

L'ENSEIGNEMENT DES DROITS HUMAINS DANS LES LYCÉES MAROCAINS : LES
OBJECTIFS ET LES CONTRAINTES

ÉTIENNE CÔTÉ-VAILLANT

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
de développement international et mondialisation

École de développement international et mondialisation
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

© Étienne Côté-Vaillant, Ottawa, Canada, 2021

Résumé

Quels sont les objectifs de l'enseignement des droits humains dans les lycées de la ville de Rabat, appuyé par la réforme de l'éducation « Vision stratégique 2015-2030 » ? Si l'enseignement des droits humains n'est pas un phénomène nouveau, il reste un sujet hautement conflictuel, dense et complexe, où il est nécessaire de poursuivre son exploration et son étude. Cette étude qualitative de type *analyse de contenu qualitatif* a pour objectif principal de définir, recenser et évaluer les objectifs de ce type d'enseignement actuellement diffusé dans les lycées de la ville de Rabat et promu par le plan de réforme éducative. Afin de répondre aux visées de cette thèse, une recension de la littérature scientifique a été réalisée sur les sujets suivant : les droits humains, la citoyenneté, l'éducation aux droits humains et la violence scolaire au Maroc. Plusieurs aspects liés à ces thèmes ont alors pu être explorés : les définitions conflictuelles des droits humains et de la citoyenneté, les visées de leur enseignement et les contradictions qui s'y déploient. Cette recension des écrits a permis d'identifier les principales données à contrôler lors de l'enquête de terrain, réalisée auprès d'enseignants du lycée, de jeunes citoyens âgés entre 18 et 24 ans et d'experts de l'éducation nationale. Ainsi, il a pu être présenté les trois grandes thématiques dans lesquelles s'inscrivent les objectifs de l'enseignement des droits humains dans les lycées marocains : celle de l'éducation à la citoyenneté, de la consolidation de la pédagogie et de l'appréciation de la dignité humaine. Dans un deuxième temps, certaines données observées ont pu être analysées par un regard critique sur, entre autres, les déterminants et les influences d'une appartenance à la civilisation islamique, ainsi que les enjeux liés aux tensions entourant la définition sur la scène internationale des droits humains et de ses normes éducatives. Ce faisant, des paradoxes et des problématiques majeures entourant le sujet à l'étude ont pu être mis en lumière et contestés.

Mots-clés : enseignement, droits humains, éducation nationale marocaine, éducation à la citoyenneté, incivilité à l'école, éducation islamique, relation apprenant-enseignant

Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement d'un long cheminement personnel et académique qui a été nourri et enrichi par des lectures et par des discussions constructives avec mes professeurs, ma famille, mes amis et les participants à mon enquête de terrain.

Je tiens à remercier particulièrement Lauchlan Munro pour l'aide précieuse qu'il m'a apportée en encadrant ma recherche et d'avoir vu le potentiel en moi. Sa présence rassurante, son calme et son humour m'ont permis de réaliser ce travail original et innovant. Un grand merci à Richard Maclure pour sa minutie, sa réflexion critique et sa logique, ainsi qu'à sa grande expérience en domaine de l'éducation. Je souhaite également remercier mes examinateurs, Delphine Nakache et Awad Ibrahim, pour s'être engagés dans cette thèse en me donnant de précieux commentaires qui ont beaucoup amélioré la qualité de ce travail. Merci d'avoir réalisé cette révision avec bienveillance.

Je remercie mes proches pour m'avoir accompagné dans ce projet sérieux et rigoureux. Merci pour votre amour, votre patience et votre temps. Grâce à vous, j'ai cru en moi.

Je tiens à remercier tous les participants à cette recherche à qui je dédie ce travail. Merci de vous être ouvert à moi et de partager ce qui vous appartenait. Je me souviendrai de l'accueil et la gentillesse des gens du Maroc.

Finalement, je tiens à remercier spécialement mes êtres aimés, sans qui je ne serai pas la personne que je suis aujourd'hui. Nathalie et Sara, je vous remercie pour votre amour et support inconditionnels. Derin, je te remercie de ton enthousiasme, ta douce écoute et de ta patience. Emmanuel, Rafaël, Sarah et Raphaël, sans vous je ne saurais où regarder. À vous toutes et tous, ce travail est autant le mien que le vôtre. Je vous aime et ne vous oublierai pas. Pierre, il ne manque que ta relecture...

Table des matières

RÉSUMÉ.....	II
REMERCIEMENTS.....	III
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	VI
AVANT-PROPOS	VII
INTRODUCTION.....	1
LA PERTINENCE DE LA THÈSE	3
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	4
LA DÉCLINAISON DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	5
STRUCTURE DE LA THÈSE ET DE LA PRÉSENTATION DES DONNÉES	7
CHAPITRE I : RECENSION DES ÉCRITS	9
LES DROITS HUMAINS	9
LA CITOYENNETÉ	12
UNE DISTINCTION NÉCESSAIRE ENTRE LES DROITS HUMAINS ET LA CITOYENNETÉ	14
L'ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS AU MAROC	15
LE CADRE RÉFÉRENTIEL MAROCAIN POUR L'ENSEIGNEMENT DES DROITS HUMAINS	18
<i>Les références nationales liées à l'enseignement des droits humains</i>	<i>18</i>
<i>Les engagements internationaux du Maroc</i>	<i>19</i>
LA VIOLENCE DANS LES LYCÉES MAROCAINS	21
CHAPITRE II : OBJECTIFS DE LA THÈSE ET SA MÉTHODOLOGIE	23
LA MÉTHODOLOGIE ASSOCIÉE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE.....	23
LA MÉTHODOLOGIE ASSOCIÉE À LA RECENSION DE LA LITTÉRATURE	24
LES ENTRETIENS	26
<i>Les échantillons de populations interrogées.....</i>	<i>26</i>
<i>Les lieux d'entretiens</i>	<i>28</i>
<i>Les guides d'entretiens</i>	<i>29</i>
<i>Les objectifs, les résultats et limites des entretiens.....</i>	<i>29</i>
<i>La nature des données collectées.....</i>	<i>33</i>
<i>La nature de l'analyse effectuée</i>	<i>33</i>
CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	35
LE RÉSULTAT DE L'ANALYSE DE LA VS 15-30 : UN OBJECTIF UTOPIQUE	36
<i>Un objectif de développement des connaissances.....</i>	<i>36</i>
<i>Les moyens promus par la Vision stratégique 2015-2030.....</i>	<i>37</i>
<i>Des indicateurs troubles et des résultats ambitieux</i>	<i>38</i>
<i>L'impact de la VS 15-30 et un environnement d'éducation sous tension</i>	<i>39</i>
LA THÉMATIQUE DE LA CITOYENNETÉ ET SES OBJECTIFS.....	41
<i>L'éducation citoyenne : La définition d'un cadre normatif.....</i>	<i>41</i>
<i>L'éducation citoyenne : L'identité plurielle du citoyen et ses valeurs nationales</i>	<i>45</i>
<i>L'éducation citoyenne : La culture de la citoyenneté</i>	<i>49</i>
<i>Participation à la vie politique pour le renforcement des institutions</i>	<i>53</i>
LA THÉMATIQUE DE LA CONSOLIDATION DE LA PÉDAGOGIE	57
<i>La performance des acteurs éducatifs</i>	<i>57</i>
<i>Le renouvellement de la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant.....</i>	<i>62</i>
<i>L'accroissement des mécanismes d'écoute pour la qualité des pratiques citoyennes.....</i>	<i>66</i>

LA THÉMATIQUE DE LA DIGNITÉ HUMAINE	69
<i>La garantie d'une vie libre, équitable, digne et non violente</i>	<i>70</i>
CHAPITRE IV : ANALYSE CRITIQUE.....	77
L'INCONTOURNABLE CIVILISATION ISLAMIQUE AFFECTANT L'ÉDUCATION NATIONALE.....	78
<i>Le déploiement du Pouvoir en Terre d'Islam</i>	<i>78</i>
<i>Le Libéralisme, l'Islam et leur confrontation étatique</i>	<i>80</i>
<i>Le Droit musulman et le maintien de la Tradition.....</i>	<i>83</i>
LES DROITS HUMAINS ET SON ENJEU DÉFINITIONNEL SUR LA SCÈNE INTERNATIONALE	87
<i>Le processus de négociation entourant les normes éducatives internationales</i>	<i>87</i>
<i>La légitimation problématique de l'enseignement des droits humains</i>	<i>90</i>
<i>Les défis de l'État marocain face à ses aspirations.....</i>	<i>95</i>
CHAPITRE V : DISCUSSION	97
RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DE LA THÈSE	97
<i>Principales contradictions de la mise en œuvre des objectifs</i>	<i>97</i>
IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE POUR LE MAROC.....	100
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAPHIE.....	111
ANNEXES.....	117
ANNEXE 1 - L'ARBRE DES GRANDS COURANTS DE L'ISLAM	117
ANNEXE 2 - LES GUIDES D'ENTRETIENS	118
ANNEXE 3 - CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	126
ANNEXE 4 - APPROBATION GOUVERNEMENTALE MAROCAINE : TENUE DES ENTREVUES.....	128

Liste des sigles et abréviations

BAC : Baccalauréat

CNDH : Conseil National des Droits de l'Homme du Maroc

CSEFRS : Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

DUDH : Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

HCDH : Haut-Commissariat des Nations unies aux Droits de l'homme

HCP : Haut-Commissariat au Plan

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

OHCHR : Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONU : Organisation des Nations Unies

UA : Union Africaine

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF : United Nations Children's Fund

VS 15-30 : Vision Stratégique 2015-2030

Avant-Propos

En sciences humaines, il y a certaines idées qui restent vagues mal malgré l'importance que nous sommes prêts à accorder à certaines théories, concepts, enjeux et définitions. Les théories des droits humains et de la citoyenneté font fort probablement partie de cette catégorie qui, lorsque nous y réfléchissons, a des chances de rester bancale ou encore vide de sens. Cette difficulté de saisissement autour de ces théories est selon moi la raison même du « pourquoi » nous devons nous interroger et partir à la quête d'une vérité scientifique. L'amateur¹ s'arrêterait devant ce flou sémantique qui habite les termes « d'éducation à la citoyenneté » et « enseignement des droits humains », alors que le scientifique motivé y verrait un défi, chercherait à dégager de cette complexité nommée une esquisse, des éléments de réponses, une découverte de sens, au même titre que l'archéologue dégage le superflu pour trouver le nécessaire (Jouda & Baccouche, 2004). C'est à quoi cette thèse s'attèle. Dégager le superficiel, se concentrer sur les éléments primaires liés à la citoyenneté, aux droits humains et à leur enseignement dans les lycées de la ville de Rabat, et permettre à son lecteur de se sentir habiter par un sentiment de compréhension et de saisissement à la conclusion de l'ouvrage.

Afin de bien saisir l'étude qui suivra, je me vois devant l'obligation de me positionner par rapport à l'environnement mis à l'examen. En tant que chercheur étudiant, homme blanc, hétérosexuel, né et éduqué au Canada, de famille canadienne, mon regard sur le phénomène de l'enseignement des droits humains au Maroc comporte certainement des biais. Par mon approche constructiviste, il était de mon devoir d'évacuer ma subjectivité au maximum afin de pour réussir à analyser de manière la plus objective les données de cette étude. Pour analyser justement les données, les pistes de réflexion et de solution que comporte cet essai, je demanderai donc à l'individu de s'efforcer de faire de même. Seulement après l'adoption de cette posture, un lecteur averti pourra évaluer cette thèse qui touche un phénomène appartenant entièrement au peuple marocain et à ses institutions, différentes par nature et par histoire à la réalité occidentale qui m'est propre.

¹ Pour faciliter la lecture du présent document, les termes masculins sont employés comme générique. Ils désignent à la fois la valeur féminine et masculine et n'ont aucune portée discriminatoire.

Introduction

Suite à la Deuxième Guerre mondiale et la création de l'Organisation des Nations Unies (ONU), la communauté internationale jura de ne plus jamais laisser se produire des atrocités comme celles commises pendant ce conflit. Pour la première fois à un niveau mondial, on affirmait, par l'adoption de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) (1948), la nécessité de s'éduquer, défendre et protéger la dignité et l'égalité inhérentes de tous les êtres humains. Cet événement d'une portée historique extraordinaire faisait enfin valoir un consensus sur la valeur suprême de la personne humaine, par son existence même, donnant ainsi naissance au droit inaliénable de vivre à l'abri du besoin, de l'oppression et de développer pleinement sa personnalité. Depuis l'institution de la DUDH (1948), cette communauté s'est dotée de plus en plus de cadres intergouvernementaux à l'échelle mondiale pour promouvoir l'enseignement des droits humains. Cette tendance montre qu'il existe bel et bien dans nos sociétés, un consensus quant au rôle vital joué par le système éducatif dans la promotion du respect, de la participation, de l'Égalité et de la non-discrimination dans nos sociétés (HCDH, 2006). Cependant, ce consensus semble s'arrêter au besoin de la promotion de cet enseignement, sans s'étendre sur la notion de sa définition, alors que celle-ci reste un enjeu majeur sur la scène de la politique intérieure de plusieurs pays (Shafei, 2018). Malgré cet enjeu définitionnel, plusieurs efforts nationaux semblent engagés et concernés par ce besoin d'enseignement des droits humains dont notamment, le Royaume du Maroc.

Pourquoi le Royaume du Maroc comme choix de cas d'étude ? Cet État a été choisi principalement pour la nature de sa Constitution. D'un côté, le Maroc est un État religieux, où l'Islam est inscrit dans la Constitution avec le Roi comme guide spirituel et où la tradition joue un rôle important. Ce premier fait coïncide avec le désir du Maroc de s'inscrire dans un mouvement de libéralisation politique et que les valeurs de la démocratie et de la modernité se retrouvent également dans la Constitution marocaine. Cette tension entre ces deux attitudes, et leur relation avec le phénomène des droits humains, est ainsi à la base de la motivation qui a mené à choisir le Royaume du Maroc comme cas d'étude.

Depuis le début du millénaire, l'École marocaine a réalisé des avancées significatives en termes de promotion et défense des droits humains en milieu d'enseignement. Paradoxalement, l'École, qui reste le lieu par excellence où l'on enseigne le respect des droits humains, est également un milieu où se déroulent de fréquentes violations de ces droits par la violence psychologique et physique qui s'y déroulent. Malheureusement, le lycée marocain - autant que les autres niveaux d'études - souffre de nombreux problèmes.

Engagé dans de profondes réformes de son éducation depuis le début du millénaire, le Maroc a tout de même cherché à améliorer cette situation. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner l'actualisation du cadre juridique et institutionnel de l'École et les projets réalisés au niveau de la généralisation de la scolarisation. Fierté de la Direction des curricula du Ministère de l'Éducation nationale (MEN), la révision des curricula et des programmes scolaires a également grandement participé à l'introduction de valeurs et de normes associées à l'enseignement des droits humains au sein des classes marocaines. Malgré ces progrès notoires, plusieurs dysfonctionnements persistent dans l'univers éducatif marocain, dont un concerne la violence - comme par exemple la persistance de la punition corporelle. Ces limites affectent négativement les rendements internes et externes de l'École, aggravant certaines situations associées au besoin d'une éducation de qualité, de l'égalité des genres et de participation politique pour la jouissance des biens premiers d'une société. Devant cet état de fait, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) a rédigé un plan de réforme : la Vision stratégique de la Réforme 2015-2030 (VS 15-30). En respect au cadre de promotion internationale, ce plan promulgue l'éducation aux droits humains comme essentielle au développement de leur société. Mais comment cette démarche s'articule-t-elle dans le système d'enseignement ?

Attachée à cette dynamique de la modernité de nos sociétés, la question de recherche de cette thèse est la suivante : quels sont les objectifs de l'enseignement des droits humains dans les lycées de la ville de Rabat, soutenu par le plan de réforme de l'éducation VS 15-30 ?

La pertinence de la thèse

La pertinence de cette thèse semble assez simple à démontrer. D'un côté, le Maroc est engagé dans de profondes réformes de l'Éducation nationale depuis le début du millénaire. Ces réformes sont nécessaires et pertinentes vu les manques de rendement interne et externe du système de l'Éducation nationale, manquements déjà bien documentés. Par cette démarche réformatrice, la thématique de l'enseignement des droits humains a pu être mise de l'avant, réaffirmée par les principes partagés et définis au sein de la VS 15-30. Malheureusement, les objectifs et le contenu de l'enseignement des droits humains au Maroc restent très peu, ou pas du tout, documentés, d'où la pertinence première de cette thèse concernant son désir de les recenser et de les évaluer. De plus, peu de littérature scientifique portant sur l'enseignement des droits humains, ou toute autre thématique associée à l'enseignement au Maroc, aborde cet enjeu dans le contexte du niveau d'étude lycéen uniquement. Ainsi, le fait d'étudier ce niveau d'enseignement ajouta à la pertinence de cette thèse, dans ce contexte marocain. La pertinence de cette thèse réside donc également dans la possibilité pour les chercheurs et experts gouvernementaux d'évaluer ce travail en observant les résultats de cette thèse, avec leurs intentions et objectifs et peut-être, s'inspirer de ses implications pour améliorer le contexte national de l'enseignement aux droits humains. De ce fait, cette thèse peut être perçue comme pertinente pour l'ensemble de l'environnement éducatif du Maroc.

L'objectif principal de cette thèse est le recensement des objectifs de l'enseignement des droits humains dans les lycées de la ville de Rabat. Le lycée a été choisi au vu du manque flagrant de documentation scientifique présentement publiée qui porte sur ce cycle d'enseignement au Maroc. Afin de compléter convenablement à la question de recherche, il fut nécessaire d'étudier des thématiques secondaires comme l'évolution de l'enseignement des droits humains depuis le début du millénaire, la place de la VS 15-30 dans l'environnement éducatif actuel au Maroc et les rôles du continuum d'acteurs associés à l'éducation nationale. Cette étude permet ainsi une vision plus complète de la problématique à l'étude.

La problématique de recherche

La problématique de cette thèse se retrouve dans le choix du gouvernement marocain d'inscrire l'enseignement des droits humains et de la citoyenneté dans sa réforme majeure de l'éducation, la VS 15-30. Cette décision soulève plusieurs questionnements quant aux motivations du MEN à choisir cette voie pour solutionner les problèmes présents dans les lycées. Pourquoi encourager cet enseignement dans les lycées marocains ? Non seulement les motivations du MEN peuvent être remises en question, mais la définition de la matière enseignée reste inconnue puisqu'aucune précision de son contenu n'est réalisée par les autorités. Pour trouver sa teneur, il a été nécessaire de d'interroger le MEN et les enseignants quant aux actions éducatives associées à l'enseignement des droits humains. De plus, il est intéressant de voir quelle définition des droits humains est véhiculée. En effet, le sens des termes « droits humains » génère maints débats dans la communauté scientifique, son élaboration provoquant une problématique en elle-même. Ainsi, il est essentiel de comprendre comment les différents acteurs du système de l'éducation du pays maghrébin réfléchissent la théorie à enseigner aux étudiants du niveau lycéen afin de, entre autres choses, cibler les visées de cet enseignement.

Bien que facile à insérer de manière rhétorique dans les déclarations politiques et les textes de réforme, l'application des droits humains dans le contexte éducatif nécessite la mobilisation de nombreuses ressources et l'implication concrète de plusieurs acteurs. Malheureusement, rien n'a été précisé par le MEN dans la VS 15-30 quant aux mesures précises à appliquer par rapport au besoin d'enseignement des droits de l'homme (CSEFRS, 2015). Effectivement, le texte reste très vague sur les actions concrètes à adopter, tant du point de vue des curriculums revisités que des activités interactives d'enseignement et de formations. Ainsi, une recherche approfondie a été nécessaire afin d'évaluer l'intérêt d'imposer l'enseignement des droits humains.

Assurément, le désir des instances politiques et royales de mettre de l'avant l'appartenance du Royaume aux droits de l'homme est bien documenté, plusieurs gains politiques étant réalisables en adoptant cette posture, mais qu'en est-il du corps professoral et des acteurs présents dans les lycées marocains (Benchemsi, 2019) ?

Dès lors, il reste à déterminer si le choix d'imposer l'enseignement des droits de l'homme est fait dans l'intérêt premier des professeurs et en dernier lieu des étudiants, en regard des problématiques actuelles présentes dans les lycées de la ville de Rabat.

La déclinaison de la question de recherche

À la lumière de la problématique exposée précédemment, la question de recherche principale de cette thèse s'élabore comme suit : quels sont les objectifs de l'enseignement des droits humains dans les lycées de la ville de Rabat, appuyé par le plan de réforme de l'éducation VS 15-30 ?

La définition de ces objectifs, soutenus par la matière nouvellement insérée dans les cursus scolaires et les attitudes des professeurs et des fonctionnaires du MEN, est donc la visée principale de cette thèse. Bien évidemment, cette première question générale mène nécessairement à d'autres questions d'ordre secondaire. En premier lieu, il est nécessaire d'établir les liens théoriques entre l'enseignement des droits humains et les problématiques en milieu scolaire. Deuxièmement, en procédant ainsi, il sera possible d'établir les motivations du MEN à mettre en pratique l'enseignement des droits humains et évaluer leurs répercussions générales. En outre, en étudiant les finalités et les raisons d'être de l'enseignement des droits de l'homme dans les lycées de la ville de Rabat, il sera possible de statuer sur ses impacts.

Bien que perçus comme un ensemble d'objectifs universels, les droits humains peuvent être confondus avec les valeurs et définitions constituant la représentation de la citoyenneté. Alors que l'éducation aux droits humains consiste à apprendre ses idéaux et encourager les apprenants à les atteindre, il est nécessaire de se questionner quant à son rapport avec l'éducation à la citoyenneté. Il sera intéressant d'observer alors si ces deux types d'éducation ne sont pas réalisés dans un même et unique geste, favorisant ainsi le développement d'un citoyen responsable envers son État, respectueux des droits humains, l'un n'allant pas sans l'autre.

Ainsi, en prenant en considération tout au long de cette recherche les points de vue des professeurs, des experts de l'éducation nationale et des jeunes citoyens majeurs ayant gradué ou étant toujours au lycée, nous espérons être capable de développer des réponses à ces diverses questions. De plus, le vécu et le sens de l'apparition de l'objet à l'étude face aux personnes interrogées seront présentés de manière telle à valoriser le ressenti et l'agir de l'individu tout au long de la présentation des données, en respect d'une posture constructiviste.

La question de recherche n'a pas mené à la formulation d'une hypothèse. La raison principale qui a mené à ce choix est l'attitude constructiviste pragmatique qui a été adoptée pour cette thèse, en plus de l'affect pour une posture phénoménologique à adopter. En effet, par rapport au constructiviste, il est défendu ici que la connaissance d'un phénomène ne peut être séparée de ce qui relève des sujets qui vivent le phénomène à l'étude et où l'élaboration de connaissance est un acte de construction de représentations intelligibles, forgées par des humains pour donner un sens aux situations dans lesquelles ils se trouvent. D'une autre façon, en choisissant une posture phénoménologique, celle-ci m'a poussé à considérer que l'existence d'un réel tel qu'il peut être en lui-même ne peut être niée a priori, mais où aucune hypothèse fondatrice ne peut être postulée sur l'existence et le naturel de ce réel en soi. En effet, il est soutenu dans cette thèse que la confrontation des connaissances que différents humains ont d'un phénomène ne permet pas de garantir, au préalable, l'élaboration d'une connaissance objective d'un « possible » réel en soi - et donc d'une hypothèse - qui serait indépendante des sujets qui connaissent leur contexte, ici les individus affectés et concernés par le phénomène à l'étude dans cette thèse.

Structure de la thèse et de la présentation des données

Cette thèse est structurée de manière originale. En effet, la présentation des données est articulée par le désir principal de cette thèse de recenser les objectifs de l'enseignement des droits humains dans les lycées marocains. Effectivement, l'intention de ce travail est de se concentrer sur la formation d'un savoir dit « positif », construit à partir de l'analyse documentaire de la VS 15-30 et du *Manuel pour les jeunes au Maroc : l'Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme* (2015), et de leur croisement avec les données collectées grâce aux entretiens sur le terrain. Cette démarche a été réalisée dans l'intention de produire une littérature scientifique pour le peuple marocain qui est, en règle générale, très conscient des enjeux de mise en œuvre de l'enseignement des droits humains, mais beaucoup moins au fait des bienfaits, des objectifs et actions concrètes de leurs réformes éducatives, encore moins à ce qui a trait à ce type spécifique d'enseignement.

Ainsi, le chapitre III présente les résultats de la recherche, ces derniers structurés et ordonnés par les objectifs de l'enseignement des droits humains et leur thématique. Le tout débute par l'objectif général et utopique de cet enseignement, qui est le développement des connaissances associées aux droits humains et s'ensuit par la présentation de ses 8 autres objectifs connexes, catégoriser dans trois thématiques. Celles-ci sont : la thématique de la citoyenneté, de la consolidation de la pédagogie et de la dignité humaine. Chaque objectif est d'abord présenté par l'exposé des données collectées via l'analyse documentaire qui y sont associées, présentation qui est ensuite complétée par les données recensées lors de l'enquête de terrain. Par la suite, chaque objectif est mis en perspective par des éléments critiques partagés par les individus interrogés. Attention, cette dernière section ne consiste pas à une critique globale ou une analyse complète des enjeux de mise en œuvre de l'objectif en question, mais bien à un survol des principales critiques partagées afin de situer le lecteur dans la réalité dans laquelle s'exerce l'enseignement des droits humains. La collecte des données sur le terrain a été réalisée grâce à treize entretiens qui ont été menés auprès d'enseignants, de jeunes citoyens et d'experts des institutions publiques relatives à l'éducation nationale. En ce qui a trait à leurs déclinaisons, la méthodologie de cette recherche est présentée dans le chapitre II de cette thèse.

Suite à ce recensement, l'élaboration de ces objectifs et de leurs déclinaisons, force a été de constater que certains enjeux de mise en œuvre affectent la réalisation de ces huit objectifs et de leur utopie. À un niveau macro, ces enjeux de mise en œuvre ont été abordés via deux axes organisateurs, présentés dans le chapitre IV, intitulé « Analyse critique ». Le premier axe de ce chapitre porte sur les paradoxes et l'impact de l'incontournable civilisation islamique au Maroc sur les objectifs de l'enseignement des droits humains, alors que le second axe porte sur les enjeux définitionnels des droits humains sur la scène internationale, qui affectent négativement l'appropriation des concepts enseignés par les acteurs concernés par notre démarche.

En conclusion, cette thèse se termine par le chapitre V, qui porte sur une discussion résumant les principaux résultats de cette recherche et des implications de celle-ci pour l'éducation nationale au Maroc. Ces dernières portent principalement sur la prise de conscience de la présence de contradictions dans les discours et les actions des acteurs gouvernementaux et du corps professoral des lycées. En outre, le soulignement de ces contradictions a permis de nommer les mesures qui devront être menées à terme par les instances dirigeantes marocaines afin de voir se réaliser un jour les objectifs de l'enseignement des droits humains au Maroc qu'ils promeuvent.

Pour terminer, des pistes d'ouverture sont soumises aux lecteurs afin de guider la communauté scientifique intéressée à ce sujet d'étude vers de nouvelles découvertes. Cette dernière section concerne la phénoménologie en milieu d'enseignement et la conception praxéologique de l'enseignement des droits humains.

Après la complétion de la lecture de cette thèse, il pourra être réalisé que l'enseignement des droits humains, ses objectifs et ses résultats restent des phénomènes du domaine du réel qui demeurent extrêmement difficile à observer et à cerner dans un environnement aussi fluide et dense qu'est celui de l'Éducation nationale au Maroc. Malgré tout, le meilleur reste à venir pour ce champ d'enseignement et cette matière à partager et c'est avec confiance et bienveillance que cette thèse a été rédigée et présentée à ces lecteurs.

Chapitre I : Recension des écrits

Dans ce chapitre, les droits humains, la citoyenneté, l'éducation aux droits humains et la violence dans les lycées sont des théories, concepts et phénomènes de la réalité qui ont été étudiés à travers la littérature scientifique. Ainsi, les droits humains sont considérés sous leur forme de corpus de droit, symboles et valeurs et où son origine, sa nature, sont expliquées. La citoyenneté est abordée afin de faire valoir sa définition et sa comparaison avec les droits humains, deux idées qui peuvent être confondues dans le contexte de cette thèse. Il a été jugé que cette distinction était essentielle à réaliser afin de clarifier les intentions et les objectifs de l'enseignement des droits humains.

Par la suite, l'éducation aux droits humains en tant qu'action est explicitée pour permettre au lecteur de comprendre l'acte performant de cet enseignement, sous sa forme d'activité. Finalement, la violence dans les lycées marocains est abordée afin de situer le lecteur dans le contexte de cette thèse et préciser la nécessité de rectifier cette situation violente.

Les droits humains

Les droits humains sont la source de maints débats concernant leur origine, leur définition et leur application. L'un des documents de référence à ce propos est la DUDH, adoptée en 1948 par les états membres de l'ONU, qui stipule que tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits (art.1) (ONU, 1948). Les auteurs Belouchi et *al.* (2015) ajoutent dans leur publication réalisée sous l'enseigne de l'UNESCO que les droits humains impliquent une obligation de l'État de les garantir, de les protéger et de les rendre actifs. Selon l'auteur Norbert Rouland (1994), les droits humains s'inscrivent dans le courant de pensée moderniste, construit majoritairement à partir de principes philosophiques propres à l'Europe du XVIIIe siècle, marqué par la croyance dans le caractère universel des solutions juridiques et dans les bienfaits des systèmes légalistes et constitutionnels. En ajout, la DUDH stipule que les droits humains sont inhérents ; nous les acquérons à la naissance et ils appartiennent à chacun de nous du fait de notre humanité commune.

Finalement, ils seraient inaliénables : on ne peut y renoncer ni les supprimer, même si certains gouvernements refusent de les reconnaître ou de les protéger (ONU, 1948).

Ces définitions soumises ci-dessus se veulent majoritairement occidentales, mais il est nécessaire de rappeler que l'on peut trouver des sentiments et des déclarations semblables dans toutes les grandes civilisations du monde. La version occidentale de la France est peut-être la plus connue, comme le rappelle Rouland (1994), mais il serait une lacune de laisser de côté les interprétations des droits humains des pays du Maghreb et de l'Union africaine, surtout dans le cadre de ce projet de thèse. Une première distinction importante à faire pour les pays où la religion de l'État est l'Islam, comme le Maroc, est que l'État n'est pas le créateur du droit. Celui-ci est tout entier contenu dans la loi divine qui, si nécessaire, n'est pas complétée par un organe étatique, mais par les Oulémas, savants de la communauté des croyants (Ministère des Habous et des Affaires Islamiques, 2019). Ce fait apporte la première grande difficulté quant à une compréhension dite « universelle » des droits humains, alors qu'en France par exemple, l'État a remplacé Dieu et est exclusivement créateur de droit.

En outre, l'identification de la problématique de la compréhension universelle des humains est soulignée par plusieurs auteurs, dont Rouland (1994), Alouini et Baccouche (2004). L'Union africaine a adopté sa propre charte africaine des droits humains et des peuples, texte qui constitue davantage à une tentative d'interprétation régionale des conceptions universalistes des droits humains et d'équilibre entre ces droits et le droit des peuples (UA, 1986). De plus, il existe un important débat autour de la polysémie et terminologie des droits de l'homme. Le flou sémantique autour des termes « droits de l'homme »² crée une approximation de la compréhension de ces droits par les acteurs qui l'emploient.

² Suite à cette interprétation de la littérature, tout au long de cette thèse, les termes « droits humains » seront utilisés. Ici, les termes « droits de l'homme » réfèrent à leur occurrence dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, sa littérature et son idéologie.

Par exemple, le mot « universel » implique nécessairement une approximation objectale qui renvoie à la réalité objective du lieu où il est employé, mais celle-ci n'est ni universelle ni unique, elle est au contraire plurielle et souvent déterminée par le culturel. Même constat avec l'utilisation du mot « homme », alors que ce mot peut faire référence au sexe masculin en excluant le féminin, à un individu d'âge majeur excluant ainsi les mineurs, ou encore à un être humain considéré comme être social (Alouini & Baccouche, 2004). Cependant, il est à noter que, même si ce débat est tout à fait pertinent et légitime, celui-ci ne se déroule uniquement que dans les contextes de langues latines, tels le français, l'espagnol, l'italien, etc. En anglais, par exemple, l'usage approprié est « *human rights* », le genre n'étant pas mis en conflit ici par cette appellation générique.

Après la soumission de ces éléments, il est justifié de se demander où se trouve le Maroc par rapport à son utilisation et sa définition de la théorie des droits humains. Dans sa nouvelle constitution du 1^{er} juillet 2011, le Royaume chérifien y stipule son attachement en préambule du texte juridique et dans ses articles 19, 20, 21, 22, 25 et 37, mais qu'en est-il de l'application des droits humains ancrée dans la réalité plurielle des citoyens marocains et inscrits dans la plupart des lois et réformes du gouvernement ?

Pour cette thèse, la théorie des droits humains est étudiée sous sa forme d'élément de curriculum enseigner aux jeunes citoyens du Maroc, comme l'indique le CSEFRS (2015). Ciblé par le gouvernement comme matière essentielle à enseigner à l'école, le plan de réforme de l'éducation nationale VS 15-30 (2015) stipule qu'il est nécessaire de transmettre la théorie des droits humains aux étudiants afin de former des meilleurs citoyens et diffuser les valeurs de respect, de droit et d'égalité dans la société (CSEFRS, 2015). De ce fait, je voudrai définir comment les droits humains sont enseignés, pour quels objectifs ils sont enseignés et comment ses concepts sont intériorisés par les étudiants.

La citoyenneté

Pour les auteurs Belouchi et *al.* (2015), la définition d'une citoyenneté commence par l'élaboration d'une constitution cimentant le contrat social de l'individu envers son État et ses concitoyens au sein d'un corpus juridique. La constitution, qui est une déclaration de droits fondamentaux, est la philosophie à la base d'un projet de société. Ces auteurs soumettent une définition simple de la citoyenneté : être citoyen, c'est exercer et respecter ses droits dans la cité.

En réalité, cela est beaucoup plus vaste : être citoyen, c'est voter, payer ses impôts, participer à des prises de décision, à l'élaboration des politiques publiques, interagir avec des concitoyens, contrôler, évaluer, s'associer, s'impliquer, débattre, bref, faire avancer la « cité » (UNESCO, 2015). En outre, la citoyenneté est inséparable de la nationalité, cette dernière étant la manifestation légale de l'appartenance à la « cité ». Par contre, celle-ci passe aussi par le partage de valeurs communes avec le reste des membres de la communauté. Adopté en 2011, le contenu de la nouvelle constitution marocaine tente de combler ce besoin et promouvoir l'émancipation des valeurs de la citoyenneté chez les individus marocains. Pour s'y faire, cette plus récente version possède un esprit d'inclusion par sa promotion du rôle de la société civile dans le déroulement des affaires publiques. Son contenu est innovant : l'ajout d'une charte de droits et libertés et du positionnement central de l'individu consacre les droits et leur garantie, notamment par « le truchement des instances de protection des droits de l'homme » et le « nouveau droit de pétition » (Royaume du Maroc, 2011).

Par ailleurs et selon El Moumni (2015), nous sommes citoyens lorsque nous sommes reconnus appartenant à la cité. La citoyenneté est donc basée sur le « droit de la cité » qui implique, pour une ou plusieurs personnes, l'appartenance à une communauté politique, la jouissance de ses droits et libertés et à la participation aux travaux d'intérêt général. Insérées dans ce paradigme, les nouvelles dispositions de la constitution prennent toutes leurs importances. Elles permettent aux individus, du moins de manières théoriques, de s'accaparer l'espace ouvert par le gouvernement et pratiquer leurs droits en tant que citoyens.

Néanmoins, l'exercice de la citoyenneté repose sur un nombre de principes qui donnent sa consistance à la vie en société : la corrélation entre droit et obligation est un principe utile au travail de cette thèse. En effet, et comme il y est défini dans le document intitulé *Manuel pour les jeunes au Maroc : l'Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme* (2015), réalisé par Belouchi et *al.* sous l'enseigne de l'UNESCO, l'exercice de la citoyenneté par un individu ne doit en aucun cas contrevenir aux droits et libertés d'un de ses concitoyens. Une incivilité serait donc une situation où un citoyen ne respecterait pas, par exemple, l'intégrité physique d'une personne, la liberté d'expression ou la liberté de pensée d'un citoyen. Propulsée par l'adoption de la nouvelle constitution, la citoyenneté marocaine est maintenant promue comme jamais auparavant. Maintenant que les textes légaux reconnaissent la nécessité de pratiquer et développer cette citoyenneté, les auteurs discutent de l'importance de la pérennisation et de l'institutionnalisation de ce changement et comme le rappelle l'auteur Bilal Shafei (2018), le changement commence par l'école et l'université.

Afin de promulguer les images psychiques liées à la citoyenneté, un enseignement doit être fait en ce sens pour que les plus jeunes générations portent les valeurs de la citoyenneté vers l'âge adulte et à l'extérieur des écoles. Ainsi, la théorie de la citoyenneté est observée à travers les acteurs du système éducatif au Maroc, plus précisément dans les lycées de la ville de Rabat. Identifiés par le gouvernement dans le plan de réforme VS 15-30, les valeurs et principes de la citoyenneté sont censés être diffusés davantage dans les lycées (CSEFRS, 2015).

Une distinction nécessaire entre les droits humains et la citoyenneté

Les droits humains sont des droits dont dispose tout être humain en raison de sa nature et sa condition humaine. Ces droits sont indispensables à une vie libre et digne. Ceux-ci impliquent une obligation de la part de l'État de les garantir, de les protéger et de les rendre effectifs (ONU, 1948). De plus, les droits humains sont des prérogatives que chaque ordre juridique devrait reconnaître, non seulement à ses ressortissants, mais à tout individu qui relève de sa juridiction (UNESCO, 2015). Les droits humains sont universels en ce sens qu'ils concernent l'ensemble de la communauté internationale, à tous les États, à toutes les nations, à tous les peuples et à toutes les personnes, car toute l'humanité a contribué d'une manière ou d'une autre à leur construction.

Pour distinguer la citoyenneté des droits humains, il est légitime de considérer la citoyenneté comme un panel d'actions associé aux droits et obligations, alors que les droits humains consistent en la source que le citoyen doit étudier pour guider ses actions. Donc, l'exercice responsable de la citoyenneté passe par cette connaissance des droits et par la conscience de l'égalité de tous devant la loi (CNDH, 2014 ; UNESCO, 2015). En règle générale, la citoyenneté est fondée sur le texte de la Constitution et la corrélation d'actions entre droits et obligations : « vis-à-vis de mes concitoyens, l'exercice de mes droits et libertés ne doit pas porter atteinte à celles des autres. Vis-à-vis de l'État, je dois développer un sens civique et remplir de façon responsable mes obligations » (UNESCO, 2015). De ce fait et selon Belouchi & al. (2015), l'éducation aux droits humains et l'éducation à la citoyenneté sont des sujets connexes très liés en ce sens que l'exercice de la citoyenneté passe nécessairement par l'appropriation des droits humains, qui en constituent l'axe organisateur. En outre, exercer sa citoyenneté, c'est participer à la vie économique, politique, sociale, culturelle de la cité, tout en exerçant, défendant, ses droits et en assumant ses responsabilités (UNESCO, 2015).

L'éducation aux droits humains au Maroc

L'éducation dans le domaine des droits humains peut être définie comme « l'ensemble des activités d'Éducation, de formation et d'information visant à forger une culture universelle des droits humains » (HCDH, 2012). Encouragé au moins depuis 1948 par l'adoption de la DUDH, ce type d'éducation a été promu davantage par les institutions onusiennes dès 2005 par l'adoption du *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme* (HCDH, 2006). Les scientifiques ayant travaillé à sa conception mettent en évidence le fait que l'éducation aux droits humains ne consiste pas uniquement à partager des connaissances sur les droits humains et les mécanismes qui les protègent, mais vise aussi à transmettre les compétences nécessaires pour promouvoir, défendre et mettre en œuvre les droits humains au quotidien (HCDH, 2006). Ainsi, l'objectif de l'éducation aux droits humains n'est pas tant de faire des étudiants des « experts » du contenu des droits humains, mais bien des agents actifs de leur promotion et de leur défense, par l'apprentissage d'actions et de comportements adéquats à adopter au sein de l'école et de la société en générale.

Les activités d'éducation dans le domaine des droits humains doivent viser à inculquer les principes fondamentaux relatifs aux droits humains, comme l'égalité et la non-discrimination, tout en affirmant leur interdépendance, leur indivisibilité et leur universalité (HCDH, 2012). De manière rigoureuse, ces principes fondamentaux doivent être accompagnés d'un volet et caractère pratique dans leur enseignement.

En effet, ce type d'éducation doit mettre les droits humains en relation avec ce que vivent concrètement les apprenants, en amenant ces derniers à s'inspirer des principes enseignés et les appliquer tous les jours. Grâce à ces activités, les apprenants devraient avoir la capacité de cerner leurs besoins, les respecter et partir à la quête d'actions conformes aux normes relatives aux droits humains (CSEFRS, 2015).

En définitive, l'éducation aux droits humains doit aider à faire de ces droits une réalité dans chaque société, permettant le développement d'un environnement éducatif où la justice sociale prône, où les étudiants mettent en valeur leurs droits fondamentaux, s'expriment librement et participent à la vie de l'école. En agissant de la sorte, la société qui applique cette éducation favoriserait la compréhension, la tolérance, l'égalité des sexes, l'amitié entre tous et la promotion d'un développement durable et d'une justice sociale (CSEFRS, 2016).

Devant le non-respect aux droits humains dans le système d'éducation marocain, le renforcement de l'enseignement à cet égard semble justifié pour le MEN (CSEFRS, 2015). En 2015, le gouvernement marocain a rédigé un plan d'intervention pour son système d'éducation intitulé VS 15-30, vaste programme qui vise à redresser les multiples lacunes présentes dans le système éducatif. En effet, ce rapport souligne plusieurs limites du rendement interne de l'Éducation au Maroc et des faiblesses de son rendement externe. Pour ne nommer que les principales, les limites du rendement interne se manifestent essentiellement par « la faible maîtrise des langues, des connaissances, des compétences et des valeurs; l'efficacité restreinte des performances des acteurs pédagogiques et les lacunes de la formation initiale et continue », alors que les faiblesses du rendement externe apparaissent notamment dans « les difficultés d'insertion économique sociale et culturelle des étudiants gradués ; la faible interaction de l'École avec son environnement local, national et mondial et l'incapacité de l'École à accompagner efficacement le pays dans son développement global » (CSEFRS, 2015).

Ces carences du système d'éducation résulteraient en un coût exorbitant que l'État doit alors supporter dans le but de mettre en place un système éducatif performant. Cet état des faits met donc l'État marocain devant le besoin d'améliorer son École, véhicule de la justice sociale, et ce, pour le bien de l'ensemble de la société. De plus, cette situation problématique constitue une contrainte importante à la réalisation des objectifs de l'enseignement des droits humains.

L'école publique marocaine subit les effets des inégalités sociales. Les déficits sociaux qui se manifestent à travers la pauvreté et la précarité des familles, l'analphabétisme des parents ainsi que leurs difficultés à faire le suivi scolaire de leurs enfants ont un effet négatif sur l'apprentissage à l'école (CSEFRS, 2016). Présentement, les étudiants ne sont pas égaux selon leur origine socioéconomique et culturelle. En effet, la pauvreté et la vulnérabilité ont un effet sur l'école impactant les apprentissages des élèves et la survie scolaire. Ainsi, les élèves se retrouvent avantagés et désavantagés à différents niveaux, l'égalité des chances n'étant ainsi pas respectée dans ces faits sociaux.

Ce faisant, le principe du mérite individuel en tant que facteur exclusif expliquant la réussite ou l'échec, conduit à l'exclusion scolaire d'une grande part d'élèves (HCP, 2011). Pour être qualifiée de juste, une société démocratique doit faire prévaloir le seul mérite des élèves et faire tout en son possible afin de rectifier une telle situation d'enseignement discriminante. De plus, et en dépit de certains progrès associés au féminisme, les données témoignent d'une continuité quant à l'inégalité éducative selon le genre. En effet, la moyenne d'années de scolarisation pour les plus de 15 ans est de 6,52 pour les garçons et ne dépasse pas 4,8 pour les filles (HCP, 2011 ; CSEFRS, 2016). Dans l'enseignement préscolaire, les filles ne représentent que 45% des effectifs contre 53,9% pour les garçons (HCP, 2011 ; CSEFRS, 2016). Ces constats sont dramatiques quant aux chances de voir s'établir une réelle justice sociale pour tous les citoyens de l'État marocain.

Devant les problématiques d'inégalité sociale présentes dans le système de l'éducation et un recul des droits humains au Maroc, l'éducation aux droits humains est ciblée par l'Éducation nationale marocaine comme méthode à promouvoir et établir dans les mœurs de l'enseignement (CSEFRS, 2015 ; Benchemsi, 2019). Ainsi, cette décision semble tout à fait légitime et cohérente avec les recommandations et décisions de la scène internationale en la matière et se retrouve inscrite dans la loi-cadre 51.17 relative au système de l'éducation de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS, 2015). En effet et comme le dit le Conseil National des droits de l'Homme du Maroc (CNDH), « l'éducation constitue l'un des leviers clés de l'appropriation de la culture et du référentiel des droits humains » (CNDH, 2014)

Le cadre référentiel marocain pour l'enseignement des droits humains

Le Maroc a défini clairement le cadre référentiel de sa politique d'éducation associé aux droits humains; cadre dont les composantes embrassent l'ensemble des valeurs et constituantes du socle de base autour duquel devront converger les mesures ciblées par la VS 15-30.

Les références nationales liées à l'enseignement des droits humains

Conformément à l'article 31 de la Constitution (2011), l'État, les établissements publics, ainsi que les collectivités territoriales doivent mobiliser tous les moyens pour « faciliter l'égal accès des citoyennes et citoyens aux conditions » leur permettant de jouir de leurs droits « à une éducation moderne, accessible et de qualité », ainsi qu'à la « formation professionnelle et à l'éducation physique et artistique ». De plus, l'article 31 met l'accent sur l'enseignement fondamental considéré comme « un droit de l'enfant et une obligation de la famille et de l'État » (CNDH, 2014).

En 1999 et fruit d'un large consensus national, la Charte d'éducation et de formation avait posé la philosophie et les orientations susceptibles de mettre en œuvre le principe de l'égal droit de tous à une éducation moderne, de qualité et faisant la promotion des droits humains (CSEFRS, 2016). Elle a fixé, au sein de son paragraphe 28, le calendrier d'une progression quantitative rapide sur la voie de la généralisation de l'accès aux différents cycles de l'enseignement avec comme objectif, à moyen terme, l'obtention du baccalauréat par 40% des enfants qui s'inscrivent à la première année du primaire.

Aujourd'hui, la VS 15-30 s'impose comme le cadre général régissant l'action du système éducatif dans divers domaines. Il s'impose également comme discours officiel et diplomatique du gouvernement marocain quant à sa vision de l'École marocaine. La VS 15-30 est fondée sur plusieurs principes. Le premier est rattaché aux constantes constitutionnelles de la nation marocaine qui se rapportent à la religion musulmane, à l'unité nationale, à la monarchie constitutionnelle et au choix de la démocratie.

Le second est associé à l'identité marocaine unifiée, à dimension plurielle, riche de ses diverses composantes, ouverte sur le monde et fondée sur les principes de modération, de la tolérance et du dialogue entre les cultures et les civilisations, alors que le troisième principe consiste au socle de cette thèse, soit l'attachement au respect et à l'enseignement des principes et valeurs des droits humains (CSEFRS, 2015). Finalement, la Vision stratégique considère le système d'éducation, de formation et la recherche scientifique comme levier du développement humain durable. Cette VS 15-30 a pour finalité la mise en place d'une École nouvelle dont les principaux fondements seront enlignés avec le respect des droits humains et permettront l'équité et l'égalité des chances, la qualité de l'éducation pour tous et la promotion de l'individu et de la société (CNDH, 2014).

[Les engagements internationaux du Maroc](#)

Le Maroc est engagé à l'international à promouvoir le respect des droits humains, la généralisation de l'accès à l'enseignement dans ses différents cycles et à la formation professionnelle, à la qualité de l'offre éducative, à la mise en œuvre du principe d'égalité des chances et à un calendrier pour atteindre les objectifs visés.

Notamment, le Maroc, qui commémore le 10 décembre de chaque année la journée internationale des droits de l'Homme, a signé le Pacte international relatif aux droits civils et politiques le 19 janvier 1977 et l'a ratifié le 3 mai 1979. Il a signé le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels le 19 janvier 1977 et l'a ratifié le 3 mai 1979 (Semmouni, 2019). Aussi, l'État s'est engagé à respecter les principes des droits humains reconnus universellement, comme il est indiqué dans la dernière version de sa Constitution.

Au sein de la DUDH, l'article 26 pose les principes de l'éducation en tant que droit fondamental de toute personne humaine, qui met en exergue la nécessité de conférer à l'enseignement des objectifs visant à la fois « le plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits [humains] et des libertés fondamentales » et favoriser « la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux » (ONU, 1948)

D'autre part, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, réaffirme - par ses articles 13 et 14 - les principes soulignés par la Déclaration de 1948 relatifs aux obligations des États notamment en matière de planification en vue d'atteindre une école promouvant la justice sociale et le respect des droits humains (OHCHR, 2020).

D'une autre manière, la Convention relative aux droits de l'enfant ratifiée par le Maroc en 1993, attire l'attention des États sur leur devoir « d'encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire », en plus de devoir chercher à humaniser l'École et ses enseignements, de manière à la rendre « compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain » (ONU, 1989). Également, cette Convention oblige l'État à s'engager dans une dynamique de coopération internationale en vue de « contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes » (ONU, 1989). Cette convention définit les finalités d'une éducation humaniste et moderne qui doit « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités », en plus « d'inculquer à l'enfant le respect des droits [humains] et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies » et les préparer « à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origines autochtones » (ONU, 1989).

Finalement, une autre des références principales pour le Maroc concernant leur engagement à enseigner les droits humains et la citoyenneté se retrouve dans la Déclaration de l'ONU sur l'éducation et formation aux droits de l'Homme, adoptée en 2011, et à l'élaboration de laquelle le Maroc a activement contribué (HCDH, 2011). Dans cette déclaration, il y est stipulé que l'éducation et la formation aux droits humains englobent trois axes.

Le premier consiste à l'éducation sur les droits humains, qui consistent à faire connaître et comprendre les normes et les principes relatifs aux droits humains, les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent. Le second axe concerne l'éducation par les droits humains, notamment l'apprentissage et l'enseignement dans le respect des droits de ceux qui enseignent comme de ceux qui apprennent. Pour terminer, le troisième et dernier axe veut l'éducation pour les droits humains, qui consiste à donner aux personnes les moyens de jouir de leurs droits et de les exercer de respecter et de défendre les droits d'autrui (HCDH, 2011).

La violence dans les lycées marocains

Perçu comme un manquement au respect des droits humains, de l'intégrité et de la dignité de la vie humaine, la problématique de la violence en milieu scolaire marocain est documentée par plusieurs sources et auteurs. Nous retrouvons trois principaux types de sources en lien avec ce problème : les rapports nationaux, de la documentation scientifique et les documents d'organisations internationales.

Selon une étude mandatée par le MEN, les personnes de sexe féminin seraient sujettes à davantage de violences dans le milieu scolaire. Dans leur conclusion, les chercheurs ciblent cinq formes de violences qui ont été explorées : physique, sexuelle, psychologique et économique, en plus de celles qui s'exercent à l'encontre de la liberté individuelle des femmes. Sur une population de 9,5 millions de femmes âgées de 18 à 65 ans au Maroc, 6 millions d'entre elles ont subi un acte de violence sous une forme ou une autre durant les douze mois précédant l'enquête. En 2009, le nombre de femmes victimes en milieu scolaire s'élevait à un nombre arrondi de 81 000 individus (HCP, 2009).

Par ces statistiques, il est donc possible de conclure que cet état des lieux a un impact important sur le respect des droits humains et donc, du niveau de qualité de l'enseignement des droits humains dans les écoles marocaines. Le problème de la violation des droits humains dans les écoles marocaines en est un systémique qui demande donc, une solution transcendante et à plusieurs volets.

Cité dans un rapport de l'UNESCO, 87% des jeunes interrogés disent avoir été frappé à l'école. Un fait encore plus éloquent est que même les professeurs disent recourir au châtimeur physique pour asseoir leur autorité sur les jeunes : 73% des enseignants questionnés admettent avoir usé de punitions corporelles envers leurs élèves. De plus, l'étude rapporte que la violence est différenciée selon le genre : les agressions se passent à 52% par des garçons sur des filles, à 43% des cas entre garçons et pour une minorité, les violences se déroulent entre filles (UNESCO, 2017).

Plusieurs raisons sont avancées par les auteurs pour expliquer cette situation, mais très peu de solutions ont été soumises en conclusion de leurs recherches. Du délabrement des infrastructures scolaires jusqu'au manque d'espaces pour le défoulement des élèves, plusieurs pistes peuvent être explorées pour tenter d'améliorer la qualité de l'environnement scolaire. Ainsi, malgré l'évolution positive dans l'espace national en matière des droits humains sur le plan institutionnel et des lois, les auteurs notent la persistance et l'évolution des violences dans les écoles marocaines (Reda & Zerrouqi, 2015 ; UNESCO 2015). Cependant, les études réalisées sur la question souffrent d'un flagrant manque de précision quant au niveau d'études où les violences sont subies. Cette recherche se propose donc à combler ce manque et se concentrer sur les violences scolaires et les incivilités présentes dans les lycées marocains, là où les étudiants commencent leur vie adulte et où leur niveau de compréhension des valeurs et du droit devrait être le plus élevé.

Chapitre II : Objectifs de la thèse et sa méthodologie

La méthodologie associée aux questions de recherche

Afin de répondre adéquatement aux questions de recherche, une approche à visée heuristique a été choisie afin de développer des connaissances entourant les pratiques enseignantes associées à l'enseignement des droits humains. Les méthodes utilisées à cette fin ont été, dans le cadre d'une étude de cas, ici le phénomène de l'enseignement des droits humains dans les lycées marocains, l'entretien semi-dirigé et le questionnaire à échelle. Dans un premier temps, il fut nécessaire de décrire les pratiques enseignantes et leurs processus de définitions dans le but de pouvoir, en premier, les comprendre, définir leurs objectifs et, dans un temps ultérieur, les évaluer. L'enquête par l'entretien semi-dirigé a été choisie pour collecter des données sensibles et essentielles à la réalisation de cette thèse. Leurs questions ouvertes ont été préparées à partir des thèmes à aborder pour cette recherche : les droits humains, la citoyenneté et la violence en classes. Les questions ouvertes furent utiles et pertinentes pour répondre à un objectif de recherche qui était de collecter des réponses personnelles lors des entretiens, même si, lors de l'analyse et du traitement, ces réponses furent plus complexes à traiter que si celles-ci avaient été obtenues par des questions, vu la singularité des réponses collectées.

Malgré tout, ces entretiens ont permis l'établissement d'une relation de confiance entre la personne interrogée et le chercheur, un réel avantage dans le cadre de cette recherche qui aborde des thématiques personnelles et sensibles, telles la violence et la relation à la religion d'État. Par contre, une des limites rencontrées suite à l'utilisation de cet outil de collecte de données réside dans le phénomène de « désirabilité sociale » (Allard, 1988), perçue dans certains entretiens où le participant sembla donner des réponses qu'il pensait adéquates en fonction des attentes du chercheur, afin que celui-ci génère une image positive de lui. De plus et par une approche phénoménologique, le vécu et le sens de l'apparition de l'objet à l'étude face aux personnes interrogées seront présentés de manière telle à valoriser le ressenti et l'agir de l'individu tout au long de la présentation des données, en respect d'une posture constructiviste.

Ce faisant et comme désirée, cette thèse tente donc de documenter le phénomène de l'enseignement des droits de l'homme dans les lycées de la ville de Rabat, établir des faits scientifiques et apporter des réponses à la problématique abordée.

Afin d'atteindre les objectifs de cette thèse et valider sa pertinence, il fut donc nécessaire de : comprendre le contexte d'enseignement des droits humains au Maroc ; aller à la rencontre des experts de l'éducation nationale, des enseignants et des étudiants afin d'observer et définir les objectifs de l'enseignement des droits humains ; et finalement, d'aborder et analyser, à la suite de leur constatation, les principaux enjeux de mise en œuvre de ces objectifs. Ce faisant, il est soutenu que, par cette démarche et ses objectifs, cette thèse se valide par sa pertinence et l'intérêt clair qu'elle a généré auprès de la population marocaine rencontrée.

La méthodologie associée à la recension de la littérature

La recension des écrits a permis la compréhension accrue de la problématique de cette thèse et des enjeux qui y sont rattachés. La littérature utilisée a été divisée en trois catégories distinctes : la littérature positive liée à l'enseignement des droits humains en général, celle associée à cet enseignement au Maroc et finalement, la littérature critique qui a permis d'analyser et évaluer les différents phénomènes affectant présentement cet enseignement.

La littérature positive liée à l'enseignement des droits humains en général fut composée de 7 documents produits par l'ONU et ses diverses instances. Ces derniers sont : le *Plan d'action pour le programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme - Première phase* (2006), le *Plan d'action pour le programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme - Deuxième phase* (2012), le *Plan d'action pour le programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme - Troisième phase* (2017), le guide onusien *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire : Guide d'auto-évaluation à l'intention des gouvernements* (2012), la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (1948), la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989).

Finalement, le dernier document est tiré de l'Assemblée générale des Nations Unies et s'intitule le *Projet de plan d'action pour la deuxième phase (2010-2014) du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'Homme* (2010).

À la suite de l'étude de ces documents recensant les grands principes, les intentions et les détails techniques de l'enseignement des droits humains d'un point de vue se voulant universel et global, il fut nécessaire de trouver et examiner de la littérature positive qui toucha directement au contexte marocain de cet enseignement.

Les documents utilisés à cet effet fut au nombre de cinq : le document *Pour un droit égal et équitable à l'éducation et à la formation* (2014), produit par le Conseil National des Droits de l'Homme du Maroc, l'article *Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030* (2016), du chercheur Rhama Bourqia, le *Rapport analytique de la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013* (2013) et le *Rapport statistique national 2013-2015 (Éducation pour tous)* (2015), tous deux produits par le MEN au Maroc et finalement, le rapport *Une École de Justice Sociale* (2015), réalisée par le CSEFRS. Ces documents m'ont permis de faire le lien logique entre la documentation onusienne portant sur l'enseignement des droits humains dit « universel » et la documentation positive portant sur cet enseignement spécifique au Maroc. Principalement, cet examen et recension des écrits ont été essentiels à la complétion de l'analyse documentaire de deux documents fondamentaux de cette thèse, vecteurs principaux entourant sa réflexion : le plan de réforme *Pour une École de l'Équité, de la Qualité et de la Promotion : Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030* (2015), publié par le CSEFRS et le manuel *Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme : Manuel pour les jeunes au Maroc* (2015), publié sous l'enseigne de l'UNESCO-Rabat.

Dans les deux cas, l'analyse de contenu a été utilisée afin de convertir les phénomènes symboliques présents au sein de cette documentation écrite et faire ressortir le contenu pertinent à la formation des objectifs de l'enseignement des droits humains au Maroc, ambition principale de cette thèse.

Ce faisant, cette analyse de contenu a été utilisée avec une technique permettant l'examen méthodique, systémique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de ces textes, en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles via une lecture naïve. Pour arriver à la constitution des objectifs, une grille de lecture a été constituée, instrument qui a servi à classifier les données utiles et tirées des documents. Selon un ordre justifié et légitime, un découpage des textes a été réalisé afin de mettre de l'avant les unités (mots; paragraphes; phrases) utiles aux objectifs de ce travail. Ces unités ont ensuite été classées dans leurs catégories respectives et pertinentes, telles que « la condition humaine » et la « citoyenneté », catégories objectives associées à la problématique de recherche.

Finale, la dernière étape de cette analyse de contenu fut l'interprétation de ses résultats et la formation des objectifs de l'enseignement des droits humains au Maroc. Cette dernière analyse fut notamment réalisée par le croisement des données tirées de l'analyse de contenu réalisé à partir de la retranscription des entretiens - suivant la même logique exposée précédemment - avec celle faite pour le plan de réforme *Pour une École de l'Équité, de la Qualité et de la Promotion : Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030* (2015) et le manuel *Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme : Manuel pour les jeunes au Maroc* (2015). Les données de ces deux analyses de contenu comparées, assemblées et unifiées permirent donc la présentation dans cette thèse des objectifs de l'enseignement des droits humains au Maroc.

Les entretiens

Les échantillons de populations interrogées

Pour mener à bien l'étude de terrain, un nombre de treize individus ont accepté d'être interrogé, tous partageant des vécus différents. Trois catégories distinctes de population ont été estimées et ciblées, en rapport avec les impératifs de la question de recherche de cette thèse : le corps professoral des lycées de la ville de Rabat, les jeunes citoyens majeurs de ces mêmes lycées, et finalement les experts travaillant au sein des institutions publiques relatives à l'éducation nationale.

En outre, il est nécessaire de spécifier que tous les individus interrogés ont donné leur approbation quant au fait d'être nommés dans cette étude. Voici les personnes derrière les données collectées qui vous seront présentées.

Le corps professoral

En tout, cinq enseignants, répartis au sein des trois lycées ciblés par cette étude, ont été interrogés. Trois de ces professeurs sont des femmes, alors que les autres, des hommes. Les matières enseignées par ces individus ont toutes des *curricula* définis comme « porteurs des valeurs et des objectifs de l'enseignement des droits humains », soit l'éducation physique, le français, l'histoire et géographie, l'arabe et l'éducation islamique.

Ces enseignants ont une expérience diverse en matière de durée d'occupation de leurs fonctions, ce nombre d'années d'expérience variant entre 6 et 22 ans d'expérience. Le français était parlé couramment pour trois d'entre eux, alors que deux autres avaient plus de difficulté d'élocution. Toutefois, tous les entretiens se sont déroulés en français.

Les jeunes citoyens

Quatre jeunes citoyens ont été interrogés pour cette étude. Le genre est représenté à parts égales, avec deux citoyennes et deux citoyens. Dû aux difficultés de recrutement des participants, 2 des 4 citoyens ont étudié au Lycée Hassan II, une jeune citoyenne au Lycée privée Tarek Ibn Ziad et une autre, au Lycée Abdessalam Amer.

La représentation des âges s'étale entre 18 ans et 24 ans. Tous ces jeunes citoyens ont été au lycée sur le territoire de la préfecture de Rabat. Lors des entrevues, 3 étudiants étaient toujours aux études au cycle qualifiant, alors que celle ayant étudié au Lycée privé Tarek Ibn Ziad avait gradué depuis 2015. Le français était majoritairement compris lors des entrevues, mais la langue utilisée pour discuter de 3 des 4 étudiants était l'anglais. Le choix de la langue préférée a été une option offerte à tous les étudiants.

Les experts des institutions publiques

Quatre experts ont bien voulu prendre de leur temps pour me rencontrer. Devant le besoin d'obtenir des informations diverses, j'ai eu à mettre un effort afin d'interroger des professionnels d'institutions différentes. Deux cadres de la Direction des *curricula* ont été rencontrés, représentant les experts du MEN qui ont participé à l'enquête. Le français a été utilisé pour tous ces entretiens.

Une Inspectrice des Écoles pour les Lycées et Collèges de la Zone Grand Casablanca a été interrogée pour sa connaissance de l'environnement éducatif sur le terrain et pour son expertise quant aux missions de formation, d'encadrement, de gestion des conflits et de mise en œuvre des stratégies du MEN. Finalement, une cadre de la Direction de la promotion des droits de l'Homme au sein du CNDH, a été approchée pour sa passion sur les thèmes d'éducation et de droits humains, ainsi que pour sa grande expertise juridique en matière de négociations d'intérêts entre les diverses institutions étatiques en œuvre pour l'éducation nationale au Maroc.

Les lieux d'entretiens

Située sur la façade atlantique, au nord-ouest du Maroc, Rabat est le résultat d'un dialogue fructueux entre le passé arabo-musulman et le modernisme occidental. Ville impériale, capitale nationale et administrative, Rabat a une population de 577 827 habitants, ce qui fait d'elle la 7^e ville la plus peuplée du Maroc (HCP, 2014). La ville de Rabat a été choisie pour diverses raisons. Premièrement, ses caractéristiques administratives font en sorte que la grande majorité des instances gouvernementales en matière d'éducation nationale se retrouve entre ses murs. Deuxièmement, au vu de la limite des ressources destinées à la faisabilité de cette étude, il était plus réaliste de procéder à l'échantillonnage des individus interrogés dans cette circonscription plutôt qu'à l'échelle nationale.

Rabat accueille une pléthore de lycées publics et privés. Avant de nommer ceux qui nous concernent, il est bien essentiel de situer le lycée dans le système de l'éducation au Maroc, qui contient cinq paliers d'éducation : le préscolaire, le primaire, le collégial, le lycée et finalement, l'université. Le lycée constitue le niveau d'enseignement nommé « secondaire » et « qualifiant », soit l'étape antérieure de l'arrivée à l'université. Ce cycle scolaire est fréquenté par des apprenants âgés - normalement - entre 16 et 18 ans.

Trois lycées publics ont été ciblés pour les fins de cette étude : le Lycée Abi Dar El Ghaffari, le Lycée Hassan II et le Lycée Moulay-Youssef. Tous sont des établissements d'enseignement qualifiant situés sur le territoire de la préfecture de Rabat. Puisque le choix du lieu d'entretien était proposé aux individus interrogés, les enseignants ont préféré choisir leur classe et leur lycée comme emplacement privilégié.

Le même choix a été soumis aux experts travaillant au sein des institutions publiques liées à l'Éducation nationale, qui ont tous choisi les lieux de leur travail comme endroit propice à l'entretien, soit les locaux du MEN, du CNDH et de l'organisation internationale « Forum des Fédérations ». Finalement, les étudiants majeurs interrogés ont tous préféré me rencontrer dans mon bureau personnel, au sein des locaux du « Forum des Fédérations ».

Les guides d'entretiens

En tout, trois guides d'entretien ont été créés pour cette recherche : un pour les enseignants, un pour les étudiants et un pour les experts de la fonction publique. Ces trois guides ont été rédigés autour de tronc communs : les droits humains, la citoyenneté et les violences en classe.

Mis à part ces similitudes, les guides d'entretiens sont différents dans l'élaboration de leurs questions. En tout, une vingtaine de questions composait les questionnaires, la majorité de celles-ci étant des questions ouvertes. Aussi, un questionnaire à échelle comportant 11 questions, évaluant des niveaux de satisfaction, de compréhension et de pertinence, a été administré aux jeunes citoyens.

Les objectifs, les résultats et limites des entretiens

Les objectifs des entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-directifs qui ont été réalisés avaient comme objectif de collecter et recenser la compréhension, le ressenti, l'interprétation et l'intériorisation des principaux concepts associés à l'enseignement des droits humains. Par exemple, il a été demandé à tous les groupes d'individus interrogés d'expliquer leur définition de concepts tels que « les droits humains », « la citoyenneté » et « le civisme ».

Cette pratique permet, entre autres, de comparer ces diverses définitions et montrer les points de ressemblance et de dissemblance. Par la suite, les entretiens ont été utiles afin d'évaluer la présence de l'enseignement des droits humains dans les lycées. De manière logique et calculée, des experts de l'éducation nationale ont été rencontrés en premier - notamment de la Direction des *curricula* du MEN - afin d'observer la place supposée et voulue des droits humains dans les curricula qui sont enseignés, en recensant au passage leurs résultats désirés. Deuxièmement, des enseignants ont été interrogés afin d'évaluer s'il y avait transfert de la théorie désirée et définie au niveau du MEN, à la pratique, soit au sein des classes des lycées. De cette façon, il me fut possible d'évaluer s'il y avait continuité entre la matière définie et enseignée, observer les pratiques de mise en œuvre de la matière par les enseignants, voir comment l'enseignement des droits humains est articulé dans leurs cours et finalement, discuter avec eux des objectifs qu'ils poursuivent en agissant ainsi.

Finalement, le dernier échantillon d'individus interrogés fut les jeunes citoyens. Par ces entretiens, l'objectif était de situer le niveau d'intériorisation des concepts, théories et valeurs enseignés à travers les cours dits porteurs de l'enseignement des droits humains. Ce faisant, il était désiré d'observer et d'évaluer le résultat final de l'enseignement reçu et statuer sur le fait à savoir si, oui ou non, leurs objectifs ont été atteints. Pour se faire, un questionnaire à échelle a été utilisé, évaluant le niveau de compréhension et de satisfaction des jeunes citoyens vis-à-vis la matière qui leur a été enseignée.

Les résultats obtenus et leurs limites

Par rapport à la collection des compréhensions, ressentis, l'interprétation et l'intériorisation de certains concepts associés à l'enseignement des droits humains, les résultats obtenus ont été majoritairement limités. Du côté des experts de l'éducation nationale, la majorité des définitions de concepts enseignés est tirée des définitions positives que nous pouvons retrouver dans la littérature et les discours onusiens présents sur la scène internationale cités à la section de la méthodologie associée à la recension de la littérature.

Ce résultat fut peu surprenant, vu les nombreuses références et appels à la DUDH dans le plan de réforme de la VS 15-30 et donc, ce résultat fut considéré comme étant logique, même si certaines distinctions et singularités ont pu être observées afin de distinguer l'enseignement des droits humains « marocains », de son aspect plus général et universel.

Lors de la rencontre avec les enseignants, leurs compréhensions des concepts enseignés étaient faibles, amalgamées et, par moment, approximatives. Il fut donc constaté une dissonance entre les définitions données par les experts et celles collectées auprès des enseignants. Certains professeurs, afin de combler leur incapacité à donner une définition claire et précise à certains concepts, y sont allés de réponses créatives et personnelles, d'où certains amalgames, mais aussi d'où la constatation que les droits humains et la citoyenneté ne sont pas tant des matières et contenus à enseigner et retenir, que des symboles véhiculés de façon innovante et à intérioriser de manière individuelle. Ceci fut un résultat important de ces entretiens avec les enseignants et un élément à retenir de cette thèse. Par rapport aux étudiants, outre la difficulté de recrutement des participants aux entretiens, leurs compréhensions, ressentis et intériorisations des concepts enseignés sont faibles, voire nuls. Par exemple, à la question « comment comprenez-vous le concept du *civisme* ? », la majorité des répondants disaient ne pas comprendre ce concept ou répondaient beaucoup d'hésitation et d'approximation.

Ainsi, cette faiblesse vécue au niveau de la collection de données auprès des participants à l'enquête a entraîné la modélisation des objectifs de l'enseignement des droits humains présentés dans cette thèse par l'entrecroisement des données collectées sur le terrain avec celles recenser dans le plan de réforme de la VS 15-30 et *Manuel pour les jeunes au Maroc : l'Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme* (2015).

Par rapport à l'évaluation de la présence en classe de la matière associée à l'enseignement des droits humains et présente dans les curricula à enseigner, les résultats furent mitigés.

Au niveau des experts nationaux, il a été partagé que le contenu enseigné en classe par rapport à l'enseignement des droits humains est fondé entièrement sur les définitions et contenus associés à la VS 15-30. À savoir si ce contenu se retrouvait en classe, les experts défendaient la continuité entre les curricula et la matière enseignée par la qualité de l'enseignant et de leur attitude face au contenu progressiste à enseigner.

Lorsque les enseignants ont été interrogés à ce sujet, la majorité de ces derniers a contredit les experts nationaux. Selon eux, ce n'est pas tant la qualité de l'enseignant qui fait la pertinence de l'enseignement des droits humains, mais bien la précision des curricula et de leur contenu à diffuser, qu'ils jugent défailante actuellement. En effet, les enseignants ont partagé le fait selon lequel il manque de contenu clair à enseigner par rapport à l'enseignement des droits humains. Selon ces derniers, l'efficacité et l'efficacités de ce type d'enseignement dépendraient fortement de la capacité des enseignants à innover afin de partager des symboles et images psychiques qui résonnent auprès des étudiants et qui sont associés aux objectifs de l'enseignement des droits humains. En outre, la majorité des enseignants ont partagé le fait que, la plupart du temps, ils se sentaient laissés à leur compte afin de développer ces symboles et images, et que l'appui reçu et disponible dépend fortement de la qualité de l'administration de l'école où ils agissent que d'autres choses.

Finalement, auprès des jeunes citoyens, les limites des entretiens et des données collectées furent encore une fois très présentes. La majorité des réponses aux questions d'entretiens n'abordaient pas concrètement la présence en classe de la matière associée à l'enseignement des droits humains, mais bien les critiques associés à ce type d'enseignement et les principaux enjeux de sa mise en œuvre. Malgré tout, ces entretiens furent pertinents afin de comprendre les principaux manquements touchant à cette question, par exemple, la présence dominante de certains dogmes de l'éducation islamique dans les cours dits porteurs des valeurs des droits humains. Ce faisant, il a été possible de cerner les faiblesses actuelles de l'environnement éducatif national concernant l'enseignement des droits humains dans les lycées marocains, point fort des entretiens avec les jeunes citoyens.

Ainsi, puisque cette thèse a comme but principal de recenser les objectifs associés à cet enseignement, le croisement entre les données tirées de la revue de la littérature et celles collectées sur le terrain fut essentiel à la définition de ces derniers.

La nature des données collectées

Toutes les entrevues sont de type semi-directif et qualitatif. Elles ont été menées de manière que les affects, le ressenti et les opinions des personnes interrogées soient mis de l'avant. Cet objectif ne va pas sans difficulté. En effet, ce type de discours est difficile à obtenir auprès d'inconnu - encore plus lorsque nous sommes étrangers à la culture locale - alors que nous associons ces caractéristiques au domaine de la subjectivité et donc, du personnel. Un effort soutenu a cependant été mis pour faire ressortir cette subjectivité lors de l'analyse des données. Une difficulté a également été rencontrée lorsque j'ai eu à demander une définition personnelle du concept des droits humains et de la citoyenneté. Du côté des enseignants, on évitait la question, alors que les étudiants étaient très hésitants dans leur réponse. Pour ce qui est des experts interrogés, tous ont nommé promptement la définition comprise au sein de la DUDH, comme source définitionnelle principale (ONU, 1948). Il est à noter que tous ces types de réponse, ou de non-réponse, ont été considéré comme des données à part entière.

La nature de l'analyse effectuée

La méthode utilisée afin d'analyser les données collectées en est une qui use des moyens utilisés dans le cadre d'une analyse de contenu qualitatif. Cette méthode est très efficace afin de recenser du contenu, générer un savoir et une compréhension d'un phénomène à l'étude. Ce type d'analyse est défini comme une méthode de recherche pour l'interprétation subjective de données textuelles classifiées de manière systématique, codifiée, en identifiant des thématiques relatives aux données (Hsieh & Shannon, 2005). Lors de cette étude, toutes les entrevues ont été retranscrites avec une méthode de retranscription sociologique, où un effort a été mis afin de mettre en valeur tout le langage utilisé par les personnes interrogées (verbal, non-verbal, silence, etc.) (Hsieh & Shannon, 2005). Cette façon de faire fut très utile pour voir tous les types de réactions reçus lors des entretiens et observer des phénomènes spontanés, tel l'esclaffement devant une question.

Suite à cette retranscription et l'analyse de la revue de littérature, un tableau pour la classification des données a été réalisé. Les trois thématiques qui seront présentées au lecteur y ont été définies et les objectifs qui s'y retrouvent ont été codifiés avec cette appellation : [OBJ1], [OBJ2], [OBJ3], etc. Une fois cette étape réalisée, il fut possible d'extraire les citations et les observations obtenues grâce aux entretiens semi-directifs et les insérer dans la bonne catégorie et sous le bon code. Ayant réalisé cette étape de manière rigoureuse, il fut possible de réaliser notre analyse de contenu de type dirigée (Hsieh & Shannon, 2005).

Cette analyse dirigée fut très utile dans notre contexte où une littérature scientifique existe par rapport au sujet d'étude de cette thèse, sans être toutefois des plus complète. Par un procédé de catégorisation en fonction de l'analyse de la littérature réalisée et celle des données collectées, la définition des thématiques, des catégories et codes ont été faits de manière systématique. Grâce à la logique de l'abduction, il a été possible d'identifier des concepts clés, des variables indispensables et des thématiques flagrantes liés au contexte à l'étude. Le choix de cette méthode d'analyse a été justifié par notre besoin de valider, d'infirmer ou ajouter de la matière associée à une théorie précise, ici celle de l'enseignement des droits humains. De plus, cette méthodologie fut utile afin d'ajouter de l'information à un phénomène moins bien représenté dans la littérature scientifique, tel que l'enseignement des droits humains au sein des lycées de la ville de Rabat.

Chapitre III : Présentation et analyse des données

Lors des entretiens réalisés sur le terrain, un questionnaire à échelle a été administré aux jeunes citoyens. Ce questionnaire était composé de onze questions et cherchait à établir leurs niveaux de compréhension, de satisfaction et d'engagement par rapport à l'enseignement des droits humains. Évalués sur une échelle de « 1 » à « 5 », « 5 » représentant le meilleur niveau, les résultats obtenus semblent pertinents en considération de l'échantillon des quatre étudiants interrogés. La moyenne des réponses obtenues pour le niveau des connaissances acquises grâce à l'enseignement des droits humains est de « 3 » ; le niveau de pertinence de cet enseignement est de « 4,75 » ; le niveau d'engagement des étudiants lors des cours liés à cet apprentissage est de « 2,25 ». Finalement, en ce qui a trait au niveau de satisfaction quant à l'éducation aux droits humains prodiguée lors des études au Lycée, la moyenne des réponses obtenues est de « 1,75 ». Ces réponses sont encourageantes d'un côté, et inquiétantes de l'autre. Les étudiants sont conscients de l'importance de ce type d'enseignement dans le système d'éducation et reconnaissent l'importance de ses objectifs. Par contre, force est d'admettre que les étudiants semblent peu engagés dans ce cheminement, même s'ils aspirent à voir se réaliser ses résultats.

En outre, le lycée à Rabat est réfléchi par les étudiants comme la porte de sortie du système de l'éducation ou bien comme la porte d'entrée pour le cycle d'enseignement supérieur. « *Si tu n'as pas le [baccalauréat], tu ne peux rien faire ici au Maroc. Le but, c'est d'avoir le BAC* » (communication personnelle, 11 février 2020). Le baccalauréat est le diplôme que l'apprenant du lycée obtient à la suite des examens finaux. Par rapport aux droits humains, ce niveau d'étude est perçu par les experts interrogés comme l'établissement d'enseignement destiné aux renforcements des capacités (MEN, 2013). Le moment principal d'acquisition du savoir se déroulerait au niveau préscolaire et primaire et se terminerait au niveau collégial : pour un cadre du MEN, « *d'un point de vue pédagogique [...], l'éducation aux valeurs, ça se fait de 0 an à 10 ans [à] 90%. Après, c'est le renforcement* » (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Comment alors s'élaborent et se recensent les objectifs de l'enseignement des droits humains dans un contexte où l'on vise le renforcement des compétences?

Ce chapitre présentera donc les objectifs de l'enseignement des droits humains au lycée à Rabat, selon l'étude et l'analyse réalisées à cet effet. Comme énoncé précédemment, ces objectifs se recensent au nombre de 9 : un objectif utopique et global est présenté, suivi de 8 autres, catégorisés dans 3 thématiques différentes, soit celles de la citoyenneté, de la consolidation de la pédagogie et finalement, celle de la dignité humaine.

Un élément essentiel à préciser pour ce chapitre concerne le lien inévitable entre la citoyenneté, son éducation, et l'enseignement des droits humains. En effet, certains pourraient prétendre que ces deux théories sont distinctes et donc qu'un amalgame est réalisé dans ce chapitre, où certains des objectifs présentés concernent l'éducation citoyenne. Cependant, par le résultat de l'analyse des données collectées, il a été observé que l'éducation à la citoyenneté fait partie à part entière des stratégies et visées de l'enseignement des droits humains.

Le résultat de l'analyse de la VS 15-30 : un objectif utopique

Un objectif de développement des connaissances

Cet objectif zéro est perçu comme le parent des huit autres objectifs et est le résultat de l'analyse de la VS 15-30. Grâce à l'élaboration de celui-ci, il m'a été possible d'envisager le chemin dans lequel l'Éducation nationale au Maroc s'est engagée. Cette route promue par le texte de la Vision stratégique devrait, *in fine*, tendre la société marocaine et les usagers de son système de l'éducation vers son utopie définie (HCDH, 2006 ; 2012 ; 2017). Celle-ci est décrite dans le texte de réforme éducative comme une société où le développement des jeunes est dynamique et permet l'acquisition de connaissances, de compétences, d'une culture qui oserait aborder des enjeux complexes de manière critique (Cardenas & Flibbert, 2005 ; CSEFRS, 2015). Ce faisant, il sera possible d'exercer et de défendre les droits et les responsabilités démocratiques de la société (HCDH 2012 ; CSEFRS, 2015). Rien de moins.

Maintenant, un des défis pour les jeunes Marocains est de s'ouvrir à la diversité et réussir à élaborer un dialogue apaisé et informé qui les rendraient capables de contribuer à la promotion et à la protection de la démocratie et de la primauté du droit (Chattou, 2015).

Les moyens promus par la Vision stratégique 2015-2030

Comment arriver à cette utopie? Entre d'autres leviers d'action, la Vision stratégique cible l'enseignement des droits humains comme moyen permettant aux apprenants de formuler des propositions rationnellement argumentées autour de ressentis individuels et de groupes, lors d'événements communs, tels les conflits interpersonnels et professionnels (CSEFRS 2015). L'intuition est définie par le CSEFRS comme caractéristique individuelle essentielle à activer chez le jeune afin de lui permettre l'acquisition de capacités susceptibles de le faire accéder à la jouissance des biens premiers de sa société.

Les biens premiers sont réfléchis ici selon la définition qui décrit ces biens comme « les libertés et droits fondamentaux, tels que le revenu, la richesse, le pouvoir, les opportunités et les bases sociales du respect de soi » (MEFR, 2020).

Pour ce qui est des capacités, la littérature produite par UNESCO-Maroc et la Vision stratégique réfèrent à l'approche de Amartya Sen, considérant que l'accès à ceux-ci n'est pas suffisant pour garantir la justice d'une société (UNESCO, 2015 ; CSEFRS 2015). Pour se faire, la VS 15-30 cherche à établir des méthodes et des moyens pour développer des capacités permettant à l'individu d'établir une autonomie de fait. Pour Sen, il faut non seulement se préoccuper de l'accès à ces biens premiers, mais également s'assurer d'égaliser les chances des citoyens à profiter de ces biens (Sen, 2005). Ainsi, ce souci d'égalisation explique le recours à l'enseignement des droits humains pour permettre à tous - en théorie - l'accès à ces biens.

Des indicateurs troubles et des résultats ambitieux

Pour contrôler l'évolution de cet objectif à long terme, le CSEFRS nomme des indicateurs à suivre ; le niveau d'autonomie et de participation des citoyens à la vie sociétale (n1), le niveau de violence entre les citoyens (n2) et le niveau de revenu par ménage (n3) (CSEFRS, 2015). Une multitude de niveaux d'analyse qui rend le tout certainement complexe.

Dans une société où l'économie informelle est très importante, le dernier indicateur semble très difficile à contrôler de façon officielle, alors que la définition des deux autres reste vague au sein de la littérature scientifique d'État (Bouoiyour, 2000 ; CSEFRS 2015). L'atteinte d'un tel état de fait voulant l'aboutissement d'un état social à la Tocqueville, où la qualité des liens sociaux serait la première vertu, n'est donc pas encore chose faite (UNESCO, 2015). Malgré ces manques, il est voulu par le CSEFRS, à travers la promotion de la VS 15-30, de continuer à promouvoir la délibération démocratique et citoyenne (CSEFRS, 2015). En faisant ainsi la promotion d'un espace social protégeant davantage la défense des intérêts particuliers à travers la diffusion de l'enseignement des droits humains, les experts de l'éducation nationale appliquent la recette écrite et approuvée par les institutions onusiennes et la scène internationale en général (CSEFRS, 2015).

Soutenu par la Vision stratégique, nous trouvons aujourd'hui le MEN engagé dans de multiples réformes de l'éducation dont, entre autres, l'instauration d'un guide référentiel pour le préscolaire, l'abandon de la logique de la transmission linéaire du savoir et de la mémorisation (Nazih, 2020). Ces réformes osent prétendre détenir la solution pour établir l'enseignement des droits humains et récolter ses fruits. La route semble longue pour voir se développer cet espace de droits et libertés appliqués, essentiel à l'individu par sa nature distincte à l'État, alors même que la capacité d'assimilation très rapide de ces mœurs et changements de rapports entre les personnes est remise en question dans cette thèse.

Avec les détails et les prétentions de la VS 15-30, il est beau et complexe de réfléchir à cet objectif utopique et de l'articuler autour de théories, mais il est de loin plus difficile d'observer son avancement sur le terrain. Il reste que cette utopie désirée a un écho chez les individus interrogés qui dénotent un effort des institutions publiques pour insérer davantage les droits humains et son contenu dans les *curriculums* du lycée marocain, ainsi qu'une prise de conscience des usagers du lycée tel que promu par le texte de réforme (CSEFRS, 2015). Selon une enseignante d'histoire et de géographie, on « *enseigne les droits humains pour faire [du Maroc] un meilleur pays, parce que nous devons mettre en place une meilleure gestion des problématiques publiques et valoriser le bien commun au long terme* » (communication personnelle, 6 février 2020). On nomme la chaîne de valeurs enseignées au lycée, qui est définie dans un *curriculum* général réfléchi à un certain niveau d'abstraction et qui s'applique ensuite dans un état plus concret au sein des classes. En outre, les étudiants reconnaissent que les droits humains sont innés, portés par des actions répétées et enseignées à un certain degré au lycée, mais tous doutent et contestent l'effectivité de son enseignement actuel (Reda Tazi & Zerrouqi, 2015).

Pour cause, la Vision stratégique et les experts nationaux soulignent le fait que les manquements aux droits humains au Maroc ne sont pas uniquement associés à des carences d'enseignement, mais à l'influence d'autres phénomènes sociaux qui ne sont pas abordés par le contenu enseigné aux étudiants, comme le « manque d'emploi bien rémunéré », « l'influence grandissante des réseaux sociaux » et « la remise en question des pôles d'éducatives traditionnelles : la Famille, l'École et la Religion » (Ibourk, 2013; CSEFRS, 2015 ; Ibourk & Amaghous, 2016). Cette remise en question inquiète davantage les enseignants, qui tiennent malgré tout à mettre en perspective l'évolution historique du Maroc. Une enseignante de français au Lycée Moulay Youssef tient à le rappeler. Si l'on prend en considération la date d'indépendance et la sortie du colonialisme du Royaume du Maroc, l'État moderne et contemporain est jeune (Lafate de Micheaux & Lamarkbi, 2006).

Les blessures liées à un traumatisme passé si important ne guérissent pas à l'intérieur de sept décennies. Il serait donc compréhensible que la société civile ait dû mal à éclore, se positionner vis-à-vis le respect des droits humains et promouvoir le vivre ensemble.

Ces problématiques sociales sont également nommées par les étudiants qui citent les manquements visibles aux droits humains dans la Cité. Une étudiante le rappelle : « *il y a un manque de dignité humaine flagrant dans les rues. Il y a énormément de sans-abris, de blessés, de l'ivresse. Certains ont des diplômes, d'autres non, mais il n'y a pas d'emplois.* » (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Cette prise de conscience de la part des acteurs des lycées de Rabat est encourageante malgré une vérité qui dérange. Cette identification du problème est essentielle au processus de conception de l'enjeu majeur pour l'environnement d'apprentissage, qui se situerait au niveau de l'adoption d'une véritable attitude de changement de la part des individus, là où le conservatisme atténuerait les visées progressistes et les prises de positions courageuses (Bourqia, 2016).

Ainsi et face à ces critiques déjà présentes à ce niveau, comment arriver à inculquer un niveau d'enseignement des droits humains adéquat par rapport à ce contexte national ? Selon ce qui a été observé, la première étape passerait par une meilleure éducation citoyenne pour la conception d'une citoyenneté performante et accessible, dans la logique où un citoyen respectueux et engagé est un individu ayant intégré les valeurs et les représentations associées aux droits humains.

La thématique de la citoyenneté et ses objectifs

Comment partager aux apprenants des idées, des images mentales, des ressentis et des affects qui concernent les théories d'un contrat social, tel que véhiculé par la Constitution du Maroc, alors même que l'Autorité incarnée par l'État ne joue pas - par moment - son rôle (Royaume du Maroc, 2011)? La réponse se trouve dans le fait que la citoyenneté doit être réfléchie comme but à atteindre pour le bien-être de tous les citoyens et non comme une doctrine à appliquer de haut en bas (Shafei, 2018). Si le Royaume du Maroc peine à forger une véritable citoyenneté appliquée par sa société, ce n'est pas une raison pour y renoncer. Dans cette section, nous verrons comment s'articulent les objectifs de l'enseignement des droits humains autour de l'éducation citoyenne et de la participation politique des jeunes apprenants. En effet, par le résultat de l'analyse des données collectées, il a été observé que l'éducation à la citoyenneté fait partie à part entière de l'enseignement des droits humains, même si ces derniers peuvent être perçus comme deux théories différentes. Dans le contexte marocain à l'étude et pour le MEN, il est clair que l'éducation à la citoyenneté est un objectif visé pour l'atteinte du respect, de la protection et de la promotion des droits humains au Maroc. Un bon citoyen est un citoyen qui, nécessairement, considèrera et appliquera les valeurs bienveillantes et humanistes des idées associées aux droits humains. Malgré les contradictions que cela peut générer d'un point de vue scientifique, il reste que cela est le résultat de l'observation et de la collecte de données faites sur le terrain.

L'éducation citoyenne : La définition d'un cadre normatif

Données tirées des textes de réforme

Qu'est-ce que la citoyenneté ? Comment réfléchit-on ce concept et surtout, comment permettre aux jeunes étudiants du lycée d'intérioriser sa définition ?

Un des besoins nommés par la VS 15-30 (2015) et le *Manuel pour les jeunes au Maroc : l'Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme* (2015) est la nécessité de construire le cadre normatif de cette citoyenneté. En effet, afin d'enseigner de manière efficace cette idée, il est essentiel de pouvoir nommer un cadre normatif qui se veut universel et déterritorialisé (Merle, 1958 ; Shafei, 2018).

Attention, cela ne veut pas dire que les valeurs de l'identité nationale doivent être évacuées, mais il semble important de définir un cadre qui peut s'appliquer à tout type de citoyenneté avant de nommer ce qui est propre au Maroc (CSEFRS, 2015). L'objectif ici est de pouvoir cerner dans son ensemble ce qu'est la citoyenneté et comment la rendre performante. Par performante, nous attendons ici qu'un individu active cette citoyenneté par la mise en application de ses impératifs et devoirs. Selon nos données, l'exercice de la citoyenneté se déploie via deux modalités complémentaires :

- 1- « le mode représentatif qui permet aux citoyen(ne)s de contribuer indirectement à la gestion des affaires publiques par l'intermédiaire de représentants qu'ils choisissent librement et qui sont redevables devant lui au bout de leur mandat » (UNESCO,2015);
- 2- « le mode participatif qui l'habilite à intervenir directement auprès des pouvoirs publics pour exprimer une doléance, faire une proposition ou demander des comptes » (UNESCO,2015).

Afin de pouvoir observer ces différents modes d'action, UNESCO-Rabat propose des exercices pratiques et des mises en situation, réalisés sous forme de fiche à distribuer aux jeunes entre 18 et 24 ans dans les lycées. Présentement, cela n'est fait que sous la forme de recommandations, UNESCO-Rabat n'ayant pas de pouvoir effectif sur la définition des *curricula* enseignés.

En revanche, le MEN voit en effet le besoin d'élaborer et d'enseigner ce cadre normatif, notamment au collège, alors qu'un cours d'éducation citoyenne est donné et qu'au lycée se poursuit normalement le renforcement théorique de cette éducation par les cours porteurs. Par ces méthodes, le résultat associé à cet objectif est la formation d'apprenants qui, post-graduation, comprennent la définition de la citoyenneté, ses devoirs et ses responsabilités et qui les appliquent de manière positive. Ce résultat se contrôlerait donc par la compréhension des apprenants du concept de citoyenneté via une évaluation formelle sous forme d'examen écrit.

Données tirées des entretiens avec les experts nationaux

Lorsque j'ai posé la question aux experts et aux enseignants concernant la définition du cadre normatif de la citoyenneté, la DUDH (1948) m'a été donnée comme référence principale à ce cadre. En effet, la Déclaration est la référence gouvernementale pour la définition des droits humains et de la citoyenneté.

Pour ce qui est de la définition du cadre normatif, une citoyenneté universelle et déterritorialisée est décrite par les experts du MEN comme « la défense de la démocratie, la capacité de gérer des responsabilités, se battre pour l'égalité, l'acceptation de l'autre, pouvoir mener un dialogue et respecter la diversité afin de cohabiter tous ensemble » (communication personnelle, 1 février 2020). Cette définition n'est pas étrangère à celle retrouvée dans la littérature étudiée. Un fait encourageant est qu'un cadre de la Direction des *Curricula*, nomme l'ouverture d'esprit comme caractéristique essentielle de la citoyenneté. En effet, cette ouverture d'esprit est relayée par les experts interrogés comme étant un dénominateur commun à établir, essentiel au maintien d'actes citoyens performants. Par rapport aux méthodes appliquées en classe pour l'apprentissage de cet objectif, un certain décalage a été observé quant aux moyens d'enseignements prescrits et appliqués. Alors que les cours d'éducation physique, le français, l'histoire et géographie et l'arabe ont été nommés comme cours porteurs de cet enseignement, il semble que seulement l'éducation islamique porte un intérêt direct et clair aux renforcements des valeurs de la citoyenneté.

Selon un autre cadre du MEN, cela ne serait pas contraire à l'esprit de la définition du cadre normatif de la citoyenneté. Pour lui, si l'approche pédagogique adoptée renforce la valeur enseignée, l'objectif d'enseignement est complété.

Cela peut laisser perplexe face à la question de la normativité du concept et de sa valeur universelle, si l'enseignement adopté à ce propos est réalisé dans un cadre religieux et où la référence est l'Islam.

Un expert public rencontré est conscient de cette problématique potentielle, mais nomme la confrontation de deux paradigmes liés à la citoyenneté au Maroc comme raison pour cet état de fait. Ces paradigmes concernent le sentiment d'appartenance du citoyen à un groupe. L'expert précise que le citoyen marocain a de la difficulté à se dissocier de la Oumma, communauté transnationale des croyants musulmans, ses valeurs et idéologies, au détriment de leur association à la citoyenneté marocaine sous sa forme juridique et des droits qui y sont associés. Ce problème génère donc des difficultés de représentation de la citoyenneté à l'extérieure de la vision musulmane du concept et créent différentes catégories de citoyens dans l'imaginaire des étudiants : ceux qui s'associent à la Oumma en premier lieu et les autres, qui s'associent à la « marocanité » (Communication personnelle, 31 janvier 2020).

Ce faisant, ce phénomène nous éloignerait de l'atteinte d'une définition d'un cadre normatif de la citoyenneté pouvant être enseigné. En effet, cette confrontation ralentirait donc le processus d'association de l'individu à une citoyenneté dite universelle et déterritorialisée. Bien qu'ici observée sous sa représentation marocaine, cette problématique vécue peut, potentiellement, être une tension récurrente dans l'enseignement des droits humains ailleurs dans le monde.

L'objectif mis en perspective...

Cette dernière critique, liée au doublage des associations à la citoyenneté en vigueur, n'est pas seulement relevée au niveau de la définition de la citoyenneté, mais se retrouve également dans les attitudes et les actions contradictoires des enseignants par rapport à cet objectif.

D'un côté, nous retrouvons les enseignants qui comprennent l'enjeu de l'enseignement du cadre d'une citoyenneté appliquée et de ses valeurs, et de l'autre, s'observent des attitudes plus conservatrices qui ignorent en classe le partage de ses valeurs définies par le MEN.

L'Inspectrice des Écoles interrogée nomme le souci du référentiel utilisé en classe comme une problématique très importante à cet égard et qui va même jusqu'à créer de la dissociation mentale et du désengagement chez les usagers du Lycée. Tout dépendant des convictions personnelles de l'enseignant, le référentiel risque d'être altéré, occulté, jusqu'à aller à la création d'un « *curricula* caché » partagé en cours. Selon les experts nationaux, cette hypocrisie est déplorée chez les étudiants qui souhaitent avoir une discussion libre et ouverte avec l'enseignant sur divers sujets, comme la religion d'État et ses paradoxes observables.

Cette réalité est décrite comme triste, parce que comme le dit un cadre du MEN l'idéologie musulmane et les valeurs traditionnelles du Maroc ne sont pas incompatibles avec une conception de la citoyenneté universelle et appliquée (Communication personnelle, 31 janvier 2020). En effet, il sera vu dans le deuxième objectif lié à l'éducation citoyenne comment et pourquoi l'enseignement des droits humains est orienté vers la diffusion de l'identité plurielle du citoyen et de ses « valeurs nationales ».

L'éducation citoyenne : L'identité plurielle du citoyen et ses valeurs nationales

Données tirées des textes de réforme

L'enseignement des droits humains au lycée marocain doit répondre à l'objectif suivant, soit celui de former des citoyens attachés aux constantes religieuses, nationales et institutionnelles du Maroc, respectueux de l'identité plurielle marocaine et convaincus de la corrélation entre droits et devoirs (UNESCO, 2015). Cette identité plurielle est unifiée et représentée par ses composantes « arabo-islamique, amazighe et saraho-assanie », qui s'est enrichie au fil des ans par l'émergence d'influences culturelles africaines, andalouses, hébraïques et méditerranéennes (Royaume du Maroc, 2011).

Cette définition doit être comprise par son effet créateur et ses représentations mentales et conscientes, diversifiant les sources et les possibilités d'association identitaire pour les usagers lycéens (Merle, 1958).

En effet, il a été observé qu'un effort constant est mis sur le partage de l'unicité de l'apparition citoyenne du Marocain (Ministère de la Justice et des Libertés, 2011).

Données tirées des entretiens avec les experts nationaux

Cette observation a été constatée à travers les entretiens avec les experts nationaux. Pour notre étude, un cadre de la Direction des *curricula* se veut inclusif et résume l'enseignement des déterminants de l'identité nationale à tout ce qui n'est pas contraire aux quatre « concepts-clés » à retenir ici :

« Tout ce qui n'est pas en contradiction avec les 4 fondamentaux du Royaume du Maroc est enseigné à l'école. Tout d'abord, il y a la question de l'unicité de Dieu, ça, c'est un des fondements de la religion musulmane et de toutes les religions monothéistes. Il y a la patrie, dans ses limites géographiques, provinces récupérées, qui ont été récupérées après l'indépendance du Maroc y compris. La monarchie constitutionnelle parlementaire et sociale et sa démocratie étant le quatrième pilier. »
(Communication personnelle, 1 février 2020)

Selon lui, le MEN s'efforce de rédiger des *curricula* qui prônent l'adoption d'actions de partage et de formation (MEN, 2015). Ces *curricula*, observés sous l'angle de l'enseignement des droits humains, chercheraient à contrôler ses résultats par le niveau de participation aux activités parascolaires, les clubs de solidarité, de démocratie et d'environnement. Ce faisant, il est supposé que l'apprenant gradué soit capable de reconnaître les valeurs des identités plurielles, capable de les définir et de se les approprier (MEN, 2015). Cette supposition est critiquée par les usagers interrogés qui nomment le manque de participation aux clubs et activités citoyennes. Cependant, la participation est décrite comme essentielle à l'obtention d'un résultat permanent et concret pour cet objectif d'enseignement, ce qui ouvre la porte à une critique orientée vers les techniques employées.

En effet, à la suite des observations réalisées, il est constaté que l'enseignement de l'identité plurielle et de ses valeurs nationales se diffuse par d'autres méthodes que celles prescrites par le texte de la VS 15-30 (2015).

Données tirées des entretiens avec les enseignants

Lorsque mes entretiens avec les enseignants de français, d'histoire, d'arabe et d'éducation islamiques sont arrivés à cette thématique de discussion, une tension sous la forme d'agitation a été ressentie chez ces derniers. Tous les enseignants ont tenu à signifier en premier leur appartenance à la « tradition spirituelle islamique ». Selon un enseignant d'éducation physique au Lycée Abi Dar El Ghaffari, « un fort sentiment d'appartenance » à la Tradition agit sur l'identité nationale et son rapport avec les usagers des lycées (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Au Lycée Hassan II, une enseignante précise que les valeurs musulmanes sont indissociables des valeurs des droits humains. La même véhémence quant à la défense de l'identité musulmane est vécue avec une autre enseignante. Sans même pourtant avoir abordé la question, elle me précise que le : « port du voile se fait de manière volontaire par les femmes en classe. Il n'est ni imposé ni recommandé. Ce choix personnel est vestimentaire et religieux » (Communication personnelle, 3 février 2020).

Ce qui est intéressant de noter ici, est la réactivité des usagers interrogés envers la positivité et la défense des liens entre les valeurs de l'Islam et la culture des droits humains que l'on tente d'inculquer par l'enseignement, comme si, en ma qualité de chercheur, je cherchais à attaquer le bien-fondé de l'appartenance aux valeurs qui sont les leurs. Cette attitude défensive soulève la question plus centrale de la valeur-socle de l'Islam comme moyen définitionnel quant à la matière promulguée de l'enseignant vers l'étudiant. Notons que cet élément sera abordé dans le chapitre de l'analyse critique de cette thèse.

Données tirées des entretiens avec les jeunes citoyens

Des données intéressantes à ce sujet ont été collectées auprès des étudiants. À cet égard, l'étudiante graduée du Lycée Tarek Ibn Ziad, nous indique que, selon son expérience, la ligne est mince dans le discours des enseignants entre les morales religieuses et les droits humains (communication personnelle, 11 février). De ce fait, la décision serait prise d'enseigner la majorité du contenu liée à cet objectif de l'enseignement des droits humains au lycée à travers le cours d'éducation islamique.

Par ce cours, les étudiants apprendraient l'éthique, les morales, et les valeurs associées à l'identité nationale grâce à l'étude du Coran, de la Sunna et des Hadiths. Cette version des faits est corroborée par celle d'une enseignante d'histoire et géographie, qui dit que sur 38 unités enseignées, seulement deux ont trait à l'identité nationale et son rapport aux droits humains (communication personnelle, 6 février 2020). Même observation pour le cours de français d'une autre enseignante interrogée, qui dit n'avoir aucune unité enseignée orientée directement vers l'appropriation de valeurs identitaires nationales et plurielles. Par contre, elle a tenu à souligner que l'enseignement des droits humains est fait de manière transversale, qu'elle doit le diffuser à travers ses leçons et qu'elle adapte grâce à sa créativité.

L'objectif mis en perspective...

En cette situation, la principale problématique soulevée lors des entretiens est la domination de l'identité islamique et ses valeurs sur les autres identités plurielles pourtant nommées dans la Constitution marocaine. Du côté des enseignants et des cadres gouvernementaux interrogés, la référence aux identités diverses, plurielles - et donc différentes - est toujours nommée, mais paradoxalement, lorsqu'ils sont interrogés sur le contenu entourant leur enseignement, le contenu lié à l'Islam est toujours nommé en premier lieu. Cet état des faits semble laisser peu de place aux partages d'autres valeurs. Il est compris ici que la religion d'État est l'Islam, mais il reste que l'enseignement des droits humains - décrit par la VS 15-30 - doit permettre la question, le soulèvement de paradoxes et de critiques afin de les expliquer et permettre à l'étudiant le choix de s'associer à telle ou telle identité. Les étudiants le disent, ils souhaitent pouvoir discuter de ce qu'ils ne croient pas, ou ne comprennent pas.

Malheureusement, l'enseignement de l'identité nationale et de ses valeurs qui a été décrit ressemble davantage à l'éducation à une doctrine qu'à une libre association à un groupe de valeurs et conceptions de l'agir. Cependant, une modification de ce paramètre ne semble pas être pour bientôt. Sans gêne, un expert du MEN rejette les critiques associées à ce modèle d'enseignement.

Selon lui, les gens qui critiquent et remettent en question la religion devraient le faire de manière privée et non publique et encore moins dans les écoles, car cela défie la loi (communication personnelle, 31 janvier 2020). Selon cette prémisse, les questionnements et critiques liées à la religion devraient être permis chez soi, ce qui ne se vérifie pas par les entrevues réalisées. En effet, un étudiant partage que, lui qui se considère comme athée, ne peut discuter de ses critiques de l’Islam en famille face au risque de représailles de la part de son père. Cette réalité ayant été partagée par trois étudiants athées, il semble nécessaire de réfléchir à une alternative à cette culture de censure.

L’éducation citoyenne : La culture de la citoyenneté

Données tirées des textes de réforme

L’alternative est vue non comme la nécessité de supprimer le partage des valeurs musulmanes, mais bien comme le besoin de créer un environnement idéal pour favoriser la critique, la remise en question et le débat. L’observation du résultat de l’objectif précédent a révélé que les étudiants qui n’adhèrent pas automatiquement aux morales, valeurs islamiques et aux dogmes religieux se retrouvent à vivre une situation d’imposteur : ils doivent cacher leurs doutes et questionnements à leur famille, à leurs amis et collègues et nomment vivre un sentiment d’exclusion qui pourrait les mener à « quitter le pays » pour s’installer dans une société qui reconnaîtrait comme valide leur remise en question. Cette dynamique psychique se retrouve dans la littérature des réformes étudiées, qui nomme le besoin d’insuffler une culture de la citoyenneté et des droits humains, tant pour accueillir les comportements d’autonomisation que les raisonnements critiques (CSEFRS, 2015 ; UNESCO, 2015).

En adoptant les outils pratiques définis par l’UNESCO et les directions données par la Vision stratégique, tout en mettant l’accent sur la promotion de la participation aux activités parascolaires et citoyennes, le MEN vise comme résultat le partage d’une culture de la citoyenneté accessible pour tous et ce, avec l’usage du libre arbitre.

Ainsi, cette culture permettrait l'apparition d'une véritable conscience des droits, libertés et obligations associés à la qualité d'un citoyen respectueux des droits humains, plutôt que de se référer à la norme religieuse pour répondre à ces questions.

Données tirées des entretiens avec les enseignants

Lorsqu'il a été demandé une définition de cette culture de la citoyenneté aux personnes interrogées et une précision par rapport à son contenu, les réponses obtenues sont cohérentes avec la littérature étudiée. Les enseignants nomment l'objectif de former des jeunes citoyens indépendants, aptes à prendre des responsabilités, capables de créer de la richesse et participer à l'économie. Les valeurs de la tolérance et l'acceptation de l'autre, malgré la différence, sont les premiers principes nommés quant à cette culture de la citoyenneté. En outre, le sentiment de fierté patriotique est mentionné comme une des attitudes qui guideraient les étudiants à adopter des comportements en faveur de cette culture, celle-ci devant être enseignée au lycée par une approche axée sur les compétences et la résolution des problèmes.

En effet, l'élève doit être posé dans une situation où il est impliqué en tant que créateur de ses actions et décisions, en tant que personne qui a la capacité de choisir et d'utiliser son esprit critique. Ainsi, il construit sa formation en lien avec cette culture de la citoyenneté. Une enseignante nomme comme exemple de méthode adoptée, une activité de rédaction autour de citations liées au bonheur et qui confrontent les étudiants à des auteurs comme Mère Teresa, Aristote, Gandhi et Nietzsche. Par ces figures non musulmanes, l'offre est faite aux étudiants de s'associer à des vecteurs potentiels d'idées autres que les morales et la tradition islamique.

Une enseignante d'histoire et de géographie, elle, mentionne des activités à l'extérieure de l'enceinte de l'école pour conscientiser l'étudiant à des enjeux de la citoyenneté qui ne relèvent pas du fait religieux, tels que les problèmes de ruralisation urbaine, les problématiques de sécheresse et autres environnementales (communication personnelle, 6 février 2020).

Dans ces situations, les visites de sites naturels et urbains sont réalisées dans le cadre de son cours. Pour ce qui est des valeurs associées au patriotisme, on nomme la pratique d'activités liées au vote démocratique, par des assemblées en classe, la simulation d'élections nationales et par la nomination de représentants de classe.

De plus, et ce deux fois par semaine, les étudiants se réunissent avec le corps professoral et l'administration dans la cour extérieure du lycée pour chanter l'hymne national, afin de « générer un effet de groupe et de fierté quant à la nationalité marocaine » (communication personnelle, 6 février 2020). Cette pratique est reçue positivement par les étudiants interrogés, qui aiment le sentiment d'unisson qui se dégage de cette pratique.

Données tirées des entretiens avec les experts nationaux

L'observation de ces actions académiques est encourageante pour l'atteinte de cet objectif. Néanmoins, selon les résultats de mon enquête, il reste plusieurs obstacles à la diffusion positive d'une culture de la citoyenneté. Le premier constat est que le corps professoral semble de nouveau poser un réel problème quant à la diffusion des valeurs associées à la culture de la citoyenneté. Cette problématique s'articule autour des phénomènes de l'embauche d'enseignants conservateurs et la retenue de ces derniers à partager des valeurs aux étudiants qui sont étrangers aux leurs. Selon un expert du MEN interrogé, la méthode d'embauche des enseignants crée un véritable défi en soi. Les individus qui réussissent le concours pour devenir enseignants pour l'Éducation nationale ne peuvent être refusés dus à leur idéologie personnelle. Cette réalité fait en sorte que, même si l'enseignant est formellement obligé de partager à leurs étudiants les *curricula* rédigés par le MEN, rien ne permet le contrôle du discours informel de cet enseignant.

Données tirées des entretiens avec les jeunes citoyens

Une deuxième problématique est nommée par une jeune citoyenne relative à l'éducation familiale et sociale de la « hchouma », qui vient s'interposer à l'enseignement reçu au lycée.

La « hhouma » est à la fois un symbole et une expression qui signifie « la honte » en darija, le dialecte marocain. Selon l'étudiante, cette expression populaire peut être perçue comme une idéologie en soi, un vecteur d'enseignement contraire à la culture de la citoyenneté telle que réfléchi ici, qui tire ses racines de la tradition arabo-musulmane au Maroc et qui attend des personnes de poser certaines actions ou d'en éviter d'autres afin d'exclure le sentiment de honte.

La « hhouma » est critiquée par l'étudiante, car elle empêcherait les individus - notamment les femmes - d'agir comme ils le veulent sans risquer l'opprobre du chef de la famille. Par exemple, ce principe traditionnel empêcherait l'utilisation de l'esprit critique et de la remise en question par rapport à certains enjeux de société, tels que le choix vestimentaire féminin, les relations amoureuses, la consommation d'alcool et de drogues, etc. Selon l'étudiante, cette réalité viendrait reproduire des représentations sexistes entre les genres et perpétuerait la domination de l'homme sur le corps de la femme (communication personnelle, 11 février 2020).

L'objectif mis en perspective...

Une réflexion est donc faite quant à l'effet des attitudes conservatrices des principaux acteurs lycéens sur l'éducation de la citoyenneté. Affectée par d'autres problèmes de société à l'extérieur de l'environnement éducatif tels que l'influence des réseaux sociaux et des médias de masse, le chômage et les violences systémiques, l'appropriation efficace d'une culture de la citoyenneté au lycée est remise en question par les individus interrogés. En effet, ces phénomènes de la réalité sociale du Maroc mentionnés ci-dessus sont décrits comme contre-productifs à l'enseignement lié aux droits humains. Jusqu'au moment où ces dynamiques sociales ne sont profondément remises en question, une forte participation des jeunes à la vie politique et citoyenne reste douteuse.

Participation à la vie politique pour le renforcement des institutions

Données tirées des textes de réforme

L'éducation à la citoyenneté a été présentée à travers les trois objectifs précédents. Ultimement, cette éducation devrait permettre la formation d'étudiants qui désirent participer à la construction du vivre ensemble, à travers les institutions présentes sur le territoire national et défendu par la Constitution. L'éducation à la citoyenneté devant favoriser l'usage du droit de vote, la liberté d'association, d'expression et de presse, l'objectif final de la thématique associée à la citoyenneté est la participation à la vie politique pour le renforcement des institutions publiques.

Spécifiés dans les textes de réforme, le postulat est que plus les citoyens useront de leurs droits et de leurs libertés - dans le cas des lycéens, à travers la pratique d'activités citoyennes -, plus les institutions seront interpellées, critiquées et réactualisées par l'arrivée de nouveaux discours et remises en question. Par institutions, nous réfléchissons ici aux structures sociales qui persistent dans le temps, tels la Religion, l'État, le Marché, la Famille, l'École, etc., et qui sont véhiculées dans les textes de la VS 15-30 (2015) et du *Manuel pour les jeunes au Maroc : l'Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme* (2015).

Les méthodes voulues par l'État pour arriver à cet objectif ne diffèrent pas beaucoup des moyens cités par rapport à l'éducation citoyenne. Comme mentionné précédemment, les experts espèrent favoriser la participation des jeunes par la mise en place de clubs de la solidarité liés à la démocratie. En ajout, l'étude de la Constitution est nommée comme piste potentielle pour la compréhension des devoirs citoyens, en phase avec la participation politique (UNESCO, 2015). Le but de cette démarche est de favoriser l'apport des jeunes apprenants à la construction de solutions aux enjeux vécus dans la Cité. En contrôlant des indicateurs tels que la participation des jeunes citoyens aux élections, la qualité de la liberté de la presse et le niveau de saisissement des institutions publiques pour le respect des droits et des lois de l'État, les experts espèrent pouvoir générer l'apparition de jeunes diplômés concernés par la vie politique marocaine.

Données tirées des entretiens avec les enseignants

Par l'entremise des entrevues avec les enseignants, il a pu être déterminé que le rôle et le symbole de la Constitution ne sont pas à être négligés quant à leurs impacts sur les consciences individuelles et la participation politique. Suite à l'année 2011, la nouvelle Constitution est venue affecter l'intention des acteurs éducatifs à encourager la promulgation de l'enseignement des droits humains (M'rad, 2011 ; Zerrouqi, 2015). Comme le précisent les enseignants, les revendications du printemps arabe marocain (2010-11) étaient majoritairement liées à cette participation politique et se sont traduites de manière simplifiée par le symbole du préambule de la Constitution, où on fait allusion aux besoins « de collaborations entre les individus ; d'élargissement des relations d'amitié et des rapports d'échanges humains, économiques et scientifiques ; de processus de consolidation et de renforcement des institutions de l'État » (Royaume du Maroc, 2011). Encouragé par les clubs de la démocratie, il a été observé qu'un rapport entre les usagers du lycée et le texte de la Constitution fait tranquillement son apparition. Notamment, une enseignante a fait un appel pour la création d'un cours axé sur la matière et les recours juridiques associés à la Constitution. Selon elle, en adoptant cette proposition, les étudiants pourraient augmenter leur rapport aux textes juridiques et se représenter plus concrètement les devoirs et droits que leur accorde la Constitution.

Par rapport à cet objectif, la discussion à propos de la qualité de la scène politique au Maroc a généré des passions négatives chez les personnes interrogées. Les enseignants nomment une perte de confiance envers les politiques, qui créent alors une diminution de l'intérêt pour le travail politique associé au bien commun. De plus, cette même enseignante cite l'hypocrisie des textes de réformes quant à la motivation des instances publiques et des administrations des lycées à accentuer la présence des clubs de solidarité et de démocratie dans les lycées. Selon elle, les clubs manquent de ressources matérielles, de personnels et de financements :

« Je suis la coordinatrice, je gère le club de l'environnement avec tous mes moyens. Avec mes moyens. Matériel, personnel. J'utilise mon argent à moi. [...] il y a un budget, mais il y a des conflits entre l'association des parents, par exemple, et lorsque je veux travailler plus rapidement, j'utilise mon argent. Par exemple, on a créé des gilets, des casquettes avec des logos du lycée et bien... mon argent. » (Communication personnelle, 6 février 2020)

Cette version des faits démontre le décalage qu'il peut y avoir entre des mesures à appliquer, définies de manière théorique, et la réalité dans les lycées. Le désengagement bureaucratique, la mésentente et la lenteur des processus décisionnels sont nommés par les enseignants comme des contraintes importantes aux réalisations des clubs censés promouvoir la participation politique. Ceci représente bien une contradiction entre l'idéal du consensus voulu au niveau des décisions gouvernementales par rapport au déploiement de leurs actions et la réalité du conflit qu'elles génèrent, et ce, peu importe le système de gouvernance en place.

Données tirées des entretiens avec les experts nationaux

Le discours des experts de l'Éducation nationale est tout aussi critique à l'égard de cet objectif que celui partagé par les enseignants. Ils articulent leur jugement à trois niveaux différents : le conformisme des usagers du Lycée, le manque d'implication des acteurs politiques et finalement, le mauvais fonctionnement du processus de décision étatique. En ce qui a trait au conformisme, un expert du MEN nous décrit ce phénomène par le manque d'implication réelle des usagers du Lycée :

« On n'atteint pas les objectifs, parce que je pense qu'il y a un problème d'implication. Les sociologues parlent de conformisme formel. C'est des gens qui sont prêts à travailler dans n'importe quel projet, mais ils travaillent formellement, pas avec le cœur. » (Communication personnelle, 31 janvier 2020)

Toujours selon cet expert, les employés « qui travaillent avec le cœur » seraient plus investis que les gens qui se conforment par formalité et permettent donc l'établissement de résultats plus concrets.

Cette critique est relayée par l'Inspectrice des Écoles qui décrit une problématique majeure de manque de capitalisation des mesures définies au plan politique (Communication personnelle, 14 février 2020). Ainsi, il semblerait que malgré la bonne volonté induite par les textes de réformes, cette même volonté ne se retrouverait pas chez les agents gouvernementaux, les administrations lycéennes et ses usagers. Cette réalité provoquerait donc une désolidarisation des acteurs qui, *in fine*, impacterait la participation politique des apprenants qui sentent et incarnent ce désintérêt pour le bien commun.

L'objectif mis en perspective...

Le discours étudiant est peu édifiant lorsqu'orienté autour du fait politique : « [...] peu importe si nous participons ou non, les gens au pouvoir ne nous écoutent pas de toute façon » nous partage une étudiante, alors qu'une autre dit qu'elle n'a « aucune confiance dans les politiques » et que « ce sont des opportunistes, individualistes, que des hommes aussi » (Communication personnelle, 11 février 2020 ; Communication personnelle, 31 janvier 2020). Cet opportunisme est également critiqué par l'experte rencontrée du CNDH, qui estime que le MEN manque de leadership quant au respect des mesures associées à la promotion de la participation politique, en plus de confirmer les dires d'une enseignante quant aux ressources allouées aux divers clubs où tout serait mis sur les épaules des enseignants selon l'administration des lycées (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Ainsi, ces éléments généreraient un dérèglement au niveau du processus de décision concernant l'application des mesures pour la participation politique.

Malheureusement, le Lycée ne peut apporter ses éléments de solution, car, comme le dit l'Inspectrice des Écoles, « les acteurs dans les Écoles ne sont même pas consultés pour définir les correctifs. Tout ça, c'est fait par des supposés experts » (communication personnelle, 14 février 2020). Par l'observation de ces données, le dialogue entre les acteurs de l'éducation au Maroc semble néfaste à la réalisation des objectifs de cette thématique pour l'éducation à la citoyenneté, où un double-discours semble régner. En effet, cette déconnexion semble accentuée par les différentes prises de position du MEN, qui adapterait son référentiel idéologique à son interlocuteur.

La Vision stratégique est nommée comme un atout politique, plutôt que la clé de voûte aux problèmes d'éducation actuels. Selon l'Inspectrice des Écoles, la solution est simple : l'application des articles de la Constitution sur le plancher des écoles, par ses acteurs. Devant cette situation décrite et critiquée par cette experte, le renforcement de la participation politique au lycée par l'entremise d'un enseignement des droits humains et d'une éducation citoyenne semble être compromis.

La thématique de la consolidation de la pédagogie

Nommée dans la thématique précédente, la problématique associée à l'enseignement au lycée et à l'attitude de certains enseignants est bien connue des instances ayant travaillé à la rédaction de la VS 15-30. Devant ce contexte, le MEN tente de consolider la pédagogie majoritairement par la formation et le suivi par personnel interposé. Insérée dans la dynamique de l'enseignement des droits humains, cette action cherche à éveiller la conscience des usagers des lycées face à leur ressenti et à leur rôle comme partie prenante à l'enseignement des droits humains (CSEFRS, 2015). Cette prise de conscience serait donc la méthode et l'objectif.

Ainsi, nous verrons dans cette section du travail comment les experts souhaitent voir l'apparition de l'amélioration de la performance des acteurs éducatifs et du renouvellement de la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant.

La performance des acteurs éducatifs

Données tirées des textes de réforme

Comme indiqué dans l'intitulé de cet objectif, les experts cherchent à améliorer la performance des enseignants et des administrations des lycées. Les méthodes prescrites sont assez simples quant à leur définition. La première concerne le redressement et l'uniformisation des formations des enseignants, alors que la seconde vise à stimuler la motivation, l'engagement et l'ouverture d'esprit des acteurs professionnels du Lycée. Ces deux phénomènes souhaités restent cependant complexes à appliquer en réalité, encore plus à contrôler, alors que le seul indicateur censé observer l'avancée de cet objectif est la participation enseignante aux formations d'actualisation des connaissances (CSEFRS, 2015).

Malgré tout, à travers l'application de la VS 15-30, les experts souhaitent voir se former des « enseignants 2.0. », conscients des problèmes présents au sein de leur société et ouverts quant à leurs solutions diverses. Dans le contexte de cette étude, cela consisterait à la connaissance du contenu des droits humains, de son caractère universel et de sa portée égalitariste.

Ce chantier de réforme est nommé dans la VS 15-30 comme essentiel afin de sortir le Maroc d'une éducation assez conservatrice et traditionnelle. Celle-ci, orientée par une pédagogie du « haut vers le bas », ne fait en effet, pas ou peu, de place aux apprenants et est définie par le rôle central qu'occupe l'enseignant. Cet apprentissage axé sur la mémorisation et la transmission linéaire du savoir doit maintenant faire place à l'apprentissage et le développement de la pensée critique, de la personnalité, de connaissances, de valeurs civiques et de compétences qui sont en adéquation avec les exigences de la réalité marocaine.

Données tirées des entretiens avec les enseignants

Le premier constat en rapport à cet objectif est que quatre enseignants interrogés sur cinq ont fait des études au cycle supérieur. Pour trois d'entre eux, cette formation académique s'est faite dans un domaine autre que celui de l'enseignement : deux Doctorantes, en géomorphologie et littérature soufie et une Maître en littérature française. La question d'uniformisation de la formation semble justifiée, d'autant plus que les enseignants sont d'accord sur le fait qu'ils peuvent être « l'agent déterminant de transmission du savoir envers l'apprenant » (Communication personnelle, 3 février 2020). Afin de devenir enseignant au lycée, il est nécessaire de compléter une École Normale Supérieure et de réussir le concours des enseignants. À côté de ce parcours, des enseignantes avec un doctorat peuvent passer le concours afin de devenir des enseignants de lycée.

Par la suite, tous les enseignants doivent être soumis à une formation continue, réfléchi ici sous la forme de séances de mises à jour obligatoires.

Une seconde observation concerne le fait que l'amélioration de la performance des acteurs éducatifs ne passe pas uniquement par la capacité des enseignants. Tous les déterminants présents dans l'enceinte du lycée sont visés par cette consolidation des performances, y compris « le bâtiment, le directeur, son administration, leurs partenaires, les syndicats et les associations Mère Père Tuteur Enfant » (Communication personnelle, 14 février 2020). Il ne sera possible de voir une amélioration durable de la performance des acteurs éducatifs seulement qu'à travers la progression de toutes ces variables.

Plusieurs pratiques et méthodes ont été nommées pour décrire le vécu des acteurs concernés par cet objectif. Du côté des enseignants, le coaching scolaire, la créativité, l'innovation et l'utilisation du bagage académique personnel de l'enseignant sont mis de l'avant comme moyens utilisés pour « améliorer leur performance ». Seulement, ces méthodes ne sont pas sans coût pour les enseignants. D'un côté, le coaching scolaire peut être dispendieux, alors qu'une enseignante dit avoir déboursé de « son argent » pour assister à des formations, alors que de l'autre, la créativité, l'innovation et le bagage personnel sont des caractéristiques plus intrinsèques, qui ne peuvent s'acquérir à travers quelques séances obligatoires de travail. « Certaines choses ne s'enseignent pas », rappelle une autre enseignante (Communication personnelle, 3 février 2020). Ici, l'enseignante fait référence aux qualités intrinsèques qui font d'un enseignant une personne créative, inventrice, dévouée et passionnée par son travail.

Données tirées des entretiens avec les experts nationaux

Pour améliorer les pratiques actuelles, les experts des institutions publiques discutent de l'appropriation par les enseignants de la méthode d'enseignement centrée sur l'étudiant, phénomène que nous étudierons à l'objectif suivant. Autrement, des centres de formation sont mis en place de façon régionale par le CNDH, où les enseignants peuvent se rendre pour recevoir de l'information et des astuces pratiques, administrées par la tenue de discussions et de forums entourant certaines thématiques connexes. Au sein des lycées, le travail de l'Inspecteur général des académies entre en jeu de façon parallèle pour effectuer la formation continue et s'assurer du bon déroulement des opérations. Son action est large.

L'Inspectrice des Écoles raconte qu'elle peut tout aussi bien discuter de manière informelle avec des enseignants pour augmenter leur confiance en eux, que gérer des conflits professionnels latents sur le milieu de travail des personnes concernées. Autrement, elle encourage le travail d'équipe, s'assure du suivi et de la mise en œuvre des stratégies du MEN, etc. Toujours selon elle, l'Inspecteur des Écoles fait beaucoup plus que ce qu'il est écrit dans son descriptif de tâches et responsabilités. Un travail qui est très demandant quant à elle : « Pour ça j'ai mes responsabilités. Des énormes efforts sont éparpillés pour l'encadrement pédagogique. C'est une gigantesque tâche » (Communication personnelle, 14 février 2020).

Ce témoignage critique n'est pas unique. Par rapport aux soucis de formation inégale, l'Inspectrice nous explique l'historique de cette problématique. Afin de contrer le chômage au début des années 2000, le MEN a appliqué une politique permettant aux diplômés des cycles supérieurs d'être contractualisés après « 3 à 4 semaines de formation maximum » (Communication personnelle, 14 février 2020). L'Inspectrice appelle ce phénomène, « la contractualisation de l'enseignement ». L'une des conséquences de cette situation fut l'établissement d'une trop grande diversité de type de parcours pour les enseignants, rendant l'atteinte d'un but commun difficile. L'État a alors rectifié le tir en augmentant la durée de la formation obligatoire, la faisant passer de 3 à 6 mois. Ces formations sont devenues des licences professionnelles, qui continuent à générer malgré tout des inégalités de formations entre les enseignants. Aujourd'hui, la majorité des enseignants qui pratiquent possèdent des parcours divers et donc, le savoir enseigné diffèrerait selon l'expérience personnelle. Comment assurer un enseignement au contenu similaire alors que certains enseignants qui donnent le même cours dans le même lycée n'enseigneront pas la même matière à leurs étudiants, et ce, avec des méthodes diverses ?

L'objectif mis en perspective...

Cette inégalité de formation est accentuée par la très grande charge de contenu à partager aux étudiants. Selon une enseignante, il y a énormément de leçons à enseigner à une quarantaine d'étudiants et trop peu d'entre elles concernent les droits humains. Le cours d'histoire et géographie est pourtant censé être un cours porteur de cette matière.

Elle décrit avoir 38 leçons à enseigner sur un calendrier scolaire d'environ 36 semaines. Chaque leçon contient 2 unités, pour un total de 76 leçons à parcourir. Toujours selon elle, « une seule leçon » concerne spécifiquement les droits humains dans son cursus et porte sur le siècle des Lumières et leurs philosophes (Communication personnelle, 6 février 2020). Cette situation de surcharge viendrait affecter la motivation tant des étudiants que pour les enseignants. Devant ce trop grand nombre de leçons, les étudiants se concentreraient uniquement sur ce qu'ils doivent retenir pour réussir l'unique examen qu'ils auront à compléter dans le cadre de l'obtention du baccalauréat. Cet état de fait viendrait décourager la motivation des enseignants, qui doivent déjà composer avec de nombreux ajouts à leur travail, au vu de toutes les réformes de l'Éducation nationale qui ont été adoptées depuis le début du nouveau millénaire (MEN, 2013). Ainsi, l'étudiant qui se concentre uniquement sur l'obtention de la note de passage ferait peu d'efforts pour intérioriser la matière enseignée sur une longue durée et de façon globale, réalité corroborée tant par le point de vue des enseignants que par celui des étudiants. Ceci souligne une problématique associée à une contradiction de l'enseignement formel, où l'on porte une trop grande obsession aux notes, où l'on surcharge l'enseignement et l'apprentissage et où un manque de ressources est flagrant. Ici, la contradiction se retrouve donc entre les idéaux définis et les moyens mis en œuvre et prescrit par les autorités décisionnelles.

Selon les résultats de l'enquête, la principale problématique entourant les performances du corps professoral - vieillissant selon les experts de l'Éducation nationale - forme un ensemble systémique. Comme nommé précédemment, la Direction des curricula nomme « les attitudes conservatrices », « le fanatisme religieux » et les « *curricula* cachés » qui freinent le progrès de l'enseignement des droits humains et de la performance des apprenants. Le MEN précise qu'il ne peut « contrôler ce qui se passe en classe », alors que la valeur de la liberté d'expression est utilisée par ces enseignants pour défendre leur positionnement et leur partage. Rencontrés dans leur classe à l'extérieur des de cours, les enseignants consultés ont partagé que, d'un côté il y a un encombrement au niveau de la quantité de contenus enseignés, et que de l'autre, les étudiants se concentrent de manière sélective et temporaire en rapport avec la matière.

En effet, la concentration en classe est un facteur qui a été critiqué unanimement par les échantillons de population interrogés, les *smartphones* et le désintérêt des étudiants à la matière non évaluée étant alors régulièrement ciblés comme les principales causes de cette situation.

Finalement, la conclusion par rapport à cet objectif est dense. L'Inspectrice des Écoles critique la communication entre les différents niveaux de responsables de l'éducation au Lycée et nomme la résistance des enseignants à partager le contenu des réformes progressistes. À cet égard, un manque de professionnalisme de certaines administrations lycéennes serait en cause selon elle. Il existe bel et bien un besoin réel d'innovation au niveau des méthodes appliquées en classe afin de sortir de la présentation magistrale classique et de la mise en place de « clubs » peu fréquentés. Par contre, les solutions et les méthodes resteront banales et faibles si la communication entre les acteurs des lycées n'est pas assainie. Malheureusement selon l'Inspectrice, les réponses à ces problématiques tardent à apparaître, alors que l'environnement de conflits semble permanent entre les différents niveaux décisionnels associés à l'éducation lycéenne : « Les conflits...c'est toute l'histoire de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance » (Communication personnelle, 14 février 2020). Ancrées dans cette relation de stress et de mauvaise communication, les relations interpersonnelles entre les acteurs et les usagers du Lycée semblent devoir être repensées.

[Le renouvellement de la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant](#)

Données tirées des textes de réforme

En complémentarité avec le dernier objectif présenté, le renouvellement de la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant est une des méthodes ciblées pour l'amélioration de la performance des acteurs éducatifs (CSEFRS, 2015). Cette nouvelle relation répondrait au besoin pour le professeur de considérer qu'il est un des principaux responsables du développement de la curiosité intellectuelle, de l'esprit critique et d'initiatives de l'apprenant et que celui-ci doit être perçu comme la finalité de son acte pédagogique (UNESCO, 2015).

Ainsi, l'étudiant doit être placé au centre de la matière à enseigner plutôt qu'être positionné devant celle-ci, d'où les limites de l'exposé magistral du professeur nommées précédemment. Par cette relation, les experts de l'Éducation nationale souhaitent faire la promotion de la responsabilisation de l'étudiant, ainsi que la réflexion intérieure associée à la résolution de problème. Associé à l'enseignement des droits humains, ce type de relation pédagogique serait un moyen de pérenniser l'éducation diffusée en classe, en réponse à la problématique de l'intériorisation douteuse de la matière par les étudiants, abordée à l'objectif antérieur.

Sur le plan de la littérature scientifique, les limites de cet objectif consistent au faible nombre de méthodes proposées pour accompagner l'établissement de cette relation pédagogique. Outre la réduction des présentations magistrales et l'augmentation des travaux d'équipe, peu de pistes de réflexion sont soumises par la Vision stratégique afin de diversifier les méthodes d'enseignement, augmenter la prise de parole des étudiants et favoriser les débats d'opinions en classe. Même constat en ce qui a trait aux indicateurs de contrôle de l'objectif qui sont absents de la littérature, alors que le niveau de participation en classe reste un concept vague et que le taux d'absentéisme des étudiants et les mesures disciplinaires appliquées en classe semblent assez faibles en lien de causalité avec le résultat visée. Devant ces manques, l'établissement d'une relation de confiance, d'échange et de performance entre les enseignants et les étudiants semble donc remis en question.

Données tirées des entretiens avec les enseignants

Cependant, en relation avec la théorie de cet objectif et dans le cadre de mon étude de terrain, les enseignants mentionnent sur le terrain l'importance de cette relation centrée sur l'étudiant. Un enseignant décrit un triangle didactique pour figurer cette relation : à chaque pointe du triangle se retrouveraient les acteurs de l'enseignement, soit l'enseignant, l'étudiant et la matière (communication personnelle, 31 janvier 2020). Les arêtes du triangle

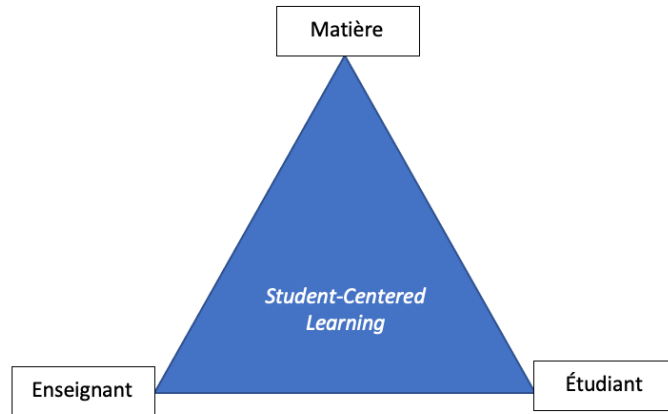


Figure 1 - Représentation de la relation centrée sur l'étudiant

sont représentées par l'enseignant comme étant la relation établie entre les différents acteurs, soit ici la relation axée sur les droits humains et orientée par la théorie du *student-centered learning* (McCarthy, 2015). Selon lui, pour renforcer cette relation d'enseignement, il est nécessaire de fonder les communications entre les enseignants et les étudiants sur la valeur du respect. Au Lycée Moulay-Youssef, une enseignante précise que les enseignants qui interpellent le plus les étudiants sont ceux qui « maîtrisent leur matière » et qui la présentent de manière « altruiste et humaniste » (Communication personnelle, 3 février 2020). Selon elle, afin d'arriver à la réussite de cet objectif, il serait important pour les enseignants de comprendre qu'ils sont le médiateur entre le contenu prodigué et l'étudiant, plutôt que la force créatrice de ce savoir. L'humilité serait en cause ici selon l'enseignante, disposition volontaire qui permettrait l'atténuation des ressentis et biais subjectifs de l'enseignant sur la matière diffusée et la libre appropriation à celle-ci par l'apprenant. Par ces exemples, le corps professoral interrogé insiste sur le fait que leur rôle est en constante évolution et qu'en effet, il est nécessaire de valoriser le partage de l'opinion et la critique auprès de l'étudiant pour l'autonomiser au maximum.

Par contre, les exemples donnés précédemment semblent soumis à une variable qui, comme nous l'avons vu avant, concerne une capacité innée de l'enseignant à innover en classe et à faire preuve de créativité. Ce fait remet en question la représentativité de l'échantillon d'enseignants interrogés. En effet, tous les enseignants rencontrés ont démontré une grande ouverture d'esprit, une facilité à échanger et à nommer les constats et les problématiques associées à leur emploi, en plus d'une capacité d'introspection. Cette réalité nous ramène à la critique largement véhiculée par tous les échantillons d'individus interrogés, qui touche aux attitudes conservatrices et au fanatisme religieux des enseignants au lycée. Rapportée à notre objectif, cette critique peut nous faire croire que cette relation centrée sur l'étudiant rencontre des résistances de la part des professeurs, au minimum de l'évitement, au sein des classes.

L'objectif mis en perspective...

Malgré les commentaires positifs reçus par rapport à cet objectif, les enseignants admettent que l'exposé magistral de la matière reste le véhicule premier du savoir dirigé vers l'apprenant. Cette façon de faire est critiquée par une jeune citoyenne, qui estime que seulement le « quart du groupe » reste concentré lors d'exposée du professeur, version des faits accentuée par le témoignage d'une enseignante qui, elle, estime à cinq le nombre d'étudiants concentré lors de ses exposées sur une classe de quarante. Selon cette dernière, cette réalité viendrait parfois lui causer des sentiments de « solitude » devant des étudiants non concernés et distraits (Communication personnelle, 31 janvier 2020 ; Communication personnelle, 6 février 2020).

Dans ce contexte, un enseignement de type personnalisé, centré sur l'apprenant, sa participation et son appropriation du contenu partagé, ne semble pas aisé à établir. S'il est bien entendu que l'éducateur doit se remettre en question, l'apprenant est tenu de le faire également. En effet, un des défis récurrents dans le domaine de l'enseignement en général concerne le milieu social d'où provient l'étudiant (Zerrouqi, 2015). L'experte du CNDH nous indique que : « malheureusement, on arrive à l'école déjà pratiquement construit à 90%.

Les principaux traits, les attitudes, ils sont construits avant 6 ans. Quand on arrive à l'école, on se retrouve à corriger les [défauts] du milieu familial. » (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Les problèmes de violence, consommation de drogues et de décrochage sont nommés comme les principales conséquences d'un environnement familial inadéquat pour le développement de l'autonomisation de l'étudiant. Pour redresser cette situation délicate, un expert du MEN identifie le préscolaire comme la base de toute réforme de l'Éducation nationale visant la qualité et les droits humains (Communication personnelle, 31 janvier 2020).

En effet, plus rapidement le jeune sera encadré par des techniques réfléchies et des mécanismes d'écoute, le plus de chance on aura de voir les résultats d'une relation d'enseignement centrée sur les étudiants. Seulement si, toutefois, l'enseignant est enclin à adopter cette attitude et à s'impliquer dans un processus de renouvellement de son agir.

L'accroissement des mécanismes d'écoute pour la qualité des pratiques citoyennes

Données tirées des textes de réforme

Le dernier objectif de la thématique associée à la consolidation de la pédagogie est lié à l'environnement physique dans lequel interagissent les apprenants et les enseignants. Afin de rendre plus réel l'apport des droits humains à l'enseignement, le plan de la Vision stratégique vise l'accroissement d'espaces où l'étudiant peut se défouler, se réconcilier et s'exprimer (CSEFRS, 2015). Pour se faire, cet objectif encourage l'utilisation des cellules d'écoute et les clubs de démocratie et de solidarité. Ces espaces, destinés à l'action et la prise de responsabilité pour l'étudiant, auraient comme doubles objectifs la conscientisation aux droits humains et leurs pratiques.

Les moyens ciblés sont plus concrets pour cet objectif de l'enseignement des droits humains, où le besoin de personnel qualifié pour occuper les postes essentiels de psychopédagogue et d'éducateur spécialisé est ciblé comme première priorité (CSEFRS, 2015). Cette action aurait comme impact de renforcer les mécanismes d'écoute et *in fine*, améliorer les services d'accompagnement offerts aux étudiants.

Par l'embauche de gens dédiés à la gestion des clubs et des cellules d'écoute, il serait possible de délester l'enseignant de ces tâches qui lui reviennent le plus souvent du temps (CSEFRS, 2015). Ce redressement permettrait ainsi de mettre de l'avant l'importance de la santé mentale dans les lycées, en plus de consolider la présence et la portée des clubs.

Données tirées des entretiens avec les enseignants

Questionnés à propos de cet objectif, les enseignants sont dubitatifs quant à l'efficacité et l'efficience de ces mécanismes d'écoute. Il est vrai qu'il existe de tels clubs et cellules, mais tous ne sont pas uniformes du point de vue de leur apparence et de leur fonctionnement. Tout reposerait sur l'administration en place dans les lycées. Si celle-ci fait preuve d'un manque de dévouement et de motivation à activer ces mécanismes, les clubs et cellules peuvent être laissés à eux-mêmes. Par chance, il est dit que grâce à la participation active de certains enseignants, de bons résultats sont observés. Par exemple, le Lycée Hassan II semble faire partie des lycées où plusieurs clubs sont actifs : des clubs de l'environnement, de la citoyenneté, de la philosophie, de théâtre et de chorale sont nommés par des enseignantes interrogées. (Communication personnelle, 3 février 2020 ; Communication personnelle, 6 février 2020). Pour ce qui est du club de l'environnement, une enseignante fait référence à une visite du barrage Moulay Abdellah et la conscientisation à la problématique d'accès à l'eau potable comme activité associée à la citoyenneté et aux droits humains. Malheureusement, très peu d'exemples et de témoignages ont été partagés par les enseignants et les étudiants sur la présence des cellules d'écoute et leurs méthodes.

L'objectif mis en perspective...

Les critiques sont nombreuses quant à ces mécanismes d'écoute pour la qualité des activités citoyennes. Celles-ci concernent majoritairement leur mauvais mode de fonctionnement et le manque de résultats tangibles au niveau de leurs actions. Les avis sont durs vis-à-vis les cellules d'écoute, tant du point de vue des enseignants que celui des experts de l'Éducation nationale.

L'Inspectrice des Écoles résume la situation comme suit :

« Les cellules d'écoute... Le problème, c'est qu'on met en place des mécanismes, mais sans contenu, ni vision. Les cellules d'écoute, est-ce qu'il y a un mécanisme mis en place après l'écoute ? [...] Il n'y a pas de mise en réalité des partenariats avec les autres secteurs. Notre secteur public fait toujours appel à des associations de la société civile pour le suivi. Ça se fait à l'extérieur du Ministère [de l'Éducation nationale]. Nous avons eu des cas de viols...de pères célibataires qui battent leurs enfants. L'enseignant ne veut pas faire un suivi à l'extérieur de la cellule. Est-ce qu'il y a un ordre de mission ? Est-ce qu'il est protégé ? C'est très complexe, mais on demande à l'enseignant d'être le vecteur principal. Non. On doit l'outiller avec d'autres mécanismes. » (Communication personnelle, 14 février 2020).

Cet extrait démontre toute la complexité de l'installation de ces cellules d'écoute et le manque de suivis et de mécanismes établis en aval de cette pratique. Selon l'Inspectrice, c'est à ce moment que l'apport de professionnels de la santé mentale serait bénéfique pour accompagner les étudiants vers des services adaptés à leurs besoins, sans quoi l'action perdrait de sa portée. Pour ce qui est des clubs, leur mauvais fonctionnement est encore une fois mis sur le trop grand rôle demandé à l'enseignant. Présentement, le professeur n'est pas nécessairement outillé pour occuper ces responsabilités : aucun référentiel ne serait fourni à la personne responsable afin de la guider, en plus de l'absence de rémunération financière pour l'encourager à prendre une telle charge de travail. Cet état des faits est décrit comme incompatible avec la réalité des enseignants, déjà sous de fortes pressions à l'égard des autres difficultés de leur profession.

Ainsi et dans leur déploiement actuel, les mécanismes d'écoute pour la qualité des activités citoyennes démontreraient peu de résultats positifs tangibles. Malgré tout, les clubs de la citoyenneté et de solidarité sont les seuls endroits où les droits humains sont enseignés directement comme contenu précis et tangible. Par exemple, le club de la démocratie du Lycée Hassan II aborde le principe de la démarche électorale et du rapport des citoyens à ses droits par la tenue d'élections pour les représentants de classe.

Cependant, le contrôle de la matière enseignée et le contenu partagé ne sont pas uniformes d'un établissement à l'autre. Tout reposerait donc sur l'esprit d'initiative et le sérieux de l'administration et des enseignants afin de porter cet objectif connexe à l'enseignement des droits humains.

La thématique de la dignité humaine

L'École marocaine a réalisé plusieurs avancées significatives quant à la généralisation de l'accès à l'éducation obligatoire et l'amélioration de la scolarisation des filles, mais les experts de l'Éducation nationale reconnaissent également la persistance de difficultés importantes empêchant « l'émergence d'une École de l'équité et de la qualité pour tous » (CSEFRS, 2015). En fait, le système éducatif souffre de problématiques qui agissent sur la violence en classe et « l'extrémisme violent » (UNESCO, 2017). Indépendamment de la violence, « l'extrémisme » est souvent utilisé pour évoquer des personnes considérées non conformes aux normes sociales. Il désigne aussi « des comportements ou des attitudes de non-reconnaissance de tout point de vue différent de celui soutenu par soi-même » (UNESCO, 2006 ; UNESCO,2017).

Ainsi, l'extrémisme ne laisse pas de place à la diversité et à la différence. Il peut prendre des formes non violentes (expression verbale et positionnement idéologique jugé extrême), mais certaines formes d'extrémisme sont des expressions violentes et visent à défendre leur point de vue dans certains cas par l'utilisation de la violence pour imposer des buts religieux, idéologiques ou politiques. Cet extrémisme violent est de plus en plus associé au développement du phénomène du terrorisme qui s'inscrit dans « des attitudes et stratégies qui visent à provoquer et exploiter la peur des gens et même menacer leur vie dans certains cas » (UNESCO, 2017).

Au sein des problématiques susmentionnées se retrouvent des situations citées dans cette thèse, comme l'encombrement des classes, le déficit des ressources humaines administratives et en enseignement, ainsi que la présence d'attitudes récalcitrantes et conservatrices des enseignants.

Devant la persistance de ces dysfonctionnements, les programmes de réformes mis en place ne semblent pas promouvoir correctement l'esprit critique et la personnalité des jeunes, dans le sens de leur individualité et de leur autonomisation. Des violences résultent donc de cette réalité et s'accroissent dans le milieu scolaire (UNESCO, 2017). Ainsi, cette thématique concerne le besoin d'améliorer la dignité humaine des usagers du Lycée en milieu d'enseignement et ne comprend qu'un seul objectif, qui vise la garantie d'une vie libre, équitable, digne et non violente.

La garantie d'une vie libre, équitable, digne et non violente

Données tirées des textes de réforme

Ici et pour cet objectif, l'enseignement des droits humains vise à garantir et améliorer la qualité de vie des usagers dans les lycées marocains. Malheureusement, les violences, accentuées par la délinquance, la drogue et certaines manipulations idéologiques et religieuses, ont grandement évolué dans la dernière décennie (UNESCO, 2017). Afin de contrecarrer cette triste évolution, la Vision stratégique cible l'enseignement des droits humains comme méthode à appliquer de manière transversale, afin de favoriser la dignité humaine en milieu d'éducation (CSEFRS, 2015).

Selon ce plan, cette dignité commence par le renforcement des valeurs liées à l'égalité des genres, problématique inhérente au respect des droits humains. Tristement, les femmes sont davantage victimes de violence en milieu d'éducation que les hommes (UNICEF 2006 ; UNESCO, 2017). Par une enquête menée par le Haut-Commissariat au Plan et citée dans une étude de l'UNESCO portant sur la violence scolaire au Maroc, il a été déterminé que près de 6 millions de femmes, âgées entre 18 et 65 ans, disent avoir été victimes de violence dans le système d'éducation (UNESCO, 2017). La forme la plus récurrente de violence serait celle psychologique avec 4,6 millions de cas, suivi par l'atteinte aux libertés individuelles avec 3 millions de cas (UNESCO, 2017). Il est bien de noter ici qu'une femme peut avoir vécu une violence psychologique et une atteinte aux libertés, dans lequel cas elle aura nommée avoir subi les deux cas de violence lors de l'enquête.

Par l'observation d'une absence de politique de l'État pour la mise en œuvre d'une prévention de la violence extrémiste, ni même de simple politique effective pour lutter contre la violence répandue dans l'École, les moyens définis par le plan de la Vision stratégique pour tendre l'École vers ce but semblent incomplets (UNESCO, 2017). Il y est mention de l'importance pour le Royaume du Maroc de respecter ses engagements en ce qui a trait aux traités, conventions et pactes internationaux signés, tels que la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) et la Convention des droits de l'enfant (1989) (Harris-Short, 2003). Nous verrons dans le deuxième chapitre de cette thèse les limites et critiques d'un tel énoncé et du pouvoir relatif de ces conventions sur la situation intérieure et nationale d'un État. Par rapport aux indicateurs de contrôle de cet objectif, il ne va sans dire qu'il est difficile de contrôler un objectif qui repose sur des moyens imprécis et qui laissent place à la supposition. Malgré tout, les niveaux de violence, le nombre d'interventions et de mesures disciplinaires au Lycée semblent être des pistes offertes par les experts pour contrôler la qualité de la dignité humaine des usagers (CSEFRS, 2015). L'atteinte de cet objectif est importante pour le succès des réformes et politiques associées au système éducatif.

Afin de contrer les violences systémiques, associées au non-respect des droits humains, sociaux et économiques et à la discrimination, la mise en place d'un Lycée protégeant vigoureusement l'égalité, le respect et la dignité humaine semble essentielle pour voir l'Éducation nationale progresser.

Données tirées des entretiens avec les enseignants

Interrogés à ce sujet, peu d'enseignants ont voulu s'étendre sur les problèmes de comportement et de violence sur leur lieu de travail. Cette problématique reste toutefois nommée, mais son exemplification est faible. Rapidement, les enseignants ont voulu prétendre au fait que cette situation était moins problématique qu'à « leur temps à eux », lorsqu'ils étaient étudiants et qu'ils sont chanceux, car dans leur « lycée, il n'y a presque pas de violence » (Communication personnelle, 3 février 2020).

Données tirées des entretiens avec les étudiants

Cette violence est nommée plus aisément par les étudiants qui en donnent de nombreux exemples. Une jeune citoyenne cite des « rumeurs » concernant des « violences sexuelles », un enseignant déplacé et provocateur envers les étudiantes, de « l'intimidation », alors qu'un jeune citoyen discute également de discrimination par rapport aux apparences physiques.

Un autre jeune nomme la tricherie comme étant généralisée au Lycée, surtout lorsque vient le moment de réussir l'examen du baccalauréat (Communication personnelle, 11 février 2020). À ce propos, il nomme un événement vécu, où il a vu un étudiant refuser de tricher pour un autre confrère et subir des représailles sous la forme d'intimidation suite à son refus. Seule une étudiante parmi les répondants à mon sondage nomme avoir vécu personnellement des violences physiques, ayant été punie par des coups de règle de la part d'enseignants, mais ce, au niveau d'enseignement primaire : « J'ai été punie aussi. Plusieurs fois. C'est normal ici » (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Elle discute également avoir vu des enseignants pousser des étudiants hors des classes de cours, au lycée, après avoir senti des odeurs de cigarette sur les vêtements. Elle relate que : « au Maroc, nous avons un proverbe : l'enseignant doit se comporter comme le Prophète le faisait. L'enseignant a beaucoup de droits... S'il juge que tu as fait quelque chose de mal, il peut te pousser. » (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Malgré l'interdiction légale de la punition corporelle à l'École, à travers ce témoignage et la littérature scientifique étudiée, il semble néanmoins que celle-ci persiste encore aujourd'hui (UNICEF, 2017).

Données tirées des entretiens avec les experts nationaux

Au niveau des experts de l'Éducation nationale, on nomme l'itinérance étudiante et les violences familiales comme de réelles problématiques. L'Inspectrice des Écoles discute de l'expulsion des enfants de leurs foyers et qui se retrouvent en situation « d'étudiant itinérant », de violences sexuelles faites aux femmes de tout âge et du phénomène de l'intimidation.

Pour expliquer partiellement ces violences, elle indique la grande influence du milieu familial sur le développement des jeunes et leur comportement. Cette situation amplifie le besoin de trouver une méthode pour impliquer davantage les parents dans l'éducation de leurs enfants, pouvoir cibler les enjeux de violence familiale plus facilement et agir en conséquence. D'un autre côté, l'Inspectrice nomme le fait que cet enjeu n'est pas que familial et que la violence verbale est régulièrement utilisée par les employés des lycées sur les jeunes :

« La violence verbale, il y a une tolérance de cette violence à l'égard des enfants, il y a une tolérance incroyable. Ça commence depuis l'accueil de l'école, jusqu'à l'enseignant, passant par l'administration. Déjà le garde de sécurité, pour dire [aux élèves] de se précipiter, le langage qu'il utilise est un langage violent. Vous parlez de la violence à l'égard des élèves... Il y a des violences de la part des directeurs envers les enseignants ou bien les femmes de l'administration [...]»
(Communication personnelle, 14 février 2020)

L'objectif mis en perspective...

Ce fait partagé par l'Inspectrice des Écoles est intéressant dans notre situation où tous les enseignants ont minimisé la présence de la violence au Lycée, du même fait que personne n'a parlé des violences genrées si non interrogé à ce sujet. Selon une jeune citoyenne, l'importance du principe idéologique de la « hchouma » peut expliquer cette non-consideration de la violence genrée dans le milieu d'éducation, alors que ce concept idéologique viendrait réguler les interactions entre les hommes et les femmes (communication personnelle, 11 février 2020). Malheureusement et toujours selon la jeune citoyenne, ce type d'éducation, qui est plus familiale et sociétale, viendrait reproduire les stéréotypes et inégalités sexistes, en plus de renforcer la conception des rôles genrés dans la société marocaine et serait donc néfaste à la réduction des violences sexistes en milieu d'éducation.

Ces récits personnels sont majoritairement suivis par des critiques associées à ce dernier objectif recensé de l'enseignement des droits humains.

La majorité de celles-ci concernent le rôle des écoles, l'implication de la famille dans la gestion du comportement et la dure réalité du sexisme et des violences en milieu d'éducation qui continuent à se reproduire.

Concernant le rôle de l'école, l'experte du CNDH partage le fait que, selon elle, l'École marocaine ignore depuis longtemps son rôle de socialisation, de transmission de valeurs et l'impact qu'elle peut avoir sur la personnalité des apprenants (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Dès 2006, l'UNICEF publiait une enquête, réalisée conjointement avec le MEN, sur la problématique de la violence à l'École et de ses pistes de solutions (UNICEF, 2006). Toujours selon l'experte, très peu d'actions concrètes et de correctifs ont été apportés pour rectifier cette situation. Par contre, elle insiste sur le fait que tout ne peut être réalisé par des lois, des études et des colloques réalisés par le MEN. En effet et comme susmentionné, la première responsabilité du contrôle des comportements des enfants incomberait à la famille qui, malheureusement, se désengagerait vis-à-vis de leur rôle d'autorité sur l'enfant.

Ainsi, l'enseignant à formation inégale se retrouverait donc devant des enfants « passionnés », « demandeurs » et à l'« ère des réseaux sociaux », dont la famille se désintéresserait de leur éducation, et ce, « dans le moins pire des cas » (Communication personnelle, 31 janvier 2020). Précisant ce désintéressement, les enseignants discutent d'associations de parents désuètes et dépassées. Une enseignante tente d'être objective et juge que oui, parfois les associations de parents sont caduques, mais qu'elles restent cependant essentielles au renforcement de l'intérêt des familles vis-à-vis leur enfant. Ces rencontres seraient également le moment idéal pour discuter des problématiques comportementales et violentes vécues par les étudiants. Plus sévèrement, une autre enseignante discute de rencontres parents-professeurs quasi inexistantes, où les parents ne s'impliquent pas et laissent les enseignants responsables de la gestion du comportement de leurs enfants, alors que selon elle, le problème réside chez les parents : « j'essaie de ne pas faire intervenir les parents, parce que les étudiants ont la phobie des problèmes avec les parents. J'essaie de régler les problèmes amicalement » (Communication personnelle, 3 février 2020).

Cet état de fait remet en question le rôle de l'enseignant quant à la gestion des comportements et des violences, une autre tâche qui s'ajouterait à sa liste de responsabilités déjà fort chargée.

Ces occurrences de violences au Lycée restent intimement liées à la réalité sociale du Maroc (Zerrouqi, 2015). Peu importe les mesures mises en place par le MEN pour réduire les violences, associées ou non à l'enseignement des droits humains, la vie privée de l'étudiant au sein de sa famille continuera de l'influencer positivement ou négativement. De plus, la perpétuation du sexisme et de la discrimination envers les femmes au Maroc influencerait la reproduction des violences en milieu scolaire - dans notre cas, au Lycée (HCP, 2009 ; UNESCO, 2017). Les étudiants interrogés sont catégoriques concernant cette discrimination genrée en milieu d'enseignement. Selon un jeune citoyen interrogé, le cours d'éducation islamique favoriserait la reproduction de ces comportements sexistes.

Pour lui, il ne devrait exister « aucune différence de traitement entre les femmes et les hommes », alors qu'en cours, l'enseignant d'éducation islamique distinguerait les comportements à adopter pour une femme ou un homme, le « processus légal de l'héritage » étant ici donné comme illustration (Communication personnelle, 22 janvier 2020). À la maison, une jeune citoyenne juge que l'égalité homme-femme n'existe « vraiment pas ». À ce propos, elle indique que la « hchouma » participe à cette situation. Avec cet enseignement, « l'homme est supérieur à la femme [...] une femme, elle n'est jamais libre de son corps, mais l'homme lui peut faire ce qu'il veut » (Communication personnelle, 11 février 2020). Le contrôle vestimentaire, l'obligation de la virginité pour la femme si elle veut se marier, la gestion des tâches ménagères, les doubles standards, sont tous des exemples donnés par la jeune citoyenne pour représenter ce sexisme et l'impact de la « hchouma » à son égard.

Ainsi, le manque d'éducation et le peu d'ouverture d'esprit au sein de l'institution de la famille créeraient une tranchée entre des jeunes en quête de savoir et des parents parfois ignorants et violents. En famille, les étudiants en quête de sens ne pourraient remettre en question certains principes traditionnels devant des risques de représailles réels.

En conclusion, peu d'éléments amenés par le Lycée semblent pouvoir réguler cette situation, alors que de toute façon, comme le dit une jeune citoyenne : « on [oublierait] les enseignements après la cloche [d'école] et la société nous rattrape » (Communication personnelle, 11 février 2020). Sans ce redressement essentiel à la promotion de l'équité et l'égalité entre les hommes et les femmes, à la dignité humaine, la violence à l'École a toutes les chances de continuer à se reproduire malgré un enseignement des droits humains de plus en plus présent dans les enceintes des lycées de la ville de Rabat.

Chapitre IV : Analyse critique

Le but du chapitre dernier était de recenser les objectifs associés à l'enseignement des droits humains dans les lycées de la ville de Rabat, grâce à l'analyse des données collectées et de les présenter. Ces derniers ont été définis grâce aux données de la littérature positive portant sur les enjeux de l'Éducation nationale et leurs réformes et des données tirées des entrevues réalisées lors de l'enquête de terrain. Avec cette démarche, il a donc été possible de nommer huit objectifs associés à cet enseignement ancrés dans trois catégories distinctes. Cependant, ces résultats ne peuvent être compris hors du contexte de la réalité marocaine qui influence inévitablement toute politique, toute action appliquée, en lien avec un projet de société. Ainsi, ce chapitre sera destiné à l'analyse et l'évaluation de la portée effective de ces objectifs et de ce qui les module. Pour ce faire, il sera abordé des caractéristiques, des concepts et des phénomènes du domaine du réel - compris sous leur forme d'apparition - au Maroc et leur influence sur l'enseignement des droits humains.

De cette façon, ce chapitre sera divisé en deux parties distinctes. La première concernera l'incontournable civilisation islamique au Maroc et son rapport à la conception des droits humains. Cette section sera divisée en trois sous-parties : le déploiement du pouvoir en Terre d'Islam ; le Libéralisme, l'Islam et leur confrontation étatique; le Droit musulman et le maintien de la Tradition. Il est également nécessaire de préciser que cette section est le résultat de l'accumulation de références ou de critiques véhiculées par les individus lors des entretiens, par rapport à l'Islam et à son impact sur l'enseignement des droits humains. Tant les experts nationaux, que les enseignants et les étudiants ont, à un moment ou à un autre et de façons différentes, commenté les liens de l'Islam avec le système d'éducation à l'étude. Cette critique, qui se veut constructive et associée à la réalité unique - et seule - du Maroc, aborde ainsi un sujet sensible et donc nécessaire à aborder dans ce contexte scientifique. Ensuite, cette première portion sera suivie d'un segment portant sur l'enseignement des droits humains, son enjeu définitionnel et son apparition sur la scène internationale.

Nous y verrons le pouvoir lié à la définition de la Loi et des Normes des droits humains, l'enjeu culturel qui s'en découle et la déconnexion de la société vis-à-vis leur processus de légitimation. Par cette approche, il est espéré que le résultat de ce chapitre nous rapprochera d'une compréhension globale et nuancée de ce phénomène complexe qu'est l'enseignement des droits humains au Maroc et permettra une réflexion constructive.

L'incontournable civilisation islamique affectant l'éducation nationale

Le Royaume du Maroc est une monarchie constitutionnelle, démocratique, parlementaire et sociale, où l'Islam est la religion d'État, tel qu'inscrit dans la Constitution. Sa Majesté chérifienne Mohammed VI est sur le trône depuis le 30 juillet 1999, troisième monarque de la dynastie alaouite. En arabe, alaouite s'écrit « 'alawī » et signifie descendant d'Ali (Larousse, 2020). En effet, les Rois du Maroc descendraient d'Hasan, l'un des deux fils d'Ali, cousin du Prophète Mohamed, ce qui leur confère leur pouvoir sacralisé. Commandant des croyants au Maroc, Mohammed VI et son peuple sont affiliés au courant religieux du sunnisme, un des courants principaux de l'Islam (voir Annexe 1) (Larousse, 2020). « As-Sunna » en arabe, signifie « tradition » en français.

Le pouvoir de l'autorité au Maroc est donc tiré de cette tradition, celle qui affecte toujours et encore les mœurs sociales et les politiques de la Oumma (Mervin, 2000). Nous verrons dans cette section comment ce pouvoir de l'État musulman se caractérise, se perpétue et se renouvelle à travers les âges et comment il affecte l'enseignement des droits humains aujourd'hui. Ici, la nomenclature « Terre d'Islam » ne fait référence qu'au Maroc.

Le déploiement du Pouvoir en Terre d'Islam

La conception du pouvoir en Terre d'Islam est en règle générale incomprise dans nos réalités occidentales. Le pouvoir y est associé à l'autorité et à la, ou les personnes garantes des symboles sacrés et historiques (M'rad, 2011). Le Maroc a adopté en 2011, suite aux doléances des révolutionnaires du printemps arabe, une nouvelle Constitution où il y est toujours proclamé son attachement à l'Islam et de l'autorité qui en découle, incarnée en la personne du Commandant des croyants, Sa Majesté Mohammed VI (Ministère des Habous et des Affaires islamiques, 2019).

Afin de bien se représenter la légitimité de cette autorité sur la société marocaine, il est nécessaire de décortiquer les aspects sacralisés, dynastiques et néo patrimoniaux de ce pouvoir. Cette démarche nous permettra d'observer son rapport à la conception des droits humains et comment il influence son enseignement.

Le pouvoir au Maroc est tout d'abord sacré. Officiellement descendant du Prophète, le Roi tire une partie de sa légitimité par la mysticité associée à sa personne. Cette sacralisation est venue se renforcer à travers la dynastie alaouite et son premier chérif, Hassan al-Quasim. Ce pouvoir dynastique est toujours en place, alors que Mohammed VI est venu prendre la place de son père, Hassan II, qui avait lui-même succédé à son père, le Roi Mohammed V (Larousse, 2011). Ainsi, nous sommes devant un pouvoir qui s'est transformé à travers le temps, sans abandonner ses premières caractéristiques et qui, aujourd'hui, représente davantage un mélange de pouvoir patrimonial et oligarchique que démocratique (Benchemsi, 2019). Ce patrimonialisme au Maroc se caractérise par l'étatisation de la société et le faible degré d'autonomie de ses institutions sociales, ainsi que par la privatisation de l'État et sa gestion privée par les élites gouvernementales, les relations interpersonnelles l'emportant sur les institutions (M'rad, 2011). En outre, l'infantilisation de la société et le recours à une forme paternaliste du politique, ici le Roi représentant la figure paternelle dominatrice et ascendante sur le gouvernement, retardent l'émergence d'une véritable *solidarisation* de la société civile face à l'apparition du politique (M'rad, 2011). Ainsi, l'individu n'a jamais été citoyen à part entière. Mi-sujet mi-citoyen, il n'a jamais connu, sinon peu connu, de périodes historiques dans lesquelles il était libéré de la tutelle pesante du pouvoir politique et où il jouissait sereinement de libertés et des droits individuels (M'rad, 2011).

L'autoritarisme et le patriarcat associé au paternalisme des élites sont des éléments qui affectent de manière néfaste l'enseignement des droits humains. En effet et malgré les revendications liées à la révolution de 2011 concernant le mouvement des jeunes, la Constitution et sa réécriture à la demande de limitation du pouvoir du roi, cet autoritarisme continue d'opérer (Benchemsi, 2019).

Après un début de règne où les droits humains ont progressé rapidement, Mohammed VI se fait désormais accuser de plusieurs fautes : tortures politiques, attaques à la liberté de presse, répression de mouvements sociaux, procès injustes. Devant ces faits, les droits humains et libertés seraient de nouveau en déclin (Benchemsi, 2019). De plus, les inégalités entre les sexes perdurent, alors que l'amélioration des droits des femmes était un volet majeur de l'œuvre réformatrice de Mohammed VI. Même si sa réforme du droit familial de 2004 a permis aux femmes d'acquiescer de nouveaux droits, le processus d'héritage et les dérogations des mariages avec mineure persistent, en plus de la place traditionnelle réservée à la femme au sein de l'institution de la Famille (Bendourou 2014).

Ainsi, même si le pouvoir sacralisé, dynastique et patriarcal du Maroc promeut formellement la démocratie, l'égalité et les droits humains, le Commandant des croyants doit être conscient qu'on ne peut déclarer, d'un côté, par des discours et des signatures, que l'enseignement des droits humains est un apprentissage prescrit et d'un autre côté, entraver ce même apprentissage dans les faits, sous peine de tomber dans l'incohérence et diffuser des messages contradictoires, voire vides de sens, aux usagers du système éducatif. De fait, malgré une conscientisation à la culture des droits humains et un libéralisme montant, l'Islam et sa tradition continuent à se conforter sur la scène étatique du Maroc, ralentissant la progression de l'éducation de la société civile aux droits humains.

[Le Libéralisme, l'Islam et leur confrontation étatique](#)

Le conservatisme et la rigidité de certains dogmes de l'Islam sunnite continuent à peser sur la réalité politique de l'État marocain. Pourtant, plusieurs experts pourraient défendre la position voulant que le libéralisme et les droits individuels - adaptés à la réalité culturelle du pays - se soient installés durablement au Maroc (M'rad, 2011). Il est fondamental de rappeler que l'introduction des théories et valeurs libérales sur le plan institutionnel et juridique ne signifie pas pour autant la fabrication d'individus libéraux et l'établissement de pratiques libérales concrètes pour les citoyens, la société civile et les autorités politiques (M'rad, 2011 ; Bachand, 2014).

Pour les libéraux et comme le rappelle le professeur Hatem M'Rad (2011) dans son ouvrage intitulé « *Libéralisme et liberté dans le monde arabo-musulman : de l'autoritarisme à la révolution* », le pouvoir politique est issu de la volonté du peuple et « il ne doit exister que pour protéger les droits et la liberté des individus ». Cette représentation de la liberté est conflictuelle au sein du peuple marocain arabo-musulman, où le pouvoir n'a jamais cessé d'être central et pesant comme nous l'avons vu précédemment. En cette dynamique et après la décolonisation, le progrès, l'édification d'une santé économique, sociale, éducative, politique et institutionnelle ont certes primé, mais en la faveur et pour le Royaume (M'rad, 2011). C'est à l'État et non aux individus que revient le premier rôle, à même titre que l'individu doit s'effacer devant l'impératif religieux et politique.

À *contrario*, le courant du libéralisme s'est nourri du recul de l'Église et de la Religion ailleurs dans le monde, comme au Japon et au Canada, sur l'exercice du pouvoir politique, administratif et en particulier, de l'organisation de l'enseignement public (Galand, 2015). Par cette évolution des faits, les valeurs libérales ont permis l'apparition des ferments de la laïcité et de la défense de la liberté de conscience et de pensées qui lui sont propres (Mezey, 2001). La laïcité est comprise dans cette étude à travers la définition de M'Rad (2011) voulant que l'organisation rationnelle de la Cité, dans laquelle les citoyens bénéficient d'une égalité de droits et d'obligations, exige « la séparation de la Religion et de l'État, la suppression du sectarisme politique, l'unification du statut personnel et la remise du pouvoir entre les mains du peuple ». Attention, ici la laïcité ne supprime pas la religion ou l'exercice religieux, mais sort la politique et l'organisation sociale du domaine de l'exercice religieux comme elle sort l'exercice religieux du domaine éducatif pour le remettre dans son cadre unique, qui est propre à la sphère individuelle et privée. Comme le disait Marx, toute critique efficace de la société ne passe-t-elle pas par la critique de la religion (Engels & Marx, 1936) ? Attention, ici n'est pas faite la promotion de la suppression de la religion et de ses représentations, ignorant du même coup les bienfaits spirituels potentiels qu'elles puissent avoir sur l'individu ou un groupe, mais bien celle de la libération du dogmatisme associé à son référentiel comportemental et éducationnel islamique pour le cadre de l'enseignement des droits humains.

Nous devons comprendre que l'islam sunnite au Maroc est un tout qui doit coiffer la vie du musulman sous toutes ses facettes. Sous cette déclinaison et pour notre cas d'étude marocaine, la Religion est État, où la confusion du spirituel et du temporel tend, après observation, à contraindre l'esprit critique du citoyen, sa faculté de raisonner et retarderait donc son sentiment de liberté et de libre arbitre (M'rad, 2011). Malheureusement, par ce constat de l'exercice des pratiques associées aux objectifs des droits humains observés, force est d'admettre que les protecteurs de l'islam au Maroc n'ont pas été à la hauteur de ses enseignements. Lorsque les experts du MEN nomment l'exigence pour le peuple de considérer l'islam comme la religion de l'État, au lieu de référer à une religion d'ordre privé, attachée à la conscience individuelle, c'est, d'une part, une manière d'appeler à l'autoritarisme des gouvernements, désignés comme protecteur de la religion sous prétexte d'être en concordance avec l'histoire, la culture et la tradition musulmane et de l'autre côté, une façon d'imposer la domination du groupe sur l'individu à travers l'éducation de ses citoyens (M'rad, 2011 ; Carlier, 2017).

Rapportée à notre étude, cette domination du spirituel sur les affaires temporelles de l'Éducation nationale marocaine est également observée. De manière contradictoire, cet état des faits est contraire à la promotion de l'utilisation de l'esprit critique et de la responsabilisation, aptitudes pourtant prescrites par la VS 15-30 (CSEFRS, 2015). Ce rapport à l'islam est bien représenté par le malaise nommé par les jeunes citoyens face au cours d'éducation islamique, où remettre simplement en question les paradoxes des dogmes de la religion et certains faits historiques associés à la vie du Prophète semble créer du conflit et des tensions en classe et dans la famille. Comme partagé par un enseignant interrogé, tant que l'enseignant d'éducation islamique au lycée jugera qu'il enseigne les valeurs des droits humains et leur pratique par ses références aux fatwas - consultations juridiques - émises par des Oulémas progressistes et la vie du Prophète, le spirituel continuera de limiter le temporel et les comportements des étudiants sous son référentiel dogmatique et autoritaire, lorsqu'il ne sera pas tout simplement rejeté par ces jeunes citoyens, entraînant les conséquences d'un tel acte dans ce contexte social (Hallaq, 2009 ; M'rad, 2011).

Ainsi, par cette situation exposée de la prescription des valeurs libérales par l'Autorité politique et le Commandant des croyants, dans un contexte national où l'Islam continue d'être le phare vers lequel on doit se tourner pour régir les comportements sociaux, l'appropriation et l'articulation par les étudiants du contenu enseigné par rapport aux droits humains semblent fragiles. Par contre et à des fins de justesse, il est pertinent de noter que ces contradictions et tensions entre le vecteur identitaire qu'est l'Islam sunnite pour le Maroc et la réalité observée à nos fins d'études ne sont pas causées fondamentalement par l'importance qu'accorde la société à la religion, mais plutôt par ses contradictions, ses conflits d'intérêts et sa complexité, enjeux qui sont propres à tous les groupes sociaux organisés. Par exemple, même si le Canada tend à promouvoir par ces institutions politiques un vecteur identitaire fondé sur des valeurs dites libérales et associées à la démocratie et l'égalité, il reste quand même qu'un racisme systémique et de nombreuses inégalités sociales continuent d'être pratiqués envers les autochtones, les minorités raciales et autres groupes minoritaires. Toute chose étant égale par ailleurs, il est souligné ici un décalage entre un idéal théorique et la réalité vécue, et ce, peu importe l'origine ethnique, nationale ou religieux, du phénomène observé.

Pour ce qui est de notre cas d'étude, la réalisation de l'enseignement des droits humains semble devoir s'établir tout d'abord dans la sphère privée des individus avant d'atteindre celle publique. Cependant, nous verrons qu'à ce jour, la prééminence de la morale de groupe au Maroc prévaut toujours sur celle de l'individu et qu'une appropriation des valeurs de liberté et des droits par la base de la société semble compromise et complexe.

Le Droit musulman et le maintien de la Tradition

Pour comprendre le droit musulman, il est nécessaire de comprendre ses symboles. Souvent définie comme référence principale du droit musulman, la charia est en réalité que son symbole le plus puissant. En effet, la charia est la représentation linguistique symbolisant la « loi de Dieu ». Par contre, si ce terme est traduit de l'arabe au français, sa traduction littéraire serait « le sentier qui mène à une source d'eau » (Hallaq, 2009). Ce sentier est le bon chemin que le croyant emprunte pour s'assurer une vie prospère sur terre et une vie éternelle et heureuse au paradis.

En acceptant la charia, le musulman est responsable de ses actes devant Dieu et son Jugement dernier. Cependant, la charia n'est pas le droit musulman. En effet, la loi divine musulmane n'existe pas sous une forme physique à proprement dite. Elle tire plutôt sa légitimité de quatre sources différentes soit : les textes sacrés, le raisonnement déductif (al-qiyas), la compréhension divine (fiqh), et le consensus des juristes (al-jima) (Hallaq, 2009 ; Mervin, 2000). Comme toute autre forme de loi et grâce à ce consensus des juristes, la charia est en évolution constante et se modifie au gré des enjeux actuels sur lesquels se concertent les juristes. Ainsi, ces sources guident les croyants vers une prééminence de la morale du groupe, des comportements à adopter et donc, du « chemin à suivre » (M'rad, 2011).

Au Maroc, le droit privé tire donc sa référence du droit musulman, qui régit les comportements de la sphère personnelle de la vie de l'individu (Ministère des Habous et des Affaires Islamiques, 2019). Face à la représentation des droits humains, le citoyen ne peut naturellement intégrer le corpus de droits de la DUDH (1948), principale référence de l'État aux droits humains, à celui du droit musulman, aux vues de l'incompatibilité de leurs sources. En se pliant à l'exigence de la loi divine musulmane, le citoyen se heurte encore une fois à la présence des dogmes religieux dans sa vie quotidienne, de l'École au café, en passant par la Mosquée et la maison familiale. En réalité, la société arabe et musulmane au Maroc ne reconnaît pas l'individu en tant qu'entité unique et singulière comme le fait une société de droit privé, mais plutôt comme une cellule de sa communauté, son groupe ou sa famille (Hallaq, 2009 ; M'rad, 2011). Au sein de cette dynamique, le citoyen n'a pas - ou peu - d'existence, pas de subjectivité, pas de moi à faire valoir par rapport à la masse à laquelle il est lié par un acte de solidarité.

Distinctement d'une logique de groupe dite « individualiste », ce n'est pas la communauté qui existe pour l'individu, mais bien l'individu qui existe pour elle et qui cherche à protéger son bien-être et son bonheur. Par cette logique, il est possible de concevoir que la morale de groupe prédomine dans le Royaume du Maroc et que celle-ci est très certainement un héritage religieux, politique, moral et culturel du monde arabo-musulman (Hallaq, 2009 ; M'rad, 2011).

En tension face à l'évolution de la société et de sa mondialisation, les exégètes religieux conservateurs continuent donc à défendre cette façon d'être et à légitimer cet ordre islamique et l'unité de la Oumma, comme le prétendait un cadre de la Direction des curricula lors de notre entrevue (Communication personnelle, 31 janvier 2020).

À ce point de la critique, il est bien de préciser que toute influence d'une théorie de l'orientalisme est à exclure de notre champ d'analyse. Il est important de préciser que la prise de parole arabe et introspective sur leur propre nature est à mettre de l'avant dans ce contexte critique (Basch, 2008). Une erreur importante serait d'ignorer la nature propre des phénomènes sociaux et individuels du Maroc, qui ont certes été influencés par la rencontre avec plusieurs autres civilisations, mais qui restent déterminés de façon politique, sociale ou économique par les critères et caractéristiques profondément ancrés dans cette civilisation. Par ce fait, il est important d'éviter de tomber dans les pièges de l'essentialisme, de l'historicisme et du textualisme, défauts importants de la théorie orientaliste (Basch, 2008 ; Brisson, 2008). Notre attention doit ici être portée sur les déterminations matérielles, spirituelles et temporelles associées au présent de la société marocaine.

Identifié comme facteur influent sur le social au Maroc, le principe idéologique de la « hchouma » représente un outil permettant la reproduction de la Tradition sur les mœurs sociales et la prééminence de la morale du groupe sur celle de l'individu. Dans notre contexte, cette idéologie régulatrice permet de considérer et respecter l'autorité excessive du père de famille au Maroc, une autre manifestation de la loi du groupe. Sur le plan familial, en effet, il est de tradition que ce soit le père qui exprime la loi du groupe et qui incarne la norme sociale, fût-ce à l'encontre de son épouse et de ses enfants (Cardenas & Flibbert, 2005). À cet égard, des jeunes citoyens interrogés discutent de leur impossibilité de discuter de leur nouvel athéisme avec leurs pères, au risque de se faire expulser de la maison, ou subir des sévices corporels. Un étudiant ajoute même que ce contrôle parental va plus loin encore, alors que son père l'oblige à aller à la Mosquée comme « un bon musulman ».

Cette représentation de l'autorité paternelle est également corroborée par une jeune citoyenne, qui, au nom de la « hchouma », indique son obligation à présenter tout petit-ami potentiel à son père avant qu'il ne franchisse la porte de la maison familiale, supposément pour garantir la sécurité de sa fille. Elle conteste ce contrôle, qu'elle trouve injuste, alors que les hommes de sa famille ne sont pas soumis à cette contrainte. Cependant, ce n'est aucunement une raison de remettre l'autorité du père en question : même parvenus à l'âge adulte, les enfants marocains ne détiennent toujours pas le droit de critiquer ouvertement et franchement leur père en toute liberté. Contredire délibérément son père, surtout en public, est « un acte audacieux, séditieux et immoral frôlant l'impiété » (M'rad, 2011).

Malheureusement, cette réalité sociale et la domination de la morale de groupe sur celle de l'individu semblent contraires au cadre normatif universel et déterritorialisé du contenu de l'enseignement des droits humains. En effet, les idées de liberté et d'égalité exigent en principe que soit rompue une organisation hiérarchisée du groupe social, afin qu'il devienne une association ou une juxtaposition d'individus strictement égaux. Dans le même ordre d'idées, le droit d'aînesse chez les enfants, l'abus d'autorité de l'enseignant, la déconsidération ou dissimulation de la mère en ce qu'elle se range parmi les êtres du « sexe faible », doivent être des phénomènes du réel qui doivent être expulsés des comportements sociaux au Maroc (M'rad, 2011 ; Zerrouqi, 2015). Dans le contexte inégalitaire actuel, les droits humains et leur enseignement dans les lycées semblent s'être islamisés d'un point de vue culturel, social, en respect à la morale et aux mœurs traditionnelles de la société marocaine. Cependant, les chances de concrétisation de cet enseignement continuent de résider dans le partage des idées de la liberté, de l'autonomisation de l'apprenant et de l'utilisation de son esprit critique. Par un grand effort éducatif nécessaire pour limiter les dégâts des défaillances du système de l'éducation - notamment l'analphabétisme et le désengagement des familles pour l'éducation de leurs enfants - l'enseignement des droits humains semble toujours être la voie pour instruire le peuple à la raison, à condition que celui-ci le désire.

La société marocaine n'est pas frappée ni génétiquement, ni ethniquement, ni moralement d'incapacité libérale. Comme le dit Hatem M'rad (2011), « *la liberté et l'égalité ne choisissent pas les humains, ce sont les humains qui les choisissent* ». Si pour ce faire, les citoyens doivent reconnaître la nécessité de la rationalité que sous la lumière de Dieu, on ne pourra moderniser l'islam qu'en islamisant la modernité.

Les droits humains et son enjeu définitionnel sur la scène internationale

Après avoir observé des phénomènes sociaux propres à la réalité marocaine et qui affectent l'articulation de l'enseignement des droits humains, nous nous tournons maintenant vers son enjeu définitionnel sur la scène internationale. L'objectif de cette seconde partie à ce chapitre est de démontrer que les grandes orientations et définitions des droits humains et leur enseignement sont, en règle générale, négociés et décidés à l'extérieur du contexte national où ils s'appliquent. De ce fait, nous verrons que le peuple marocain, même s'il peut désirer s'associer aux droits humains, les apprendre et les appliquer, a beaucoup de difficulté à légitimer leurs définitions et leurs méthodes d'application par rapport à leur réalité. Ainsi, ce manque de légitimation rendrait très compliquée l'association personnelle des individus au contenu de l'enseignement et à l'intériorisation des valeurs diffusées.

Le processus de négociation entourant les normes éducatives internationales

La communauté internationale est presque unanime à considérer que l'éducation aux droits humains accélère leur réalisation (HCDH, 2012). La définition officielle onusienne de cette éducation est : « l'ensemble des activités d'apprentissage, d'éducation, de formation et d'efforts visant à inculquer une culture universelle des droits de l'homme » (Assemblée générale des Nations Unies, 2010). Les principaux instruments et documents internationaux qui proclament la nécessité de cet enseignement sont la DUDH (1948); la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965); le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et cultures (1966); la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) ; la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) et le Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme (2006), tous reconnus et ratifiés par le Maroc (Assemblée générale des Nations Unies, 2017).

Définis à travers les négociations des diverses parties prenantes lors des rassemblements diplomatiques prévus à cet effet, les articles de ces outils internationaux sont légitimés par le discours des délégations présentes. Dorénavant, il n'est plus crédible de dire que les droits humains et ses normes sont inconnus pour certains pays, alors que la quasi-totalité des États ont une place à la table des négociations (Bachand, 2014 ; Carlier, 2017).

Une des critiques qui pouvaient être faite aux processus de négociation et de mise en place des conventions internationales relatives aux droits humains, était que ceux-ci ne considéraient pas assez les faits culturels propres à certaines populations nationales. Même si l'objectif de ces conventions est de changer les mentalités et les comportements, il resterait important de considérer que, même si c'est pour arriver à des résultats similaires, différents processus peuvent être considérés comme valides en fonction du milieu social et culturel dans lequel ils se déploient. Maintenant, presque tous les acteurs étatiques à l'international reconnaissent la légitimité de l'aspect universel de ces droits (Harris-Short, 2003 ; Bachand, 2014). Cependant, lorsque cette universalité affecte un fait culturel propre à une communauté, la plupart du temps la délégation du pays concerné demande à ajouter une clause de distinction culturelle à l'article visé, contrecarrant ainsi sa dimension universelle (Mezey, 2001 ; Harris-Short, 2003). Par exemple, bon nombre de pays majoritairement musulmans ont ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), mais en y ajoutant une dérogation en disant que les droits décrits dans le document ne sont légitimes que dans la mesure où ils sont compatibles avec l'Islam.

Ce faisant, les délégations négocient la construction de la légitimité des articles en mettant de l'avant la consécration de leur interprétation de leur réalité nationale, en sopesant les forces et les faiblesses de leur peuple (Mezey, 2001 ; Harris-Short, 2003). La question soulevée ici est : comment convaincre la base de la société d'accepter les droits humains et leur enseignement comme pertinents et appropriés à leur situation particulière, en plus de les persuader de leur inclusion et leur adhésion aux standards et définitions négociées par leurs représentants étatiques sur la scène internationale (Harris-Short, 2003; Cardenas & Flibbert, 2005)?

Une des réalités de ces négociations internationales concerne le fait que les délégations de représentants étatiques tracent le plus souvent une ligne entre leur interprétation de la réalité et celle de leur population. La désignation de leur opinion et de leurs idéaux comme étant ceux de la modernité, de la rationalité et du progrès, génère donc l'opposition des comportements de la population, définie comme traditionaliste, enracinés dans l'histoire et le culturel, aux leurs (Mezey, 2001). Même si cet état des faits est en quelque sorte légitime, puisque l'exercice visé est la promotion du changement social, légal et comportemental et donc, de modifier des éléments d'une réalité observée et ses conséquences, cette dynamique peut être problématique pour la consécration d'une saine relation entre les « négociateurs de la norme » et la population dans laquelle elle s'applique. Cette opposition crée une impression de scission de la compréhension entre la perception du réel par la populace et celle faite par des élites ayant le mandat de définir ce qui est bon ou non pour la majorité (Harris-Short, 2003). Ce phénomène a été observé lors de mes entrevues, notamment dans la discussion avec un des cadres de la Direction des curricula. Questionné par rapport à la définition et aux méthodes de l'enseignement des droits humains, l'expert consulté a majoritairement apporté des éléments de réponse qui se retrouvent dans la plupart des textes internationaux traitant ce sujet et ratifiés par le Maroc. Lorsqu'il eut à expliquer les potentielles difficultés et résistances des usagers du système éducatif par rapport à cet enseignement, il répondit que ces dernières concernent majoritairement le fait que les mesures voulues par l'État et la scène internationale sont trop progressistes vis-à-vis la réalité du peuple :

« Je ne dirai pas que [les usagers] rencontrent des difficultés, c'est des changements de posture rapide qu'on demande aux gens qui posent des difficultés [...]. Par exemple, aujourd'hui au Maroc, même parmi les démocrates les plus en vue, médiatisés, ils n'oseraient pas parler des droits des homosexuels...c'est une évolution historique. C'est une évolution accélérée, mais qui, comme une vague, les gens qui ne sont pas entraînés au-dessus de la vague, ils se retrouvent derrière, en faisant de l'opposition. Le conservatisme qu'on remarque [...], il est dû au fait qu'il y a eu une accélération trop rapide par rapport à ce que les humains pouvaient absorber comme changement dans les mœurs, changement dans les rapports entre les individus. Nous [le MEN] sommes des avant-gardistes. Nous ne sommes pas sûrs que l'École soit avant-gardiste, c'est ça la différence. On prend en charge, au niveau des curricula, toutes les valeurs de la modernité afin de les inculquer aux générations futures, mais nous ne sommes pas sûrs que tous les usagers du Lycée épousent ces valeurs de la modernité [...] » - (Communication personnelle, 1 février 2020)

Cet extrait du discours tenu par l'expert est l'exemple probant de la conception différenciée de ce que les acteurs étatiques comprennent et veulent et ce que le peuple comprend et veut. Même si cette relation peut sembler normale et naturelle pour certains, il est défendu dans cette thèse que sans le rétablissement d'une démarche participative entre ces deux pôles de la société et sans un processus de légitimation de la définition des droits humains et de son enseignement qui inclura tous les acteurs concernés, l'appropriation et la conscientisation des bienfaits de cette éducation par ses usagers resteront sujettes à maints conflits et retardements. Certes, le changement social n'est jamais une opération simple, mais il est ici estimé qu'en renforçant la participation des individus normalement non inclus dans ce processus de légitimation, il serait possible de le simplifier ou du moins, de le rendre plus consensuel et d'atténuer les conflits et les rejets liés à la nouvelle norme.

[La légitimation problématique de l'enseignement des droits humains](#)

Le contexte de négociations entourant l'adoption des textes et des normes internationales liés au domaine de l'éducation semble mettre à jour la déconnexion entre les parties prenantes concernées par leur contenu. Celles-ci sont représentées par : le regroupement d'acteurs formé par les délégations nationales au sein des organes internationaux (tel que l'Assemblée générale de l'ONU), la délégation étatique nommée par le pouvoir politique sur la scène nationale, les fonctionnaires onusiens - qui jouent un rôle important, souvent méconnu et sous-estimé - et finalement, la société, qui délègue sa représentation (Harris-Short, 2003).

Par leur manière de négocier la norme, il apparaît que les délégations des états adoptent des politiques à l'international pour leur population qui donnent un soutien important aux droits humains mais qui, par plusieurs manières, trahissent ou réduisent les valeurs culturelles du peuple qu'ils représentent pourtant (Harris-Short, 2003 ; Bachand 2014). Pour cette thèse, un exemple à cet égard pourrait être vu dans l'importance que l'éducation des droits humains donne à l'utilisation de l'esprit critique et la remise en question, principes défendus par les acteurs étatiques marocains sur la scène internationale.

Les principes qui semblent pourtant incompatibles avec la réalité des classes - ou encore des familles - où les dogmes et les paradoxes de l'éducation islamique ne peuvent être profondément remis en question par les jeunes. Devant ce dédoublement des normes, l'universalité des droits humains et de son enseignement semble remise en question par la réalité de leur déploiement. Cependant, selon l'auteur Abdullahi An-Na'im (2010), le seul élément des droits humains qui doit être universel est précisément la légitimation culturelle donnée par le peuple à ses normes, devoirs et pratiques. Tous les autres aspects des droits humains seraient en réalité propres au contexte réel et pratique de l'individu qui les met en action (An-Na'im, 2010 ; M'rad, 2011).

Afin d'établir une éducation aux droits humains appropriée et qui est perçue par les usagers du lycée comme « leurs » méthodes d'éducation, les acteurs éducatifs doivent être impliqués dans l'élaboration des moyens à adopter afin d'arriver aux objectifs définis (An-Na'im, 2010 ; Carlier, 2017). Pour être engagé dans la réalisation de ces résultats désirés, l'individu doit sentir que les normes et les aspirations de cet enseignement proviennent de sa conception du réel et de ses valeurs, même si - bien évidemment - cela demande beaucoup de temps. Sinon, ces standards déconnectés de la réalité du Maroc, négociés à l'extérieur de la scène nationale, risquent très fortement d'être inefficaces et non adoptés par les strates de la population qu'ils visaient. Par cet état de faits et si nous prenons l'exemple des enseignants aux attitudes conservatrices et aux « *curricula* cachés », nous pouvons soumettre la prémisse voulant que s'ils étaient recensés et approchés afin d'être inclus dans le processus de négociation des normes portant sur l'enseignement des droits humains dans leurs classes, il y ait de fortes de chance que cela génèrerait un climat davantage propice au débat, à la critique et à la compréhension face aux résistances adoptées - une démarche davantage représentative de la complexité du réel que celle adoptée présentement par l'Autorité politique. En misant sur la bonne foi et l'ouverture, l'apport de ces enseignants conservateurs viendrait ainsi se confronter à celui des enseignants désignés comme plus « progressifs » et, mises ensemble, leurs différentes visions modèleraient le contenu et les pratiques à enseigner de manière à potentiellement désigner davantage les méthodes adéquates à faire progresser l'état présent.

Par contre, la réalité de la définition de la Loi et de la Norme éducative semble très loin de cette proposition, alors que l'Inspectrice des Écoles rencontrée nous rappelle que les usagers de l'École sont exclus en pratique - et non en théorie - de toutes négociations étatiques concernant les mesures à adopter pour le progrès du système de l'Éducation nationale (Communication personnelle, 14 février 2020).

En d'autres mots, l'analyse du contexte dans lequel est négocié la définition de l'enseignement des droits humains, associée à son apparition internationale, nous permet d'affirmer que l'État adopte une logique de réflexion par rapport à l'Éducation nationale de type « haut vers le bas ». Malheureusement, cette attitude tendrait les décideurs à se désengager du peuple et de sa culture locale (Harris-Short, 2003 ; An-Na'im, 2010). Pourtant, les lois, les droits et leurs résultats n'évoluent seulement qu'au rythme de la conscientisation et l'apparition du peuple à leurs égards (M'rad, 2011).

Imposer à une société un contenu juridique et éducatif négocié sans son apport et consentement direct pourrait être perçu comme un exemple contraire aux droits humains, alors que son enseignement même donne une place prédominante au libre arbitre, à la critique, aux partages des opinions et à la liberté de l'apprenant (Assemblée générale des Nations Unies, 2017). Par ces faits, l'auteure Sonia Harris-Short (2003) estime que cela donne aux peuples absents du processus de négociation de la norme éducative internationale et nationale, l'impression d'une continuation de l'ordre impérialiste, ici la scène internationale - composée entre autres par les anciens états colonisateurs - imposant sa démarche et ses directives aux peuples décolonisés au nom de l'atteinte du « progrès » et de la « modernité ». Aux vues des traumatismes passés, il semble parfaitement légitime que les populations nationales qui ont été colonisées soient suspicieuses face à l'agenda international pour la modernité (An-Na'im, 2010).

Toutefois, cet argument reste critiquable. En effet, rien ni personne n'oblige aujourd'hui les États à ratifier ou non une convention, ou encore de joindre une organisation, comme pour le Maroc qui s'est montré réticent jusqu'en 2017 à réintégrer l'Union africaine, organisation intergouvernementale que l'État avait quittée par le passé (Kuwonu, 2017).

Selon les idéologies adoptées par le gouvernement au pouvoir, la politique intérieure ou encore les difficultés vécues lors des négociations, plusieurs raisons peuvent être mis de l'avant pour légitimer le refus d'un État à s'associer à un fait établi sur la scène internationale. Porter le blâme sur le passé colonialiste d'un État pourrait être vu comme réducteur et faisant preuve de paternalisme envers celui-ci, qui peut ne chercher qu'à s'autodéterminer ou à démontrer son désaccord face à un traité, ou tout autre outil international. Par exemple, les États-Unis sont historiquement un des États les plus réticents à ratifier les traités internationaux. D'ailleurs, il est le seul état à n'avoir toujours pas ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant, pour ne démontrer que cette illustration (Tallès, 2018).

Allons-nous expliquer cette décision par le passé colonial des États-Unis ou bien par des orientations politiques propres à la politique intérieure américaine ? Ici et pour notre cas à l'étude, il reste important de ne pas rabaisser le Maroc à son passé d'État colonisé et de tenter de sortir de ce traumatisme passé, afin de dépasser cet axe d'analyse lorsque non essentiel.

Maintenant, et dans le contexte qui nous intéresse, il reste que le Maroc doit réfléchir au processus de négociation et de légitimation du contenu des droits humains et de son enseignement afin de favoriser la plus grande adhésion aux normes qu'il tente d'appliquer à son système d'éducation. Ainsi, comment renouveler cette attitude adoptée par l'État concernant la conception et la négociation du contenu des droits humains et de son enseignement ?

Le redressement de cette situation et l'inclusion de toutes les parties prenantes affectées par l'éducation aux droits humains semblent être une tâche excessivement ardue. L'implantation de nouvelles méthodes de dialogue pour le processus définitionnel du contenu des droits et son enseignement paraît être la voie à explorer pour établir de nouvelles pistes de solutions et d'actions.

Cette communication doit être faite sur la scène nationale afin de déterminer qu'est-ce que les droits humains et quelles sont le contenu et les méthodes d'apprentissage adéquats que les acteurs concernés souhaitent diffuser au sein de l'Éducation nationale. Par l'adoption de nouveaux processus de légitimation de la norme, il est espéré que les communautés culturelles locales évoluent et se développent de manière à embrasser cette conception commune des droits humains (Harris-Short, 2003). Cela permettrait de rétablir une connexion essentielle entre les usagers des lycées marocains et l'Autorité politique, afin qu'ils se déclarent garants et maîtres de leur définition. Agissant de la sorte, cela permettrait de faire preuve d'introspection et montrer l'exemple aux apprenants en quête de sens et de savoir, un message bien moins contradictoire que celui transmis présentement.

En effet, il est estimé qu'il y a un besoin pour les usagers des lycées de se réapproprier le processus de négociation de la norme et des réformes qui les concerne afin de légitimer l'enseignement des droits humains auprès des apprenants. Plutôt que le monologue unidimensionnel fait par l'État à son peuple, les autorités doivent réaliser le besoin d'autonomiser les individus au sein des groupes de sa société et les positionner comme acteurs qui prennent part à la définition de leur savoir.

Par cette autonomisation, il sera possible de faire sentir aux usagers des Écoles que ce qui leur est enseigné a été décidé par des gens qui partagent leurs ressentis, qui comprennent leur situation et qui veulent leur donner la parole. Dans tous les cas, il est défendu dans cette thèse que le changement et l'amélioration des situations problématiques ne proviendront uniquement que par la conscientisation et la responsabilisation de tous les membres de la société.

Comme une enseignante l'a dit : « Oui à la Déclaration des droits de l'homme, mais avec le bagage culturel et civilisationnel qui est propre aux Marocains » (Communication personnelle, 3 février 2020). Les gens visés par l'enseignement des droits humains doivent concevoir et dire oui aux concepts qui leur sont enseignés. Tant que ce processus de légitimation personnel et intérieur ne sera pas réalisé, la réalisation des objectifs de l'enseignement des droits humains semble compromise.

Les défis de l'État marocain face à ses aspirations

Finalement, il est nécessaire de terminer notre analyse critique par l'exposition des objectifs que l'État marocain tente de poursuivre et qui se retrouvent en tension les uns envers les autres. Au terme de cette étude, il est estimé que le Maroc tente de poursuivre trois ordres d'aspirations nationales, le guidant pour l'orientation de l'Éducation publique nationale et créant ainsi beaucoup de paradoxes et de contradictions dans ses actions. Premièrement, il est désiré par les instances au pouvoir de promouvoir l'Islam, religion d'État qui dépasse les frontières nationales et qui se déploie au sein de l'Oumma. Deuxièmement, il est voulu le but de promouvoir le nationalisme et le sentiment d'appartenance à une nation, ici celle marocaine, à tradition pluriculturelle - comme cité dans le préambule de la Constitution marocaine, où il est fait allusion aux influences arabes, amazighes, berbères, etc., sur la nation marocaine. En dernier, et exposés tout au long de cette thèse, le Maroc et les experts de l'Éducation nationale cherchent à promouvoir la doctrine des droits humains, universelle et inhérente à l'individu.

Ces diverses réalités compliquent très certainement le déroulement d'une réforme de l'Éducation nationale comme celle désirée par la VS 15-30, en plus de la définition du contenu à enseigner relatif aux droits humains. Un fait encourageant face à cette situation conflictuelle, prompt aux paradoxes et aux contradictions, est que celle-ci semble être connue des experts du MEN. Une experte des institutions publiques a notamment relevé le changement de discours et les paradoxes entre les actions et certaines paroles partagées par les autorités publiques tout dépendant de leur interlocuteur. En soi, la poursuite de ces trois ordres d'objectifs est légitime et est propre aux décisions que prennent les décideurs politiques et leur peuple. La reconnaissance du droit à l'autodétermination est également un droit à reconnaître pour le Maroc et celui-ci doit être respecté tant par la communauté internationale que scientifique. Maintenant, il est important de spécifier que la poursuite de ces trois objectifs nationaux amène des difficultés et obstacles par rapport à l'enseignement des droits humains étudié dans cette thèse. L'État doit nommer et débattre sur sa scène politique intérieure afin de mener convenablement et légitimement un processus de consultation et de négociation avec les acteurs concernés par ces décisions.

Bien évidemment, la réalité est plus complexe que l'opposition simple entre légitimité et illégitimité. Une décision prise par le MEN et qui affecte la gouvernance au sein des lycées peut être perçue comme illégitime par les experts religieux marocains, car en contradiction avec certaines données propres à l'Islam sunnite qui se déploie au Maroc, alors que ce même choix paraîtra en accord avec la réalité vécue par les enseignants de ces mêmes lycées.

La légitimité ne fait jamais l'unanimité et la population ne reconnaît pas complètement l'autorité des hommes politiques au pouvoir parce qu'il existe des classes ouvrières apathiques, des sous-cultures rebelles, des pacifistes, des démocrates, des islamistes, des athées, etc. (Dogan, 2012). Devant cette complexité et la conscience de l'identité plurielle propre à l'État du Maroc, ainsi que pour le bien-fondé de l'entreprise de l'enseignement des droits humains dans les lycées marocains, le devoir de concertation, de dialogue et de considération de sa base sociale doit être perçu comme une priorité pour le Maroc et ses décideurs politiques. Au-delà des contradictions potentielles que ses actions politiques peuvent avoir comme résultat, le Maroc doit s'obliger à faire le maximum afin d'établir les canaux de communication nécessaires pour voir se concrétiser des négociations politiques pertinentes et constructives.

La légitimité est en raison inverse de la contrainte. Pour en faire un concept opératoire, on doit exiger certains critères tels que les libertés d'expression, d'association et de manifestation, le degré d'intervention des militaires dans la vie politique, des élections vraiment démocratiques, la liberté des cultes, l'indépendance de la magistrature et une libre concurrence entre partis politiques (Dogan, 2012). Ce défi n'est pas propre qu'au Maroc, mais bien à tous les États formant notre fameuse scène internationale.

Chapitre V : Discussion

Résumé des résultats de la thèse

Ainsi, les principaux résultats de cette thèse se concentrent autour de la formation et la présentation des objectifs associés à l'enseignement des droits humains au Maroc. Le premier concerne l'objectif utopique du développement des connaissances associées aux droits humains et de ses huit objectifs, répartis dans leur thématique respective : la thématique de la citoyenneté, de la consolidation de la pédagogie, et de la dignité humaine. Par la suite, une analyse critique a été soumise au lecteur, soutenue par une revue documentaire. Notamment, cette analyse a permis de recenser les principales dynamiques actuelles et présentes dans la société marocaine qui affectent la réalisation des objectifs de l'enseignement des droits humains.

Cette analyse critique a été structurée par deux axes organisateurs. Le premier axe est celui de l'incontournable civilisation islamique, de ses déclinaisons et ses dogmes qui affectent la portée des enseignements des droits humains, alors que le second porte sur la négociation des normes des droits humains et de leur enseignement. Dans cette section du travail, il a été proposé que l'exclusion d'une partie de la population lors de la négociation des normes à enseigner provoque une dissociation des individus par rapport à la matière enseignée et ultimement, de la résistance au niveau des usagers des lycées pour intérioriser le contenu de l'enseignement des droits humains. De plus, cette thèse aura permis, par effet causal, de constater les principaux enjeux de mises en œuvre à un niveau micro - soit dans les lycées même - de l'enseignement des droits humains. Ainsi, ce résultat consiste en un résultat secondaire, pertinent et justifié de cette thèse.

Principales contradictions de la mise en œuvre des objectifs

Les principaux enjeux de mise en œuvre des objectifs de l'enseignement des droits humains s'expliquent en grande partie par les nombreuses contradictions au sein de l'environnement éducatif du Maroc. Sur le plan gouvernemental, il y a d'importantes contradictions qui résident dans les discours utilisés par les politiques et officiels du gouvernement. Tout dépendant de l'interlocuteur, le message véhiculé changera.

C'est ainsi qu'il a été donné en exemple lors des entretiens, que si un Imam discutait avec le MEN, le référentiel des droits humains et son enseignement serait le Coran, alors que si un chercheur occidental posait la même question, la référence donnée serait la DUDH. Cette contradiction a mené à un autre constat, soit celui de la défense d'intérêts multiples menée par le MEN. Le fait que le gouvernement adapte son discours selon son interlocuteur peut s'expliquer par l'intérêt du MEN de ne pas s'aliéner une base d'appuis essentiels, afin de mener à bien certains projets politiques. Cette dynamique politique provoque cependant des dysfonctionnements lors de la réalisation d'un projet ambitieux comme l'enseignement des droits humains. En effet, il semble s'installer un décalage entre la parole, les discours, et les actions mises en place dans les lycées concernant ce programme éducatif. Ainsi, ce décalage provoque une difficulté quant à l'appropriation des valeurs des droits humains lorsque, par exemple, les enseignants doivent interpréter la matière véhiculée par le MEN. Cette confusion générée par les discours divers et la défense d'intérêts multiples entraîne donc une faible diffusion des curricula à enseigner et de faibles retombées quant à l'interprétation des valeurs associées à l'enseignement des droits humains.

La dernière contradiction sur le plan gouvernemental relevée lors de cette étude concerne la participation des acteurs éducatifs à la réflexion et la définition de l'enseignement des droits humains. La contradiction se retrouve dans le fait que cet enseignement stipule que les droits humains et ses valeurs seront intériorisés et partagés efficacement en encourageant la participation, le dialogue et l'esprit critique. Or, il a été largement partagé par les enseignants et certains experts, que le MEN ne consulte peu, ou pas du tout, les divers paliers d'acteurs de l'éducation lorsqu'il vient le temps de rédiger les plans de réforme, réfléchir sur les mesures à appliquer et ultimement, concevoir l'enseignement à divulguer auprès des jeunes citoyens. Ainsi, ce manque de participation et d'inclusion des acteurs de l'éducation nationale participe à augmenter la distorsion entre la théorie définie, à enseigner et la réalité pratique, provoquant beaucoup de frustrations et d'incompréhension pour les enseignants au sein des écoles.

Par rapport aux contradictions au sein des lycées et qui affectent la mise en œuvre des objectifs de l'enseignement des droits humains, l'attitude conservatrice des enseignants face à la matière progressiste des curriculums a été identifiée comme principale cause des dysfonctionnements actuels. Cette réalité est accentuée par une autre contradiction, qui elle se retrouve dans le cadre référentiel de l'enseignement des droits humains qui est offert aux enseignants. Malgré la persistance de la VS 15-30 et de la discipline des experts nationaux dans la rédaction et la modification des curriculums en fonction de ce plan de réforme, il a été constaté dans les lycées un manque flagrant de cadre référentiel spécifique afin que les enseignants puissent guider leur enseignement de manière claire. Selon la totalité des enseignants rencontrés, la clarté et la précision du curriculum associé à l'enseignement des droits humains dépendent en grande partie de la capacité personnelle de l'enseignant à innover dans ses cours et ses interactions avec les étudiants. De plus, il a été spécifié par les enseignants que la qualité des cours, de la matière à enseigner et du soutien reçu, repose en grande partie sur la qualité de l'administration de l'école où ils agissent et non de la qualité des curriculums rédigés au niveau national.

Enfin, il a été partagé que, malgré toutes les bonnes intentions et désirs des réformes de l'Éducation nationale quant au besoin et l'importance d'enseigner les droits humains, l'atteinte des objectifs d'enseignement ne peut seulement reposer sur la qualité de l'enseignement promulgué par les professeurs. En effet et partagé par tous les groupes d'individus interrogés, l'enseignant n'a, en fait, qu'un impact limité sur le rapport des étudiants à l'enseignement des droits humains et ses valeurs. Dans l'observation des résultats de cet enseignement, tous rappellent le rôle primordial et incontournable de l'environnement familial et sociétal où le jeune a des interactions et se socialise, relations qui influencent inévitablement sa capacité d'assimilation, d'intériorisation et d'application vis-à-vis l'enseignement reçu. Malheureusement, ce phénomène et constat de la réalité est peu abordé et considéré dans les plans de réforme actuels, en termes d'actions concrètes afin d'impliquer la famille des étudiants dans l'enseignement des droits humains.

Implications de la recherche pour le Maroc

Les implications de cette thèse se répartissent en différents niveaux. En effet, les résultats de cette recherche entraînent de potentielles implications pour l'enseignement et le système scolaire marocain; pour les politiques des droits humains au Maroc et finalement, pour le contexte de la recherche scientifique en générale. Par rapport à l'enseignement et le système scolaire marocain, suite à l'observation du contexte à l'étude et de la tenue de l'enquête de terrain, il peut être proposé aux décideurs et gestionnaires actuelles de l'Éducation nationale de soupeser les résultats de cette thèse afin d'en tirer des constats. L'un d'eux pourrait être dans l'identification d'un besoin clair et fort, soit celui de développer une attitude éducative commune par rapport à l'enseignement des droits humains. Cette attitude devrait être partagée de manière totale par l'adoption d'une communication et d'un dialogue participatif qui devraient être guidés par le besoin - et même le désir - de développer un cadre référentiel et éducatif clair pour les enseignants.

Ce cadre distinct pour l'enseignement des droits humains permettrait de soutenir les enseignants dans leur agissement au sein des classes, leur donner la chance de se reposer sur des outils pédagogiques clairs et préconçus, les soulageant ainsi du recours à leur propre capacité personnelle à innover. De plus, ce cadre éducatif – soutenu par des formations – permettrait à l'enseignant de parfaire son apprentissage et de répondre à la problématique de formation continue, lui allouant du temps et de la matière à assimiler pour présenter à ses étudiants. Finalement, en établissant ce cadre référentiel et éducatif, celui-ci confronterait les enseignants à leurs diverses identités et attitudes, problématique nommée régulièrement par rapport aux difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des objectifs de l'enseignement des droits humains. Cette rencontre entre enseignants, liés par ce cadre, pourrait ainsi permettre le choc des attitudes conservatrices et progressistes, toutes deux présentes dans l'environnement actuel de l'Éducation nationale au Maroc. Par rapport aux implications de cette thèse pour les politiques des droits humains au Maroc, il semble être pertinent de considérer le besoin de faire preuve de clarté quant aux intérêts nationaux liés à la promotion de l'enseignement des droits humains.

Non seulement les décideurs politiques marocains devraient faire preuve de davantage de transparence, mais ils devraient également porter une attention particulière à la nécessité de partager le processus décisionnel avec les acteurs concernés lors de la définition et mise en action des réformes de l'éducation portant sur l'enseignement des droits humains. Une recommandation pourrait être formulée afin d'améliorer la concertation sur les prises de décisions politiques et de former des unités décisionnelles décentralisées pour permettre aux acteurs ciblés par les réformes de participer aux processus de changement. Ce faisant, et avec un dialogue ouvert et honnête, l'action politique pourrait être active, positive et efficace, établissant ainsi une négociation intègre des références associées à l'enseignement des droits humains et ses objectifs.

Pour les implications concernant les recherches scientifiques portant sur le contexte de l'éducation et l'enseignement des droits humains, la réalité actuelle marocaine semble être propice au développement de techniques, de modes et de méthodes d'apprentissage inspirés des pratiques et de la théorie de la phénoménologie et de son application en éducation. Ici, la phénoménologie consiste en une étude descriptive de la succession des phénomènes et/ou d'un ensemble de phénomènes, ancrée dans le milieu de l'éducation pour le cadre de cette thèse. Même si bien évidemment ces techniques innovatrices, presque révolutionnaires, demanderont une prise de conscience importante, celle-ci semble être à la portée du Maroc. Cette remise en question est et reste possible par des choix politiques et sociaux courageux qui, ultimement, permettraient des avancées importantes en termes d'enseignement des droits humains.

Afin d'y arriver, il est nécessaire que la communauté scientifique se penche sur ces questions et tente de transformer le dialogue en cours entre les acteurs de l'éducation nationale, car cette transformation ne se fera pas sans action positive, nette et révélatrice. Toutefois, le contexte actuel est encourageant au sein des lycées marocains. Les enseignants et les administrations rencontrés pour ce projet semblent déjà engagés dans ce processus de prise de conscience, qui les poussent vers l'innovation et la transformation, processus qui bénéficient tous les usagers au sein des lycées, de l'administration, au professeur et en terminant par l'élève.

Malgré tout, il est nécessaire que la communauté scientifique marocaine, et d'ailleurs, participe à cet agir transformationnel et documente les avancées en matière d'enseignement des droits humains, pour ultimement favoriser l'atteinte de ses objectifs au Maroc.

Conclusion

L'enjeu de cette thèse était le saisissement des objectifs liés à l'enseignement des droits humains dans les lycées de la ville de Rabat. Possédant les pistes données par la VS 15-30 (2015) et le *Manuel pour les jeunes au Maroc : l'Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme* (2015), deux plans de réformes de l'éducation proposées respectivement par le CSEFRS et l'UNESCO au Maroc, j'ai eu à explorer la réalité de trois lycées publics marocains : les lycées Abi Dar El Ghaffari, Hassan II et Moulay Youssef afin de découvrir, valider ou infirmer les objectifs théoriques prescrits par cette littérature scientifique. Suivant la tenue d'entrevues semi-directives avec 13 individus - enseignants, jeunes citoyens et experts du système d'éducation nationale -, il fut possible de catégoriser de façon non exhaustive les objectifs de l'enseignement des droits humains au Maroc en trois thèmes : la citoyenneté, la consolidation de la pédagogie et la dignité humaine.

Ces trois thèmes ont été introduits par un objectif dit utopique tiré de l'analyse des données recensées dans la VS 15-30, soit le développement des connaissances associées aux droits humains dans son tout théorique. L'éducation aux droits humains ayant été instituée formellement sur la scène internationale par la DUDH (ONU, 1948), cet enseignement est défini « *comme l'ensemble des activités d'apprentissage, d'éducation, de formation et d'efforts d'information visant à inculquer une culture universelle des droits de l'homme* » permettant ultimement aux apprenants la jouissance des biens premiers de leur Cité (Assemblée générale des Nations Unies, 2010). Comme nous l'avons vu, l'éducation dans ce domaine se caractérise notamment par le renforcement du respect des droits humains et des libertés fondamentales, l'assurance du plein épanouissement de la personnalité et de la dignité humaines. De ce fait, trois grands axes ont pu être dessinés autour du phénomène d'apprentissage de ces droits : les connaissances et les compétences, les attitudes, comportements et valeurs, et finalement, l'action. Ainsi et portées par ces orientations, les thématiques associées à notre réalité marocaine ont pu être décortiquées et précisées.

La première thématique porta sur la citoyenneté et ses objectifs, comme l'effort mis en place pour définir un cadre normatif et définitionnel d'une citoyenneté déterritorialisée, caractérisée par son aspect universel. Cette définition doit être comprise de manière que l'individu puisse s'y associer, peu importe son identité, et mette en action les devoirs de sa citoyenneté au sein de sa société, son groupe. En agissant de la sorte, il favorise, *in fine*, le tissu social de l'unité où il agit, de sa sphère privée à celle publique. De plus, il a été observé qu'un impératif est mis de l'avant par les autorités responsables du contenu de l'enseignement quant à la nécessité de nommer l'identité plurielle des citoyens, comprise sous la forme de valeurs nationales et fondamentales du Royaume marocain à transmettre. Notamment, celles-ci sont désignées par la première page du préambule de la Constitution de 2011 et par le discours de tous les experts qui ont été interrogés à cette question. Ces valeurs consistent en la reconnaissance de l'unicité de Dieu, l'attachement à l'unité et l'intégrité territoriale du Royaume du Maroc, l'allégeance à sa monarchie constitutionnelle et la reconnaissance du choix irréversible de la nation marocaine de construire un État de droit démocratique (Royaume du Maroc, 2011).

Au terme de l'étude de cette thématique, il a été conclu que l'agir des apprenants est orienté vers l'étude et l'appropriation d'une certaine culture de la citoyenneté favorisant le respect des droits humains. Influencé le plus récemment par les mouvements sociaux dans le monde arabe et les réformes qui s'en sont suivies, un objectif important est mis sur la formation de *curricula* articulés autour des valeurs de tolérance, d'acceptation de l'autre, de respect et pour l'appropriation et l'utilisation du concept de la liberté. L'éducation islamique est nommée lors des entretiens comme un des cours principaux pour partager cette culture. Néanmoins, les étudiants - sans mettre en échec la culture de l'Islam et celle de l'identité marocaine - nomment le besoin d'une culture de la citoyenneté qui userait davantage de son aspect laïque et appliqué que religieux, plus adapté par sa neutralité de principe aux aspirations de l'éducation aux droits humains désirée par l'État au Maroc. Ce dernier point fait écho aux principales critiques observées concernant cette thématique, qui soulignent l'influence persistante de l'apparition de l'Islam sur le contrôle de la promotion de concepts tels que l'esprit critique, la remise en question spirituelle et temporelle des étudiants et l'acceptation de principes féministes.

Il a été partagé qu'à cet égard, plutôt que d'encourager ces derniers principes, le maintien du cours d'éducation islamique et de son importance au lycée restreint la compréhension et l'application de la citoyenneté par les apprenants comme voulu par l'enseignement des droits humains et la VS 15-30. Sans nécessairement l'occulter, cette orientation de l'éducation ne promeut donc pas de sa pleine puissance les objectifs liés à cette thématique. En outre, cet état des faits décrit par les individus interrogés n'aide en rien la réalisation d'un autre objectif associé à cette dynamique, soit l'augmentation de la participation politique pour le renforcement des institutions étatiques. En effet, même si l'enseignement des droits humains est réfléchi comme devant favoriser la participation des citoyens au bien commun, le cynisme a été nommé comme un état d'esprit ambiant chez les jeunes apprenants sortant du lycée. La confiance semble être absente entre les élus et les citoyens, ces derniers se plaignant du manque de communication avec les élites au pouvoir, alors même qu'un cadre de la Direction des *curricula* s'offusque de la désuétude du concept de parti politique, du faible respect des devoirs citoyens et du peu d'accès pour les jeunes à cette dimension de la vie en communauté.

La seconde thématique fut associée aux objectifs liés à la consolidation de la pédagogie. En effet, parmi les défaillances récurrentes dans les lycées de Rabat, la performance des acteurs éducatifs et la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant ont toutes les deux été mentionnées comme caractéristiques essentielles à redresser. Associée à l'enseignement des droits humains, l'atteinte de ces objectifs permettrait aux usagers des lycées de se repositionner vis-à-vis le phénomène de l'apprentissage, de situer l'apprenant au centre du processus d'acquisition du savoir et de modifier le rôle de l'enseignant pour le positionner comme médiateur entre la connaissance et son étudiant. Ici, les droits humains ont été compris sous forme de méthode, ou d'actions, pour accentuer l'autonomisation des jeunes, de même que celle des enseignants. Par rapport aux performances des acteurs éducatifs, le besoin d'une formation unifiée pour les enseignants a été nommé comme enjeu majeur, tant par la littérature que par les données collectées sur le terrain. Ainsi, il est souhaité de voir apparaître des enseignants plus progressistes, qui nomment les problèmes présents au sein de la société, abordent leurs solutions potentielles, et ce, d'une manière prescrite et cohérente.

Par contre, une des tâches complexes qui ralentit cette apparition concerne le besoin d'ébranler le conservatisme des attitudes et pratiques adoptées parfois par le corps enseignant aujourd'hui. Ultimement, ce travail de formation et de conscientisation rénovait la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant, en plus d'évacuer les présentations dites magistrales de la matière, jugées « classiques », « anciennes » et « inadaptées ». Ici, la prise de responsabilités, le développement de la curiosité intellectuelle, l'esprit critique et d'initiatives sont les caractéristiques des acteurs éducatifs qui cherchent à être stimulées. Mis à part ce renouvellement des techniques d'enseignement, la croissance des mécanismes d'écoute pour la qualité des pratiques citoyennes, réalisée par les cellules de médiation et l'engagement des acteurs éducatifs à travers les clubs de solidarité et de citoyenneté, est visée afin de consolider cette nouvelle relation pédagogique associée aux droits humains. La patience est toutefois de mise à cet égard, alors que plusieurs témoignages soulignent le manque de cohérence entre les modes de fonctionnement choisis, citant le peu de résultats tangibles associé à ces mécanismes.

La troisième et dernière thématique d'objectifs aborda le besoin d'appréciation de la dignité humaine. L'environnement éducatif marocain souffrant de violences, un intérêt particulier de l'Autorité politique est donné à l'appréciation de la dignité humaine dans les lycées. Dans cette partie de l'essai, il a été observé que les experts sont restés vagues quant aux méthodes à adopter pour le renforcement des valeurs de l'égalité des genres et la lutte contre la discrimination et leurs représentations au lycée et dans la communauté. Se reposant principalement sur l'engagement du Maroc à respecter sa signature des traités et pactes internationaux à ce sujet, peu de moyens concrets ont été recensés pour l'amélioration de cette situation. À la suite des entrevues menées notamment auprès des étudiants, cet axe d'objectifs semble justifié. Les apprenants nomment l'intimidation psychologique, la violence sexuelle, la tricherie et le désintérêt comme faits communs au sein des établissements d'enseignement qualifiant. Même si ces problématiques liées à la dignité humaine sont reconnues par tous et que des moyens tangibles sont portés par l'État et ses divers acteurs, de nombreuses limites freinent les actions entreprises.

Des enjeux portant sur le rôle et l'implication de la famille quant à l'éducation des enfants ont été mis de l'avant, tant par les experts que par les enseignants interrogés et corroborés par les témoignages estudiantins de vie familiale. Force est de constater qu'en effet, la situation dans la société en générale est la plus souvent responsable des comportements violents, discriminatoires et de leur reproduction à l'École. Cette situation a été expliquée, entre autres, par le manque d'éducation pour les parents, le maintien de la tradition religieuse et de l'imposition de rôles genrés au sein de la famille - à travers notamment l'application de l'éducation à la « hchouma ». En effet et comme pour toutes les autres thématiques, il semble impossible de dissocier l'état actuel de la société de ses performances en matière d'éducation aux droits humains.

Ainsi, la réalité des citoyens arabo-musulmans du Maroc est inséparable de tout sujet à l'étude dans cette thèse. L'ignorer serait faire preuve de superficialité, voire de négligence quant aux différences entre nos diverses civilisations. Pour se plier à cette exigence, il a été nécessaire et primordial de porter un regard aux thématiques politiques et sociales marocaines avec un œil réaliste et phénoménologique, soutenu par un effort de cerner les non-dits, les comportements, les croyances et les dogmes de la société qui affectent l'éducation aux droits humains dans les lycées marocains. Ces éléments incontournables de mon étude m'ont amené à démontrer que les droits humains et ses sources génèrent des conflits et des tensions entre le libéralisme d'un côté et les idéologies religieuses présentes au Maroc. De ce fait, un corpus de droit privé lié à l'individu et son importance est différent par sa nature au corpus de droit en vigueur au Maroc, au même titre que la culture juridique canadienne diffère de celle américaine, ou celle marocaine de celle algérienne. En outre, j'ai expliqué que la société marocaine ne reconnaît que très peu l'individu en tant qu'entité unique et singulière.

En effet, les normes sociales marocaines dominantes et la loi marocaine privilégient plutôt l'ordre du groupe, du clan, de la famille, que celle de l'individualité et de la réalisation personnelle et intrinsèque souvent associées aux valeurs des droits humains d'aujourd'hui.

De plus, par l'exposition des mécanismes de négociation entourant les normes éducatives internationales et du problème de légitimation des concepts des droits humains, il a été démontré la nécessité de réfléchir à des procédés pour légitimer une éducation aux droits humains de façon plus nationale et orientée vers l'intérieur du Maroc afin d'y voir l'éclosion de la prise de conscience de l'individu, pour le groupe et pour sa nation marocaine. Pour s'y faire, il est primordial de chercher à se dégager d'un fonctionnement propre aux principes associés le plus clair du temps à la scène internationale et sa joute d'intérêts distincts.

Par les mécanismes propres aux acteurs en action, qui négocient les conventions et les traités internationaux, il a été souligné le pouvoir lié à la définition de la Loi et des Normes associées aux droits humains. Une déconnexion a été observée entre la base de la société et l'État dirigeant, qui n'a guère à faire de savoir reconnu par le peuple la légitimité qu'il accorde aux accords et négociations réalisés à l'internationale. D'un côté, l'État légitime sa place sur la scène internationale afin d'augmenter sa capacité d'influence et de pouvoir effectif sur celle-ci - autant que sur celle nationale -, alors que de l'autre, le peuple se voit imposer des normes et des conditions de vie qu'il n'a pas eues à négocier, ni à comprendre et encore moins à accepter. Cette dichotomie entre les normes imposées et vécues génère un profond dysfonctionnement quant à l'enseignement des valeurs de l'éducation aux droits humains, qui tombent rapidement dans un capharnaüm de transmission de valeurs peu intériorisées par l'apprenant dû à ses réalités sociétales et familiales. Devant ces phénomènes, les usagers des lycées se retrouvent ainsi démunis devant ces rapports de forces, étant eux-mêmes exclus en pratique des négociations étatiques pour la définition des normes éducatives nationales.

Comment réfléchir à une éducation aux droits humains qui serait propre à la réalité du Maroc et qui ferait fi de la schizophrénie nommée des relations de pouvoir entre les acteurs institutionnels marocains et le peuple? À cette question, les pistes de réflexion proposée par la théorie de la phénoménologie et de la praxéologie dans le domaine de l'éducation peuvent être soumises comme potentielles solutions à certains problèmes rencontrés au fil de cette thèse.

La praxéologie en enseignement est une « démarche construite d'autonomisation et de conscientisation de l'agir, à tous les niveaux d'interaction sociale, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences » et qui est propre à la réalité de l'individu qui apparaît à l'objet de l'enseignement dans les lycées (St-Arnaud, 1992). En effet, la phénoménologie, associée à la praxéologie et leur application en milieu d'enseignement permettraient peut-être de nommer la dualité entre l'objet et le sujet, le sujet ici étant l'apprenant et l'objet, les droits humains.

Cette dualité ne pourrait qu'être perçue dans sa réalité observable, soit par sa nature fondamentalement marocaine. Se faisant, il serait possible d'autonomiser autant les enseignants que les apprenants, par la prise de conscience de leur environnement et de leur agir sur celui-ci, en plus de se dissocier des négociations et impositions obscures réalisées au-dessus de leur environnement éducatif. Accueillir le phénomène dans sa totalité permettrait de nommer les dynamiques et les paradoxes de la société marocaine, ici dans les lycées marocains, sans nécessairement envisager de les détruire ou de les glorifier. En se concentrant sur l'appropriation et la nomination des affects vécus par les usagers du système de l'éducation, ce qui est décrit par les experts de l'éducation comme le repositionnement de l'apprenant au centre du savoir se ferait, selon moi, plus facilement. C'est à ce moment que des démarches praxéologiques s'activeraient et entameraient un processus d'autonomisation concret et surtout, visible grâce à l'agir. Au sein des lycées, cet agir pourrait être l'utilisation accrue du dialogue, de la parole et du débat afin de conscientiser les étudiants à leur savoir et favoriser leur engagement à l'enseignement des droits humains. Il reste maintenant à savoir comment contrecarrer et dépasser les résistances conservatrices présentes dans l'environnement éducatif marocain, en plus de mettre en place des actions concrètes conscientisant la société et promouvant le progrès essentiel pour l'Éducation nationale. Bien sûr, ceci reste une tâche beaucoup plus simple à nommer qu'à réaliser, encore plus dans un environnement national où le déclin du respect des droits humains dans les dernières années est bien documenté (Benchemsi, 2019).

Ces pratiques demandent néanmoins une honnêteté et une franche remise en question qui font défaut dans la présente culture de l'Éducation au Maroc. Personne n'ose s'avancer courageusement afin d'être un prophète de la Vérité dans ce domaine. Qui pourrait s'interposer entre l'État et la Monarchie comme gardien des bonnes techniques de gouvernance en matière d'enseignement, sans risquer de se faire instrumentaliser à des fins d'intérêts royaux et politiques et ce, dans le meilleur des cas ? La seule bonne réponse à cette question semble être dirigée vers une autonomisation singulière et tout autant communautaire des usagers des lycées de la ville de Rabat. Sans être inexistante, cette société civile doit continuer à se ragailhardir, se faire entendre, protester lorsqu'il le faut et demander une véritable autonomisation de faits. Ici, il est nécessaire de mentionner que le cynisme de la population peut être une arme à double tranchant pour la cause de l'autonomisation. Il reste très important d'engager les étudiants et la société civile à cette cause, tout en nommant les contradictions et les paradoxes des systèmes en place, sans toutefois générer un découragement généralisé et un sentiment d'impuissance. Nul besoin d'évacuer le fait islamique propre à l'État marocain pour s'y faire, ou d'oublier l'importance de la constance et la rigueur professionnelle au sein des institutions étatiques. Comme il a été dit, si l'on veut moderniser l'Islam qui est État, il faut également réfléchir à islamiser la modernité, en se basant notamment sur les tendances progressistes au sein de certaines mouvances religieuses islamiques. À ce sujet, il est estimé qu'un juste équilibre raisonnable est atteignable, si l'on mise sur la confiance en la volonté forte et créatrice de la jeunesse marocaine.

Donné dans un contexte d'éducation adéquat, l'enseignement des droits humains peut être un bon véhicule afin d'atteindre les objectifs qu'il se donne. Toutefois, force est de constater le grand besoin d'autonomisation et de liberté pour les usagers du système éducatif vis-à-vis le choix de cette méthode. Un impératif doit être mis sur la fin de l'imposition pure et simple du savoir par des instances élitistes à triple discours et le plus souvent déconnectées des réalités des apprenants et des enseignants. Si seulement cela est réalisé et que la place du *décideur* est donnée aux *apprenants* et *enseignants*, peut-être alors verrons-nous l'apparition véritable d'un phénomène sophistiqué de l'enseignement des droits humains à la marocaine.

Bibliographie

- Alouini, Jouda & Taïeb Baccouche (2004). « Polysémie et terminologie des droits de l'homme », *Syntaxe et Sémantique*, Vol.2004/1, No 5, pp.143-152.
- An-Na'im, Abdullahi. 2010. *Islam and Human Rights : Selected essay of Abdullahi An-Na'im*. London, Routledge - Collected Essays in Lay.
- Assemblée générale des Nations Unies (2010). *Projet de plan d'action pour la deuxième phase (2010-2014) du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme*, En ligne, URL <https://undocs.org/fr/A/HRC/15/28> .
- Assemblée générale des Nations Unies (2017). *Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme*, En ligne, URL <https://undocs.org/fr/A/HRC/RES/36/12>
- Bachand, Rémi (2014). « Le Droit international et l'idéologie «Droits-de-l'hommiste» au fondement de l'hégémonie occidentale », *Revue québécoise de droit international*, Hors série, pp.70-97.
- Basch, Sophie (2008). « L'envers de l'orientalisme », *Revue Critique*, Vol. 4, No 731, pp.291-304
- Benchemsi, Ahmed. « TRIBUNE. « Mohammed VI et le très inquiétant recul des droits de l'Homme au Maroc » L'Obs, 31 juillet 2019. <https://www.nouvelobs.com/monde/20190731.OBS16626/tribune-mohammed-vi>
- Bendourou, Omar (2014). « Les droits de l'homme dans la constitution marocaine de 2011: débats autour de certains droits et libertés » *La Revue des droits de l'homme*, Vol. 6, pp.1-25.
- Bouoiyour, Jamal (2000). « Relation éducation croissance économique au Maroc : Long terme ou court terme ? », *MPRA*, No 29162, pp. 1-17.
- Bourqia, Rahma (2016). « Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Vol. 71, pp. 18-24.
- Brisson, Thomas (2008). « La critique arabe de l'orientalisme en France et aux États-Unis », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol.2, No3, pp.505-521
- Cardenas, Sonia & Andrew Flibbert (2005). « National Human Rights Institutions in the Middle East », *Middle East Journal*, Vol. 59, No 3, pp. 411-436
- Carlier, Jean-Yves (2017). « Des droits de l'homme vulnérable à la vulnérabilité des droits de l'homme, La Fragilité Des Équilibres », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, Vol. 79, pp.175-204

- Chattou, Zoubir (2015). « Regards critiques des jeunes Marocains sur leur place dans la vie politique nationale et les mobilités vers l'Europe », *Alternative Rurales*, Hors-Série, pp. 1-10
- Clément, Michèle & Jocelyn Lindsay (1998). « La violence psychologique : sa définition et sa représentation selon le sexe », *Recherches féministes*, Vol.11, No 2, pp.139-160
- Conseil National des Droits de l'Homme (CNDH) (2014). *Pour un droit égal et équitable à l'éducation et à la formation*, En ligne, URL <https://www.ceja.ch/images/CEJA/DOCS/Bibliotheque/Doctrine/Maroc/CNDH/FRANCAIS/Contribution%20au%20débat%20public/Pour%20un%20droit%20égal%20et%20équitable%20à%20l%27éducation%20et%20la%20formation.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) (2015). *Pour une École de l'Équité, de la Qualité et de la Promotion : Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030*, En ligne, URL <https://www.csefrs.ma/publications/vision-strategique-de-la-reforme/?lang=fr>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) (2016). *Une École de Justice Sociale*, En ligne, URL <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/05/Une-e--ducation-de-justice-sociale-FR.pdf>
- Collectif Les Eco.ma. « Préscolaire. Enfin un référentiel ! » Les Eco.ma, 20 février 2020. <https://lesec.ma/prescolaire-enfin-un-referentiel/>
- Dogan, Mattei (2012). « La légitimité politique: nouveauté des critères, anachronisme des théories classiques », *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. 2, No196, pp.21-39
- Engels, Friedrich & Karl Marx. 1936. *Les grands textes du Marxisme sur la Religion*, traduit de l'allemand par Lucien Henry, Paris: Éditions Sociales Internationales.
- Galand, Christian (2015). « Éducation scolaire et «laïcité» au Japon », *Administration et Éducation*, Vol. 4, No 148, pp.149-161
- Haut-Commissariat au Plan (2009). *Enquête nationale sur la prévalence de la violence à l'égard des femmes au Maroc 2009*, En ligne, URL <https://www.hcp.ma/file/121437/>
- Haut-Commissariat au Plan (2011). *Enquête sur la mobilité sociale intergénérationnelle au Maroc*, En ligne, URL <https://www.hcp.ma/file/160321/>

- Haut-Commissariat au Plan (2015). *Note sur les premiers résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2014*, En ligne, URL https://www.hcp.ma/Note-sur-les-premiers-resultats-du-Recensement-General-de-la-Population-et-de-l-Habitat-2014_a1516.html
- Hallaq, B. Wael. 2009. *Shari'a: Theory, Practice, Transformations*. Cambridge : Cambridge University Press
- Harris-Short, Sonia (2003). « International Human Right Law: Imperialist, Inept and Ineffective? Cultural Relativism and the UN Convention on the Rights of the Child », *Human Rights Quarterly* , Vol. 25, No1, pp.130-181
- HCDH (2006). *Plan d'action : Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme – Première Phase*, En ligne, URL <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationfr.pdf>
- HCDH (2012). *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire : Guide d'auto-évaluation à l'intention des gouvernements*, En ligne, URL https://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_fr.pdf
- HCDH (2012). *Plan d'action : Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme – Deuxième phase*, En ligne, URL https://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_fr.pdf
- HCDH (2017). *Plan d'action : Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme – Troisième phase*, En ligne, URL https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_FR.pdf
- Hsieh, Hsie-Fang & Sarah E. Shannon (2005). « Three Approaches to Qualitative Content Analysis », *Qualitative Health Research*, Vol.15, No9, pp.1277-1287
- Ibourk, Aomar (2013). « Les attentes éducatives des familles pauvres au Maroc », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Vol. 62, pp.119-124
- Ibourk, Aomar et Jabrane Amaghous (2016). « Convergence éducative et déterminants socio-économiques : analyse spatiale sur des données marocaines, *Mondes en développement*, Vol. 4, No 176, pp. 93-116.
- Kuwonu, Franck. « Union africaine : le retour du Maroc » *Afrique Renouveau*, Décembre 2016 - Mars 2017. <https://www.un.org/africarenewal/fr/magazine/décembre-2016-mars-2017/union-africaine-le-retour-du-maroc>
- Larousse. (s.d). Alawites. Dans Le Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 5 novembre 2020 sur <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Alawites/104540>

- Lafaye de Micheaux, Elsa & Nadia Lamarkbi (2006). « L'ouverture de l'éducation primaire rurale aux ONG : Les enseignements du Maroc contemporain », *Mondes en développement*, Vol. 2016/2, No 134, pp.79-94.
- McCarthy, John. «Student-Centered Learning: It Starts With The Teacher» Edutopia.org, 9 septembre 2015. <https://www.edutopia.org/blog/student-centered-learning-starts-with-teacher-john-mccarthy>
- Mervin, Sabrina. 2000. *Histoire de l'islam : fondements et doctrines*. Paris : Flammarion.
- MEFR (2020). *John Rawls*, En ligne, URL <https://www.economie.gouv.fr/facileco/john-rawls>
- MEN, (2013). *Rapport analytique de La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013*, Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification. En ligne, URL https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Rapfr-analytique-CSE_CNEF.pdf
- MEN, (2015). *Rapport statistique national 2013-2015 (Éducation pour tous)*, Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification. En ligne, URL <https://www.men.gov.ma/Documents/Rapport-nationalEPT2013-2015.pdf>
- Merle, Marcel (1958). « Réflexions sur le problème du civisme », *Revue française de science politique*, Vol.8, No 4, pp.782-802.
- Mezey, Naomi (2001). «Law as culture », *Yale Journal of Law & the Humanities*, Vol.13 (1), pp.35-68.
- Ministère des Habous et des Affaires Islamiques (2019). *Organigramme du Ministère des Habous et des Affaires Islamiques*, En ligne, URL <http://www.habous.gov.ma/fr/conseil-supérieur-des-oulémas/531-conseil-supérieur-des-oulémas-2>
- Ministère de la Justice et des Libertés (2011). *Code de la Nationalité Marocaine*, En ligne, URL <https://www.refworld.org/pdfid/501fc9822.pdf>
- M'rad, Hatem. 2011. *Libéralisme et liberté dans le monde arabo-musulman : de l'autoritarisme à la révolution*. Tunis : Éditions Nirvana.
- Nazih, Ahlam. « Un guide pédagogique du préscolaire » *L'Économiste*, 17 février 2020. <https://www.leconomiste.com/article/1057411-un-guide-pedagogique-du-prescolaire>
- OHCHR (2020). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, En ligne, URL <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

- Organisation des Nations Unies (1948). *La Déclaration universelle des droits de l'homme*, En ligne, URL
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf
- ONU(1989). *La convention relative aux droits de l'enfant*, En ligne, URL,
https://www.unicef.org/french/crc/index_30196.html?p=printme
- Royaume du Maroc. *La Constitution* (2011), Secrétariat Général du Gouvernement, Direction de l'Imprimerie Officielle, s.n.
- Rouland, Norbert (1994). « Les fondements anthropologiques des droits de l'Homme », *Revue générale de droit*, Vol. 25, No 1, pp. 1-44.
- Reda Tazi, Mohammed & Zahra Zerrouqi (2015). « Défaillances récurrentes du système éducatif marocain », *Revue Madarat*, No1-2015, pp.34-47.
- Saint-Arnaud, Yves. 1992. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal
- Sen, Amartya (2005). « Human Rights and capabilities », *Journal of Human Development*, Vol. 6, No. 2, pp.152-166
- Semmouni, Khalid Cherkaoui (2019). « La Journée des Droits de l'homme : où en est le Maroc ? », *EcoActu.Ma*, 10 décembre 2019. <https://www.ecoactu.ma/la-journee-des-droits-de-lhomme-ou-en-est-le-maroc/>
- Shafei, Bilal (2018). « La citoyenneté fragmentée », *Pensée plurielle*, Vol.2018/1, No 47, pp.19-31.
- Tallès, Olivier. « Pourquoi les États-Unis refusent les traités internationaux ? » *La Croix*, 11 septembre 2018. <https://www.la-croix.com/Monde/Ameriques/Pourquoi-Etats-Unis-refusent-traites-internationaux-2018-09-11-1200967922>
- UNESCO (2015). *Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : Manuel pour les jeunes au Maroc*, En ligne, URL
https://www.cndh.ma/sites/default/files/manuel_pour_leducation_a_la_citoyennete_et_aux_droits_de_lhomme.pdf
- UNESCO (2017). *Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc*, En ligne, URL
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Rabat/images/ED/20171219AnalyseSituationMaroc.PDF>
- UNICEF (2006). *La violence à l'École*, En ligne, URL,
https://www.unicef.org/EtudeViolence_a_lecole_FR_oct05.pdf

UA (1986). *Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples*, En ligne, URL, https://au.int/sites/default/files/treaties/36390-treaty-0011_-_african_charter_on_human_and_peoples_rights_f.pdf

Zerrouqi, Zahra (2015). « Les performances du système éducatif marocain », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 70, pp. 22-28

Annexes

Annexe 1 - L'arbre des grands courants de l'Islam

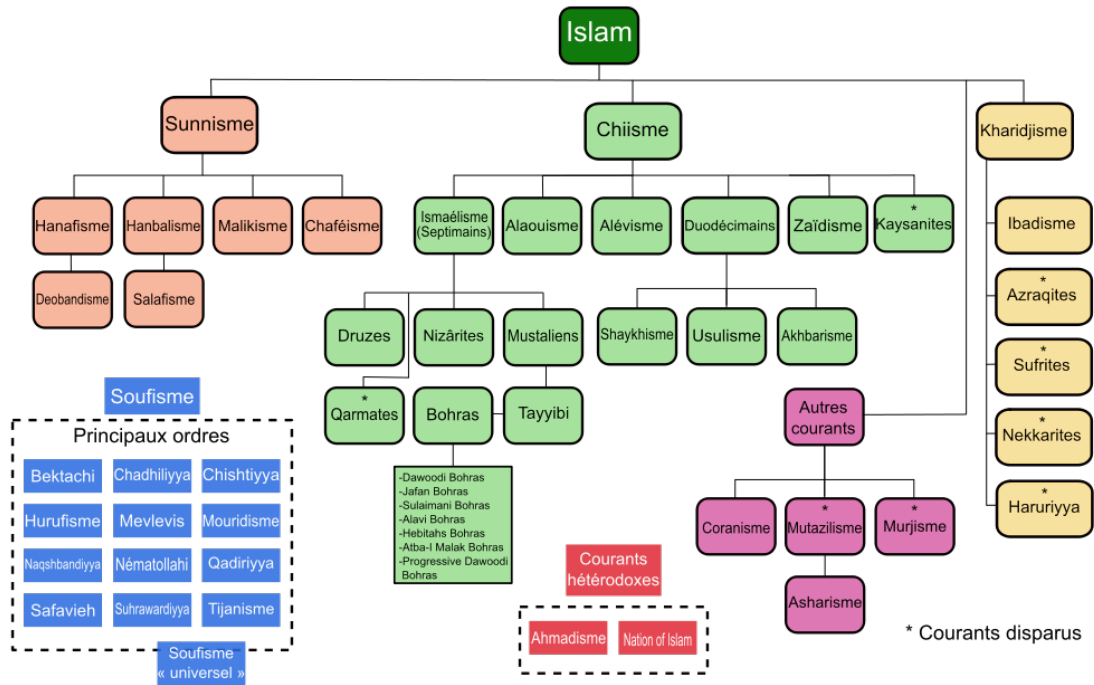


Figure 2 - Les grands courants de l'Islam (Source https://rgdn.info/en/razvetvleniya_islama)

Annexe 2 - Les guides d'entretiens

Questionnaire N°1 – Jeunes citoyens

Introduction

1. Pouvez-vous me dire votre nom complet et votre occupation professionnelle et/ou étudiante actuelle ?
2. Où avez-vous réalisé vos études lycéennes ?
3. Avez-vous quelques questions ou commentaires avant que nous commencions ?

Dimension « Droits de l'Homme »

4. Selon vous, comment comprenez-vous le concept des droits de l'homme ?
5. Est-ce que vous avez reçu un enseignement portant sur les droits de l'homme lors de vos études lycéennes ?
 - a. Si oui, comment cet enseignement vous a-t-il été transmis (activités pédagogiques, exposés magistraux, tests en classe, etc.) ?
6. Selon votre expérience étudiante, avez-vous retenu des éléments qui vous ont été enseignés par rapport au concept des droits de l'homme ?
 - a. Si oui, lesquelles ?
7. Selon vous, pourquoi est-ce que le concept des droits de l'homme est-il enseigné au niveau lycéen ?
 - a. Selon vous, est-ce que cet enseignement est nécessaire ? Expliquez.
8. Selon votre expérience étudiante, quels sont les objectifs de l'enseignement des droits de l'homme dans le lycée où vous avez étudié ?
 - a. Selon vous, est-ce que cet enseignement atteint ses objectifs ? Expliquez.
9. Pour vous, est-ce que l'enseignement des droits de l'homme a modifié certains de vos réflexions et/ou comportements en classe ou dans votre vie quotidienne ?
 - a. Si oui, avez-vous des exemples ?
10. Est-ce que vous connaissez la réforme de l'éducation mise en place en 2015 par le Ministère de l'Éducation Nationale et intitulée la « Vision Stratégique 2015-2030 » ?
 - a. Si oui, que pouvez-vous m'en dire ?

Dimension « Citoyenneté »

11. Selon vous, comment comprenez-vous le concept du « civisme » ?
12. Selon vous, comment comprenez-vous le concept de la « citoyenneté marocaine » ?
13. Est-ce que vous avez reçu un enseignement portant sur les valeurs civiques marocaines lors de vos études lycéennes ?
 - a. Si oui, comment cet enseignement vous a-t-il été transmis (activités pédagogiques, exposés magistraux, tests en classe, etc.) ?
14. Selon votre expérience étudiante, avez-vous retenu des éléments qui vous ont été enseignés par rapport aux valeurs civiques marocaines ?
 - a. Si oui, lesquelles ?
15. Selon vous, pourquoi est-ce que les valeurs civiques marocaines sont enseignées au niveau lycéen ?
 - a. Selon vous, est-ce que cet enseignement est nécessaire ?
16. Selon votre expérience étudiante, quels sont les objectifs de l'enseignement des valeurs civiques marocaines dans le lycée où vous avez étudié ?
 - a. Selon vous, est-ce que cet enseignement atteint ses objectifs ? Expliquez.
17. Selon vous, est-ce que l'enseignement des valeurs civiques marocaines a modifié certains de vos réflexions et/ou comportements au lycée ou dans votre vie quotidienne ?
 - a. Si oui, avez-vous des exemples ?

Dimension « Violence en classes »

18. Selon votre expérience étudiante, avez-vous été témoin de faits de violence, psychologique et/ou physique, commis en milieu scolaire lors de vos études lycéennes ?
 - a. Si vous le désirez, pouvez-vous élaborer sur des telles incidences de violence?
19. Selon vous, est-ce que l'enseignement des droits de l'homme au lycée a eu un effet sur les faits de violence en milieu scolaire lycéen ? Expliquez.
20. Selon vous, est-ce que l'enseignement des valeurs civiques marocaines au lycée a eu un effet sur les faits de violence en milieu scolaire lycéen ? Expliquez.

Après cette dernière question, le questionnaire à échelle est administré.

Conclusion

21. C'est ce qui complète notre entretien. Merci beaucoup pour votre participation. Avez-vous quelques choses à ajouter, ou certaines questions à me poser ?

Merci beaucoup pour votre temps. Je vous promets de faire une rétroaction après la complétion de ma thèse et je vous partagerai le rendu final.

Questionnaire à échelle

S'il vous plait, veuillez remplir ce questionnaire à échelle où la valeur « 1 » représente la valeur la plus faible, alors que « 5 » représente la valeur la plus élevée.

1. Quel est votre niveau de connaissances acquises par rapport à l'enseignement des droits de l'homme ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Quel est votre niveau de connaissances acquises par rapport à l'enseignement des valeurs civiques marocaines ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Quel est votre niveau de confiance quant à la réduction des faits de violence en milieu scolaire lycéen grâce à l'enseignement des valeurs civiques marocaines ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Quel est votre niveau de confiance quant à la réduction des faits de violence en milieu scolaire lycéen grâce à l'enseignement des droits de l'homme ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Dans quelle mesure jugez-vous pertinent l'enseignement des droits de l'homme dans votre quotidien ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Dans quelle mesure jugez-vous pertinent l'enseignement des valeurs civiques marocaines dans votre quotidien ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Quel est le niveau d'engagement des étudiant.es lors des séances et activités d'enseignement des droits de l'homme et des valeurs civiques marocaines ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Quel est le niveau de qualité de l'enseignement des droits de l'homme reçu lors de vos études lycéennes ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Quel est le niveau de qualité de l'enseignement des valeurs civiques marocaines reçu lors de vos études lycéennes ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Quel est votre niveau de satisfaction quant à l'enseignement des droits de l'homme reçu lors de vos études lycéennes ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Quel est votre niveau de satisfaction quant à l'enseignement des valeurs civiques marocaines reçu lors de vos études lycéennes ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Questionnaire N°2 – Enseignants

Introduction

1. Pouvez-vous me dire votre nom complet, votre matière d'enseignement et votre ancienneté dans cet établissement d'enseignement ?
2. Quelles études avez-vous réalisées ?
 - a. Où avez-vous réalisé vos études ?
3. Avez-vous quelques questions ou commentaires avant que nous commençons ?

Dimension « Droits de l'Homme »

4. Selon vous, comment comprenez-vous le concept des « droits de l'homme » ?
5. Est-ce que vous enseignez un curriculum destiné à l'apprentissage des valeurs liées au concept des droits de l'homme ?
 - a. Si oui, sous quelles formes et actions se concrétisent votre enseignement (activités pédagogiques, exposés magistraux, tests en classe, etc.) ?
6. Est-ce que vous connaissez la réforme Vision Stratégique 15-30 du Ministère de l'Éducation Nationale ?
 - a. Si oui, que pouvez-vous m'en dire ?
 - b. Est-ce que la Vision Stratégique a modifié votre enseignement et vos méthodes ? Si oui, comment ?
7. Selon votre expérience, est-ce que la réforme VS 15-30 a affecté votre enseignement des droits de l'homme ? (Oui / Non)
8. Est-ce qu'il y a eu des modifications à vos curriculums d'enseignement après l'adoption de la réforme VS 15-30 ?
 - a. Si oui, est-ce qu'elles ont affecté votre enseignement lié aux droits de l'homme?
 - b. Si oui, comment ?
9. Selon votre expérience d'enseignement, quels sont les objectifs de l'enseignement des droits de l'homme ?

- a. Selon vous, est-ce que des résultats de ces objectifs sont observables aujourd'hui ? Expliquez.

Dimension « Citoyenneté »

- 10. Selon comment comprenez-vous le concept du « civisme » ?
 - a. Selon vous, quelles sont les représentations du civisme présentes dans vos classes où vous enseignez ?
- 11. Selon vous, comment comprenez-vous le concept de la « citoyenneté marocaine » ?
 - a. Selon vous, quelles sont les représentations de la citoyenneté marocaine présente dans vos classes ?
- 12. Est-ce que vous enseignez un curriculum lié à l'apprentissage des valeurs civiques marocaines ?
 - a. Si oui, sous quelles formes et actions se concrétisent votre enseignement (activités pédagogiques, exposés magistraux, tests en classe, etc.) ?
- 13. Selon votre expérience, est-ce que la réforme VS 15-30 a affecté votre enseignement des valeurs à la citoyenneté ? (Oui / Non)
- 14. Est-ce qu'il y a eu des modifications à vos curriculums d'enseignement après l'adoption de la réforme VS 15-30 ?
 - a. Si oui, est-ce qu'elles ont affecté votre enseignement des valeurs de la citoyenneté ?
 - b. Si oui, comment ?
- 15. Selon votre expérience, quels sont les objectifs de l'enseignement des valeurs de la citoyenneté ?
 - a. Selon vous, est-ce que des résultats qui tendent vers ces objectifs sont observables aujourd'hui ? Expliquez.
 - b.

Dimension « Violence en classe »

- 16. Selon votre expérience professionnelle, avez-vous été témoin de faits de violence, psychologique et/ou physique, commis en milieu scolaire lors de vos études lycéennes ?
 - a. Si vous le désirez, pouvez-vous élaborer sur des telles incidences de violence?
- 17. Selon vous, est-ce que l'enseignement des droits de l'homme au lycée a eu un effet sur les faits de violence en milieu scolaire lycéen ? Expliquez.

18. Selon vous, est-ce que l'enseignement des valeurs civiques marocaines au lycée a eu un effet sur les faits de violence en milieu scolaire lycéen ? Expliquez.

Conclusion

19. C'est ce qui complète notre entretien. Merci beaucoup pour votre participation. Avez-vous quelques choses à ajouter, ou certaines questions à me poser ?

Merci beaucoup pour votre temps. Je vous promets de faire une rétroaction après la complétion de ma thèse et je vous partagerai le rendu final.

Questionnaire N°3 – Employés de la fonction publique

Introduction

1. Pouvez-vous me dire votre nom complet, votre rôle et vos tâches au sein de votre instance gouvernementale et votre ancienneté à cette position ?
2. Quelles études avez-vous réalisées, du lycée jusqu'à la fin de vos études, et où les avez-vous réalisés ?
3. Avez-vous quelconques questions ou commentaires avant que nous commençons ?

Dimension « Réforme VS 15-30 »

4. Est-ce que vous connaissez la réforme de l'éducation nationale « Vision Stratégique 2015-2030 » ?
 - a. Si oui, que pouvez-vous m'en dire ?
 - b. Avez-vous joué un rôle quelconque dans la rédaction, mise en œuvre et suivi de la réforme « Vision Stratégique 2015-2030 » ?
 - i. Si oui, pouvez-vous me décrire ce rôle ?
5. Selon votre expérience professionnelle, pouvez-vous me décrire les étapes ayant mené à la rédaction, l'adoption et la mise en œuvre de la réforme « Vision Stratégique 2015-2030 » ?
6. Selon votre expérience professionnelle, y a-t-il eut des obstacles (politiques, institutionnelles, techniques) à franchir avant l'adoption définitive de la réforme « Vision Stratégique 2015-2030 » ?
 - a. Si oui, lesquelles ?

7. Selon votre expertise, quels éléments extérieurs (soutien familial, conscientisation des jeunes, aide financière, etc.) au contenu de la réforme pourraient favoriser son efficacité et son efficacité vis-à-vis ses résultats désirés ?
8. Selon votre expérience professionnelle, quelles valeurs de l'identité nationale marocaine ont été protégées et mises de l'avant par la réforme « Vision Stratégique 2015-2030 » ?

Dimension « Droits de l'Homme »

9. Selon votre expertise, comment comprenez-vous le concept des droits de l'homme ?
10. Selon votre expérience professionnelle, comment le concept des droits de l'homme est-il enseigné au niveau lycéen?
11. Selon votre expérience professionnelle, quelle place occupe le concept des droits de l'homme dans les curriculums enseignés au niveau lycéen ?
12. Selon votre expérience professionnelle, est-ce qu'il y a eu des modifications des curriculums par rapport à l'enseignement des droits de l'homme suite à l'adoption de la réforme « Vision Stratégique 2015-2030 » ?
 - a. Si oui, lesquelles et pourquoi ?

Dimension « Citoyenneté »

13. Selon votre expertise, comment comprenez-vous le concept du « civisme » ?
14. Selon votre expertise, comment comprenez-vous le concept de la « citoyenneté marocaine » ?
15. Selon votre expertise, quelle est la place accordée aux valeurs civiques au sein du Royaume chérifien du Maroc ?
16. Selon votre expérience professionnelle, comment le concept des valeurs civiques marocaines est-il enseigné au niveau lycéen ?
17. Selon votre expérience professionnelle, quelle place occupe le concept des valeurs civiques marocaines dans les curriculums enseignés au niveau lycéen ?
18. Selon votre expérience professionnelle, est-ce qu'il y a eu des modifications des curriculums par rapport à l'enseignement des valeurs civiques marocaines suite à l'adoption de la réforme « Vision Stratégique 2015-2030 » ?
 - a. Si oui, lesquelles et pourquoi ?

Dimension « Violence »

19. Selon votre expérience professionnelle, y a-t-il des faits de violences, physique et psychologique, présents en milieu scolaire lycéen ?
 - a. Si vous le désirez, pouvez-vous élaborer sur des telles incidences de violence?
20. Selon vous, est-ce que l'enseignement des droits de l'homme au lycée a eu un effet sur les faits de violence en milieu scolaire lycéen ? Expliquez.
21. Selon vous, est-ce que l'enseignement des valeurs civiques marocaines au lycée a eu un effet sur les faits de violence en milieu scolaire lycéen ? Expliquez.

Conclusion

22. C'est ce qui complète notre entretien. Merci beaucoup pour votre participation. Avez-vous quelques choses à ajouter, ou certaines questions à me poser ?

Merci beaucoup pour votre temps. Je vous promets de faire une rétroaction après la complétion de ma thèse et je vous partagerai le rendu final.

Annexe 3 - Certificat d'approbation éthique

19/01/2020

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number	S-12-19-5157
Titre du projet / Project Title	L'enseignement des droits de l'homme dans les lycées marocains : pour quels objectifs ?
Type de projet / Project Type	Thèse de maîtrise / Master's thesis
Statut du projet / Project Status	Approuvé / Approved
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)	19/01/2020
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)	18/01/2021

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Étienne CÔTÉ-VAILLANT	École de développement international et mondialisation / School of International Development and Global Studies	Chercheur Principal / Principal Investigator
Lauchlan MUNRO	École de développement international et mondialisation / School of International Development and Global Studies	Superviseur / Supervisor
Richard MACLURE	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Co-superviseur / Co-supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouveau ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Germain ZONGO

Responsable d'éthique en recherche / Protocol Officer

Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the **Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board**

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Annexe 4 - Approbation gouvernementale marocaine : tenue des entrevues

Royaume du Maroc



Ministère de l'Éducation Nationale
de la Formation Professionnelle
de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

649, 19

Rabat, le 26 novembre 2019

Autorisation

Je soussigné, Dr Fouad Chafiqi, Directeur des Curricula au Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique que **Mr Etienne Côté-Vaillant**, candidat à la maîtrise en développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa au Canada, **est autorisé à réaliser des entretiens avec des enseignants des établissements secondaires de la ville de Rabat au Maroc**. Ces entretiens concernent l'enseignement des droits de l'Homme dans les établissements secondaires, sachant que la composante curriculaire relative à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme est programmée comme matière autonome à partir de la 4^e année primaire jusqu'à la 3^e année du collège (niveau 9) alors qu'elle est contenue dans des matières dites porteuses telles que les langues et l'éducation religieuse dans les niveaux inférieurs 1, 2 et 3 et dans la littérature et la philosophie dans les niveaux 10, 11 et 12.

Cette attestation est fournie à **Mr Etienne Côté-Vaillant**, pour informer l'Université l'Ottawa de l'accord des autorités éducatives marocaines pour la réalisation de son enquête de terrain.