément dans le vide d'une beauté abstraite et indéfinissable...



ont pourtant appris à les admirer: assurément, si la postérité jamais admire les nôtres, elle ne l'aura pas appris de nous. » (Jean-Jacques Rousseau, 1999, p. 24)

Contrairement à cette vision du monde, se situe le courant moderniste qui voit en la modernité une force destructrice de la tradition et enferme le monde dans sa conception binaire. Autrement dit, si la tradition se détruit intégralement c'est toujours pour le meilleur.

Dans ce sens, la mise en concurrence de l'enseignement traditionnel et l'école nouvelle a permis à chacun d'avoir un avis sur l'école marocaine, où l'on préfère avec évidence le nouveau à l'ancien, confondant davantage ancien et traditionnel, modernité, nouveauté et modernisation. Une concurrence quoique théorique, elle représente une grande contrainte d'où l'école traditionnelle sort très souvent perdante, l'attractivité du discours autour de l'école moderne est grande, l'espoir de réagir est par voie de conséquence anéanti, l'on se demandera plus tard et en se référant à sa définition⁴ (cité dans Elamry, 2019), quoique économique, si cette concurrence a existé un jour. La conséquence directe de cette façon de penser le monde est d'écarter, rejeter et mépriser le modèle traditionnel et s'engager dans une démarche à la fois manquante de repères et attachée à un idéal théorique n'existant que dans les textes officiels. Le discours pédagogique concernant la problématique de l'enseignement au Maroc avec l'avènement de la modernité ne manque pas lui aussi d'idéaliser la nouvelle école et d'attacher son échec partiel à des phénomènes extérieurs pour témoigner de sa validité scientifique. Si la transmission fut le mal dont est accusé le système traditionnel, comment alors survie une école qui peine même à transmettre ?

De ce fait, le champ de l'éducation pourrait emprunter quelques chemins extérieurs à son domaine pour nourrir la réflexion autour de la modernité pédagogique ; et afin de préciser son sens, des facteurs sociaux, philosophiques, littéraires et anthropologiques peuvent entrer en jeu. La modernité est le mouvement qui aspire à la création d'une nouvelle école idéalisée ; l'idée la plus répandue étant que celle-ci est plus efficace quand l'individu se trouve une place dans le marché d'emploi, où la valeur de l'homme lui devient externe. Sans emploi l'individu n'aurait aucune valeur. Si cette perspective n'est pas tout à fait fausse, elle demeure incomplète : l'individu est réduit à une question de rentabilité, nécessaire à la survie, mais elle ne se résume pas forcément à la construction de l'homme moderne : c'est son humanité avant tout qui fait sa valeur.

⁴ La concurrence correspond à l'offre, par plusieurs entreprises distinctes et rivales, de produits ou services qui tendent à satisfaire des besoins équivalents avec, pour les entreprises, une chance réciproque de gagner ou de perdre les faveurs de la clientèle.



Conclusion

Les traits de la modernité se font ressentir dans les moyens mis à disposition à cette fin, dans la mesure où le processus de modernisation est pensé en termes d'innovation et de création de cette modernité. Elle est donc un geste rationnel ancré dans le présent, mais qui doit avoir, en même temps, un enracinement dans la tradition, geste en tout cas destiné au dépassement ou à la refonte, et non seulement à l'adaptation ou au recours à l'empreinte terminologique, conceptuel, méthodique, didactique, sans que puisse naître une véritable dialectique, promotrice de modernisation de l'intérieur et de redéfinition de soi, et de tout rapport avec le savoir et le monde. A cet effet, le processus de modernisation, au sein du système marocain, devient problématique car sa référence la plus légitime est un passé idéalisé et un avenir construit sur des projections de gestionnaire et non sur des interrogations sur ce qui légitime ces interrogations. Que resterait-il d'un monde avec une finalité pragmatique, mais sans origine ni fond ? Ainsi le concept de "modernité" revêt son allure intemporelle, qui permet à peine aux instances, aux discours et aux individus, non encore définis comme sujets, de se détacher quelque peu de l'image stéréotypée associée à la tradition qui stipule que cette dernière ne représente plus qu'un cimetière de méthodes, de valeurs et d'apports pédagogiques dépassés... Alors que, bien au contraire, la relecture du "passé" pourrait s'avérer un préalable essentiel à une modernisation authentique et finalisée, d'où jaillira la rupture, épistémologique ou autre. Être moderne est en effet l'attitude de l'homme de repartir du réel. Ce n'est donc pas par nostalgie que nous regardons derrière, on y retourne avec un œil critique et avec le désir de faire mieux.

Libérer l'esprit de tant d'idées fausses, pourtant propagées, assurera l'accès au vœu tant rêvé ; un système éducatif moderne est interpellé à faire renaître un individu ayant un rapport sain avec lui-même tout d'abord et avec la société qui le construit et auquel il appartient à la fois. Le projet moderne ne s'accomplit donc que lorsqu'il offre une certaine autonomie à l'individu, qui agit sur son environnement et change par lui-même son rapport au monde qui l'entoure, on peut le comparer à un récit d'apprentissage où le gagnant est le personnage principal de l'histoire mais aussi tous les autres protagonistes qui ont contribué au processus lent mais sûr.

Redéfinir ces concepts clés de la réforme permettra assurément de remettre en question beaucoup de choix politiques et pédagogiques, dont les décisions sont faites sur des



conceptions erronées de la modernité et de la place du sujet apprenant dans le processus de l'apprentissage et de la communication, ce n'est pas donc un souvenir que nous souhaitons garder, ce sont plutôt des pratiques que nous tenions à revisiter pour en tirer un éventuel apport utile et que nous sachons intemporel.

Références bibliographiques

Baudelaire, Ch. (2013). *Œuvres complètes et annexes - annotées et illustrées* (p. 848). Arvensa Editions.

Bel Lakhdar, A. (2017). *Tradition et modernité pédagogiques au Maroc, Vol. 1 : Former et éduquer l'outre-sujet* (pp. 151-152). Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement : Université Mohammed-V de Rabat.

Commission Spéciale Education-Formation (COSEF), (1999). *Charte nationale de l'Éducation et de la Formation* (p.5), Rabat.

DELORS, J & WOLTON, D. (1994). *L'unité d'un homme : entretien avec Dominique Wolton* (p. 357). Odile Jacob; Édition : Paris, Editions Odile Jacob.

El Amry, A. (2019), *La mise en concurrence déterminant primordial de l'efficacité de la commande publique : cas des sous ordonnateurs au Maroc*. Revue Internationale des Sciences de Gestion, numéro 2, 277-305.

Instance Nationale d'Evaluation du système d'Education et de Formation, (2008). *Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation, volume 2 : Rapport Annuel*. Conseil supérieur de l'enseigneemt, Royaume du Maroc.

Instance Nationale d'Evaluation du système d'Education, de Formation et de recherche scientifique, (2015). *Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international, Rapport thématique, Timss 2015*. Conseil supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Royaume du Maroc.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), (2014). *La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation*



2000-2013 : *Acquis, déficits et défis*. Conseil supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Royaume du Maroc.

Meschonic, H. & Hasumi, Hs. (2012). *La modernité après le postmoderne* (p. 11). Paris, Maisonneuve et Larose in Monet, G. (2014), *L'Église émergente*, LIT Verlag Münster.

Ministère de l'Éducation nationale, (2015), *Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Rabat.

Morais, M. & le comité École et société, (2012). *La Modernité et la crise actuelle de l'éducation : entre l'aspiration à l'autonomie intellectuelle et l'adaptation naturaliste*. l'Enseigne, vol. 10, no 2.

Proogramme National d'Evaluation des Acquis (PNEA), (2008). *Rapport analytique*. Conseil supérieur de l'enseignemnt, Royaume du Maroc.

Rousseau, J-J. (1999), *La nouvelle Héloïse* (p. 24), Flammarion.

Todorov, T. (2007), *La littérature en péril* (p. 24), Points Seuil.

Touraine, T. (1992), *Critique de la modernité* (p. 264), Paris : Les Éditions Fayard [Collection : Le livre de poche, n° 19].