Comment insuffler une anthropologie laïque dans l'éducation et la formation au Maroc ?

Soumya El-Harmassi

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2724>

DOI : 10.4000/trema.2724

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2012

Pagination : 120 - 129

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Soumya El-Harmassi, « Comment insuffler une anthropologie laïque dans l'éducation et la formation au Maroc ? », *Tréma* [En ligne], 37 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2724> ; DOI : 10.4000/trema.2724

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tréma

Comment insuffler une anthropologie laïque dans l'éducation et la formation au Maroc ?

Soumya El-Harmassi

La politique n'est pas la religion ou alors elle est inquisition. Comment la société définirait-elle un absolu ? Chacun peut-être cherche, pour tous, cet absolu mais la société et la politique ont seulement la charge de régler les affaires de tous pour que chacun ait le loisir, et la liberté, de cette commune recherche. L'histoire ne peut plus être dressée alors en objet de culte, elle n'est qu'une occasion qu'il s'agit de rendre féconde par une révolte vigilante.

A. Camus (1951, p. 373).

Ce qui caractérise les sociétés religieuses d'un point de vue politique c'est qu'elles se représentent unes par la médiation d'une entité sacrée qu'elles posent à l'extérieur d'elles-mêmes. [...] Les sociétés modernes se veulent autonomes, elles prétendent ne devoir qu'à elles-mêmes ce qui les rend unes.

J.-P. Lebrun (2009, p. 263).

- 1 Prendre le parti de susciter la réflexion autour du rapport entre laïcité et éducation dans un contexte historiquement et politiquement structuré sur la base d'une alliance indéfectible entre le politique et le religieux est une entreprise d'autant plus ardue, et passionnante, qu'elle est stimulée par la nécessité de neutraliser, de façon performative, sa propre vanité.

« Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive, au contraire, ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile ; elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes ; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire bien plus qu'à la conscience, à peine exercées encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

« Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.

- 2 L'objet de cet article n'est pas tant de défendre un point de vue « laïciste », « séculariste » ou, à l'inverse, « relativiste », ou « multiculturaliste ». Notre but est de tenter de délier les paradoxes générés par la confrontation entre les apories d'une universalité imposée par « la modernité » en matière d'éducation et de formation et les différentes formes d'holisme institutionnalisé qui fondent le système sociétal et éducatif marocain.

I. Identité nationale, identité religieuse : la pierre angulaire

- 3 En déclarant tout d'abord que nous nous opposons à toute forme de stigmatisation, nous poserons comme préalable à notre réflexion un double postulat qui a une portée d'ensemble : l'État marocain n'est pas neutre sur le plan confessionnel¹ et le système éducatif marocain est, à l'image du système politique, fondé sur une alliance consubstantielle entre identité culturelle, *marocaine* et identité religieuse, *musulmane*. Cette interdépendance est au fondement des prescriptions et des orientations pédagogiques qui structurent le système éducatif, de l'Indépendance à nos jours².
- 4 La fonction de socialisation de l'école passe par l'obligation d'appartenance de l'individu à la collectivité et par sa soumission à une normativité contraignante, à un ordre qui place au premier plan le lien social, l'indivision étant institutionnellement cimentée par le lien religieux.
- 5 En l'absence d'un système normatif par lequel serait concrétisée l'intrication des lois religieuse et séculière, et qui réglerait les comportements sociaux et éducatifs, cette option admet, dans les faits, quelque flexibilité. Le risque de la voir s'installer de façon formelle et exclusive n'en est pas, pour autant, à exclure. Aussi s'agit-il d'explorer et de mettre à profit les marges laissées par divers îlots de « sécularisation », édifiés de façon périodique via un long et laborieux effort de démocratisation rendu inévitable par les effets de la *mondialisation*. Notre hypothèse est que cette démarche permettrait d'ouvrir des voies susceptibles de procurer aux individus les moyens d'une participation vivante et responsable à la conscience collective avec et/ou en dehors de la référence religieuse. C'est la seule limite qui nous semble envisageable en matière d'aménagements éducatifs permettant d'insuffler la conscience d'une laïcité définie comme « un concept philosophique qui, à la différence de l'idée de tolérance, n'a pas pour objet de faire coexister les libertés telles qu'elles sont dans une société donnée, mais de construire un

espace a priori qui soit la condition de possibilité d'une telle coexistence » (KINTZLER, 2005, p. 43).

II. Le rôle de l'éducation et de la formation : socialisation ou individualisation démocratique ?

- 6 Les prescriptions qui régulent la globalisation de l'éducation et de la formation tendent à faire de l'école non plus seulement le reflet d'une société mais le lieu d'où une part du social peut s'instituer grâce au privilège accordé à la promotion des *compétences individuelles*³. Le principal levier sur lequel reposent les dispositifs qui institutionnalisent la « globalisation établie » (SLOTERDIJK, 2005), soumettant tous les systèmes éducatifs au même mouvement d'ensemble, du moins de façon officielle, est, manifestement, en totale contradiction avec les moyens dont dispose une école dont la vocation première est de consacrer, en priorité, l'inscription sociale et religieuse de chacun dans le tout, indivis.
- 7 Le fait est que les principes sur lesquels repose le projet de refondation « mondialisée » des conditions de l'éducation ont été façonnés à l'intérieur d'un cycle idéologique et culturel entretenu au cours de plusieurs siècles par l'histoire de l'Occident, qui est parvenu, dans sa défense acharnée du règne de la raison critique à viser, comme un idéal (que l'Histoire elle-même a parfois démentie, provoquant ce que GAUCHET [1985], à la suite de Max WEBER, appelle « le désenchantement du monde »), l'autonomie subjective, *l'individuation comme contrepoids à l'individualisme*. Cette opposition, empruntée à Marcel GAUCHET, nous offre de quoi définir le vivier constituant l'*a priori* immanquable de tout projet « laïc » : l'individuation consisterait à former une personne qui, au-delà de la conscience de ses droits, a acquis la capacité à prendre part à une collectivité définie comme la somme d'êtres libres et égaux, émancipés par le droit qui leur est dévolu de remettre les normes en question. Cela constitue la condition de la possibilité même de postuler, à l'horizon de tout acte de formation, une laïcité idéale, conçue comme un espace où le problème qui se poserait « n'est pas de faire exister les gens tels qu'ils sont ni les communautés telles qu'elles se manifestent dans une société donnée, mais de faire coexister toutes les libertés pensables par un dispositif qui n'a pas besoin d'en constater l'existence de fait pour les promouvoir : par un dispositif aveugle » (KINTZLER, 2005, p. 45).
- 8 En d'autres termes, l'idéal serait de se soucier de former à une laïcité qui dépasserait le cadre politique en ce qu'elle reposerait sur la promotion de l'esprit critique, de la capacité d'initiative et de l'autonomie, tels qu'ils libèrent l'individu de l'astreinte à se conformer à des modèles, le prédisposant à se projeter dans le futur et à se risquer, sans appréhension aucune, en direction de l'autre. La force anonyme que constitue la conscience collective structurée par le religieux aurait, sans être dissoute, une prégnance amoindrie au niveau des systèmes de « pertinences », c'est-à-dire des systèmes interprétatifs et évaluatifs des réalités culturelles et sociales. La liberté de principe qui conditionne le concept de laïcité serait ainsi, au moins en partie, soumise à apprentissage.

III. Une brèche ambivalente à exploiter

- 9 Dans le *Monde sans limite* (LEBRUN, 2009) qui structure la « subjectivité » marocaine, même ce qui est susceptible de contenir l'inconscient individuel est organisé par des significations sociales et un ordre symbolique d'où la pensée de la laïcité est exclue.

Les intellectuels marocains n'en sont pas dupes. La normativité religieuse fait l'unanimité. Passant en revue différentes positions d'intellectuels impliqués dans la vie politique Abdou FILALY ANSARY écrit, non sans une pointe de dépit :

Le programme qui nous est proposé comporte deux volets : pratiquer la laïcité (ou plutôt vivre dans un système séculier) sans prononcer son nom ; garder le concept de chari'a tout en fabriquant des lois séculières. (FILALY ANSARY, 2010, p. 145).

- 10 Le système éducatif gère avec le même degré de discernement la part impartie aux *savoirs religieux* et celle impartie aux savoirs profanes en posant comme invariant de toute politique éducative une posture de pensée qui consiste à accorder la priorité à la non infraction de la loi religieuse plutôt qu'à sa stricte et exclusive application. Le mince espace laissé entre les deux crée les conditions d'une ambiguïté qui subordonne l'enseignement aux aléas de l'histoire sociale et politique. Le même *vide expérimental* est exploitable de deux manières opposées, soit en direction d'une soumission inconditionnée aux principes moraux et aux préceptes religieux, soit, le champ libre étant tout de même laissé à tout ce qui ne contrevient pas aux *normes*⁴, dans le sens de l'apprentissage et de l'assomption d'une liberté individuelle reconnaissant la prééminence d'un ordre collectif, fusionnel certes mais décomplexé (en ce qu'il apprendrait à exorciser la menace de dissolution de son unité). Dans le second cas, le religieux perd une part de son emprise structurante, impossible à mesurer par ailleurs.

IV. Quelle part est laissée à l'école dans la fabrique de l'homme ?

- 11 Deux entrées pédagogiques antinomiques sont possibles : celle, captive du dogme, qui s'arrangerait pour que la fonction symbolique soit totalement endossée par le collectif, et l'autre celle qui consacrerait l'école dans sa place «externe», c'est-à-dire en retrait par rapport aux repères conventionnels. Selon que l'on adopte l'une ou l'autre des deux options, la subjectivité sera totalement sous l'emprise du dogme ou elle le secondariserait, le réinstallant dans son statut de sédiment indirectement « actif ».
- 12 La première entrée décharge l'individu de l'interrogation sur soi ne serait-ce qu'en accordant une faible place à la fiction, aux arts. Narcisse n'encourt plus la folie d'ignorer le miroir qui le divise. La normativité sature le miroir, et chacun est placé dans la même logique de conditionnement. Le véritable, l'unique discours instituant est celui, mythologique, social ; le discours de l'école, extérieur, est cantonné au-delà (ou en deçà) d'une barrière techniciste d'où est exclue toute expression de la raison individuelle.
- 13 Reconnaissons que le système éducatif marocain est protégé contre ce genre de dérive. Le discours éducatif institutionnel privilégie, au moins depuis le déclenchement des Réformes, en 1998, la seconde voie. Porté par les finalités désormais universelles, il est tout entier structuré par la nécessité d'« optimiser » les « compétences », et « la gestion des ressources humaines »⁵ afin de se mettre à l'heure des processus d'homogénéisation contrôlée, formellement générés par la mondialisation (tels le processus de Bologne).

V. L'option laïque, ou les tuteurs ?

- 14 Le problème c'est que les tenants de « l'option laïque » ne sont pas à la hauteur de la chance que leur offre cette flexibilité politique.

L'option « religieuse » jouit de la double facilité offerte par des conditions pragmatiques (les opposants à la laïcité sont, aujourd'hui, largement plus nombreux) et par la sécurité des certitudes. Elle est, y compris dans l'enseignement du français et la formation des enseignants de langues étrangères, lourdement grevée par des préjugés « relativistes » dont nous essaierons de démontrer l'emprise.

Mais, avant, soulignons que l'option « progressiste » se heurte à l'impossibilité dans laquelle elle se trouve de justifier l'usage qu'elle peut faire de configurations conceptuelles empruntées à la pensée occidentale.

- 15 Au-delà de l'argument galvaudé de leur non adaptation au contexte arabo-musulman, elles ont été, pour le moins, « bousculées » par l'Histoire.
D'une part, l'Occident a donné le spectacle d'une période catastrophique de son histoire où le besoin de nouvelles totalisations a été exacerbé par le processus de *désenchantement du monde* : l'intense désir d'échapper au non sens a généré différentes variantes de religiosités séculières⁶ à peine déguisées en *idéologies*.
- 16 « Au fondement de l'idéologie, il y a un su », écrit Alain BESANÇON (1986 [1977], p. 15), « LÉNINE ne sait pas qu'il croit. Il croit qu'il sait »⁷.
- 17 D'autre part, des indices dénoncent d'ores et déjà, des dérives entraînant « la démocratie contre elle-même » (GAUCHET, 2002). L'individualisme comme affirmation de la singularité de chacun se heurte parfois à l'évidence tout opposée d'une standardisation des pensées et des comportements. Ce conformisme individualiste mine, de fait, la proposition élémentaire sur laquelle repose tout projet laïc : « Je vous demande de m'assurer que je pourrais être comme ne sont pas les autres, pourvu que je respecte les lois, lesquelles ne peuvent avoir d'autre fin ultime que de m'assurer ce droit » (KINTZLER, 2005, p. 47).
- 18 De toute évidence, un projet éducatif à tendance laïque gagnerait à se prémunir contre toute tentation mimétique.
Deux questions devraient en constituer les lignes de force. Quelles marges de silence, d'aveuglement, sont aménageables ? Comment faire des espaces scolaires et de formation des lieux favorisant la production des libertés, « l'autoconstitution » des sujets ?
- 19 N'ayant pas la prétention de tracer, dans le présent article, le périmètre d'un projet qui suppose un travail de recherche pluridisciplinaire structuré, nous nous limiterons à prospecter les écueils qui en menacent, de façon exogène ou endogène (de l'extérieur ou de l'intérieur du système éducatif), la réalisation.
Nous soupçonnons qu'une alliance s'est tramée entre le discours technoscientifique, moderne, la compétitivité débridée de l'économie de marché néolibérale et la lecture « islamiste » du monde.
- 20 Les trois types de discours ont au moins trois traits en commun.
 - Ce sont des systèmes symboliques qui prétendent rendre compte de tout en laissant croire qu'en eux tout s'origine, alors-même qu'ils reposent sur l'oubli de leur propre point d'origine⁸.
 - Ils mettent le sujet sous la fêrule du tout, faisant « disparaître l'énonciation qui est la propriété la plus spécifique de ce qu'est un sujet » (LEBRUN, 2009, p. 85).
 - Ils réduisent la langue, appauvrie, dénaturée, utilitaire, à n'être plus qu'un objet d'apprentissage technique, méthodique ou d'initiation⁹.
- 21 La conséquence sur le plan de l'éducation est l'effacement de la figure du maître au profit d'un agent de transmission des connaissances. La transmission verticale du savoir, y compris religieux, est ainsi désacralisée.

Les nouveaux « *oulamas* » n'ont pas suivi de formation dans une institution classique. Autodidactes dans leur grande majorité, ils revendiquent le statut de *oulémas*, s'arrogeant le droit de sermonner (*nassiha*), de commander (*hakim*, chef politique) voire d'investir le domaine de la « création » par la production foisonnante de récits hagiographiques.

Le risque existe de voir, dans un tel contexte, la profession d'enseignant également se déstructurer par sa réduction à un travail superficiel d'encodage, de visualisation, de modélisation, de numérisation de tous les gestes humains, jusqu'à l'exclusive ritualisation, jusqu'à la contre-production.

- 22 Tel est l'effet pervers des pédagogies dites modernes, fabriquées en fonction de données fournies par un « relativisme culturel » abstrait¹⁰. Les adjuvants de l'option « laïque » servent les intérêts du camp adverse en se déchargeant de toute « ingérence symbolique ». La finalité utilitariste en devient prioritaire, l'usage de la langue et des savoirs est programmé dans une perspective assumée de « dé-subjectivation ». La raison économique et la raison politique se liguent dans la même direction.
- 23 Afin d'avoir le droit d'entrer dans l'ère de la « mondialisation », alors qu'elle est établie, nous croyons devoir posséder deux clés magiques, l'efficacité et la rapidité. Il faut former à des métiers menacés de changer ou au moins de muter, voire de disparaître, dans un laps de temps très court. L'enseignant est formé à des techniques. Il s'agit d'élever le *turnover* du métier en veillant au *monitoring* permanent grâce au recueil ininterrompu de l'information *stratégique*. Pour se moderniser, il faut « macdonaldiser » la formation en tablant sur le leurre de la maîtrise de l'information, le critère phare de *l'optimisation économique et des algorithmes décisionnels*.
- 24 L'arme la plus sûre du contrôle d'un champ en perpétuelle mutation, c'est la segmentation, le regard séquentiel. Tout est cadré par les techniques d'évaluation, d'accréditation, de certification.
N'oublions pas que l'objectivation du savoir s'est faite, au Maroc, en beaucoup moins d'un siècle (elle a commencé à la Renaissance en Occident). Nous sommes passés des zaouïas et de la Karaouine, où le savoir avait pour support le corps du savant ou de l'aède, aux formes d'enseignement les plus récentes. L'évolution du support message s'est accélérée en s'élargissant de façon subite. Le savoir est soudain devenu disponible à tous partout-toujours-déjà-transmis. La mémoire, la perception, le rapport au savoir ont indubitablement muté et rien ne nous permet aujourd'hui d'anticiper les mutations de demain, nos paradigmes sont trop pauvres et nous sont de plus en plus étrangers !
La recherche est emportée par des révisions bouleversantes, les visions mêmes de l'histoire sont radicalement en train d'être remises en question (étatisme, évolutionnisme, économisme, philosophies du développement et du progrès, etc.).
- 25 L'impulsion d'un décentrement des représentations est désormais le dénominateur commun de toutes les cultures. Les printemps arabes ne sont que le haut de l'iceberg de mutations sociales profondes générées par l'avènement d'un sujet « postmoderne » quasi unique.
- 26 L'individualisme postmoderne se veut universel, il repose sur un paradoxe qui va nous demander de refonder ensemble notre définition de concepts que nous voulions croire presque définitivement stabilisés : la liberté, l'égalité, la justice, les droits, la démocratie, le bien commun, etc. Les techno-sciences, par le totalitarisme pragmatique qui les caractérise, ont, de façon décisive, décentré le savoir, faisant passer les processus de subjectivation par cela même qui la niait.

- 27 Comment parvenir à impulser le précieux « supplément de pensée », garant intégré de l'égalité et de la justice ? Comment rattraper ce que Hannah ARENDT, dans son travail sur les totalitarismes et la crise de la culture appelle « la perte en monde » ? Comment armer le sujet contre sa propension à se défaire de la faculté de juger pour se fondre dans la sécurité du tout ? Comment lui apprendre à se départir du scientisme ordinaire et des dogmatismes religieux ? Telles sont les questions que nous aurons désormais en partage si nous nous soucions d'initier les conditions d'une laïcité à portée universelle.

Histoire de France, A. AYMARD (1933), Hachette, p. 270 image 182 (sans légende). Source : CEDRHE.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDT (Hannah), *La Crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (1968), trad. fr. sous la direction de P. LÉVY, Paris, FOLIO-GALLIMARD, 1989.
- ARON (Raymond), *L'Avenir des religions séculières. La France libre* (1944), repris dans la revue *Commentaire*, n° 28-29/1985.
- BARTHES (Roland), *Le Bruissement de la langue*, Paris, éd. du SEUIL, 1984.
- BESANÇON (Alain), *Les Origines intellectuelles du léninisme*, Paris, CALMANN-LÉVY, 1977, rééd. « Agora », 1986.
- CAMUS (Albert), *L'Homme révolté*, Paris, GALLIMARD, 1951.
- CHOMSKY (Noam) et HERMAN (Edward), *La Fabrication du consentement. De la propagande médiatique en démocratie*, Marseille, AGONE, 2008.
- CLASTRES (Pierre), *L'Anti-autoritarisme en ethnologie*, Presse universitaire de Bordeaux, 1997.
- DUMONT (Louis), *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, éd. du SEUIL, 1991.
- FILALY ANSARY (Abdou), *Islam et laïcité*, éd. LE FENNEC, Casablanca, 2010.
- GALISSON (Robert), « Un espace disciplinaire pour l'enseignement des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives », *Revue Française de pédagogie*, n° 108, juillet-août-septembre, 1994.

- GAUCHET (Marcel), *Le Désenchantement du monde*, Paris, GALLIMARD, 1985.
- GAUCHET (Marcel), *La Démocratie contre elle-même*, Paris, GALLIMARD, 2002.
- KINTZLER (Catherine), « Laïcité et philosophie », *Archives de philosophie du droit*, DALLOZ-SIREY, 2005.
- LEBRUN (Jean-Pierre), *Un Monde sans limite*, ÉRÈS, 2009.
- LEFORT (Claude), *Essais sur la politique*, Paris, Le SEUIL, 1986.
- LEVEAU (Rémi), « Islam et régime politique au Maroc », *Revue marocaine de sociologie*, n° 13-14, 1991-1992.
- LÉVY-LEBLOND (Jean-Marc), *L'Esprit de sel. Science, culture, politique*, FAYARD, 1981.
- MORIN (Edgar), *Autocritique* (1959), Paris, éd. du SEUIL, 1975.
- RACHIDI (Saïd), *Le Système éducatif marocain. Étude analytique des valeurs sur lesquelles repose la politique éducative marocaine de 1956 à 1999* (en arabe).
- SEDDIK (Youssef), *L'Arrivant du soir. Cet Islam de lumière qui tarde à devenir*, éd. de L'AUBE, 2007.
- SLOTERDIJK (Peter), *Le Palais de cristal, À l'intérieur du capitalisme planétaire*, HACHETTE Littératures, 2005.
- STENGERS (Isabelle), *L'Invention des sciences modernes*, Paris, La Découverte, 2002.

NOTES

1. « La fonction de défenseur de l'islam impartie au roi du Maroc [au lendemain de l'Indépendance] a placé la monarchie et l'Islam au-dessus de toutes les institutions et de toutes les lois, y compris la Constitution » (LEVEAU, 1991-1992, p. 169).
2. Dans une recherche intitulée *Le système éducatif marocain, étude analytique des valeurs sur lesquelles repose la politique éducative marocaine de 1956 à 1999*, S. RACHIDI souligne l'importance du concept d'« authenticité marocaine » comme fondement exclusif de « l'identité marocaine », laquelle est circonscrite à l'intérieur du strict périmètre de la « culture musulmane authentique ».
3. Ce qui correspond, en réalité, à une dégradation du projet de « formation du citoyen ». La pédagogie des compétences sert, exclusivement, dans sa version techniciste et positiviste, l'alliance entre l'informatisation de la société et le néolibéralisme.
4. La rigueur doctrinaire qui caractérise actuellement les pratiques religieuses et sociales musulmanes est décrite par Youssef SEDDIK (2007, p. 24) comme un fait historique.
5. Voir la Charte de l'éducation et de la formation (1999), le Plan d'urgence et les Programmes d'urgences (2008-2010).
6. ARON (1985 [1944], p. 370) appelait religions séculières « les doctrines qui prennent dans les âmes de nos contemporains la place de la foi évanouie et situent ici bas, dans le lointain de l'avenir, sous la forme d'un ordre social à créer, le salut de l'humanité. [...]. Le zélateur de ces religions, sans même que sa bonne conscience soit troublée, mettra en œuvre tous les moyens, si horribles soient-ils, puisque rien ne saurait compromettre la sanctification par le but. En d'autres termes, si la religion a pour fonction de poser les valeurs les plus hautes qui donnent à l'existence humaine son orientation, comment nier que les doctrines politiques de notre temps ne soient d'essence religieuse ? »

7. « J'ai chevauché l'Histoire », écrit Edgar MORIN dans son *Autocritique* : « Il fallait à tout prix croire en l'Histoire : c'était la seule chose qui restait aux athées révolutionnaires » (MORIN, 1976 [1959], p. 13 et 34).

8. « On parle généralement de scientificité quand on a affaire à un savoir dont les origines sont gommées », écrit Jean-Marc LÉVY-LEBLOND (1981).

9. Voir, dans le roman d'ORWELL, 1984, la novlangue, qui a la particularité de voir le nombre de mots se réduire d'année en année.

10. « Et par le renversement de priorité : la philosophie ancienne de l'éducation (en "Occident" !) était de nature épistémique (KANT, les connaissances émancipatrices) ; aujourd'hui, anglo-saxonne, elle est pragmatique (raison instrumentale et plus d'intérêt pour "ce qui nous dépasse", et qu'il est vain (non efficace) d'interroger » (commentaire fait par Noël CORDONIER, de l'Université de Lausanne à la lecture de ce texte ; je l'en remercie !).

RÉSUMÉS

Le triptyque : unité nationale, identité nationale, identité musulmane constitue le socle sur lequel repose le système politique et sociétal marocain. Cette solide interdépendance n'induit pourtant pas, sur le plan éducatif, d'instructions prescrivant, de façon exclusive, la référence stricte au discours religieux. Il est seulement exclu d'y contrevenir. La brèche ainsi laissée aux références séculières peut être exploitée dans le sens de l'apprentissage d'une laïcité conçue comme la condition de coexistence des libertés.

En ces temps de « retour » du religieux, cette flexibilité encourt un risque. Les « laïcistes » déjà très peu nombreux, sont desservis par deux contre-arguments de taille : le « modèle » occidental est, de façon périodique, emporté par de nouvelles formes de totalisations, et, cela est notre thèse, une alliance s'est tramée entre le discours technoscientifique moderne, la compétitivité débridée de l'économie de marché néolibérale et la lecture « islamiste » du monde.

The triptych: National unity, national identity, Muslim identity is the core basis on which the Moroccan system of politics and social values is based on. Nevertheless, this strong interdependence doesn't include, on an educational view, any instruction strictly referring to the religious way of thinking: disobeying is just forbidden. Thus, such a breach stays open to let secular references being exploited through the learning of a secularity perceived as the main condition that let freedoms to evolve together.

Nowadays, we notice a return to religious beliefs. This flexibility is threatened by two main arguments: the Western model is, periodically, taken away by new kinds of totalization. Our thesis is that a covenant has been brewed between the modern technoscientist speech, the unleashed competitiveness of the capitalist economy and the Muslim reading of our world.

INDEX

Mots-clés : économie capitaliste, islam, laïcité, Maroc

Keywords : capitalist economy, education, Morocco, secularism

AUTEUR

SOUMYA EL-HARMASSI

Faculté des Sciences de l'éducation
Université Mohamed V Souissi, Rabat.