



Études

du Conseil Supérieur de l'Enseignement

Janvier 2008

L'évaluation de l'impact des programmes de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté du Ministère de l'Education Nationale

L'évaluation de l'impact des programmes de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté du Ministère de l'Education Nationale

Cette étude a été réalisée par le Cabinet d'études IDOINE, sous la supervision de la Direction des Etudes et de la Recherche du Conseil Supérieur de l'Enseignement.

SOMMAIRE

Présentation	5
Introduction	7
Chapitre 1 : Contexte, objectifs et méthodologie	9
1. Le Contexte de l'étude	11
2. L'Objectif général de l'étude	11
3. Les Objectifs spécifiques	11
4. La Méthodologie adoptée	12
5. Les livrables de l'étude	14
Chapitre 2 : Analyse historique et institutionnelle	17
1. Contexte historique national et international	20
2. Programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté : Stratégie et phases d'exécution	21
3. Acquis des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté	26
4. Limites et contraintes du processus et de ses réalisations	29
Chapitre 3 : Principaux effets observés	37
1. Sur le plan institutionnel	39
2. Sur le plan des curricula	47
3. Sur le plan des perceptions, attitudes et comportements des acteurs	57
4. Les opinions exprimées sur les différentes situations de régulation et de gestion de la vie scolaire	62
5. Les attentes	67
Chapitre 4 : Les enseignements de l'expérience : opportunités et limites	69
1. Un démarrage problématique	71
2. Un processus de management descendant	71
3. Le déficit d'information et de sensibilisation	72
4. La question des ressources matérielles et humaines	72
5. Dualité des contenus	73
6. La question du contrôle et du cadrage politique des processus d'élaboration et de validation des programmes et des manuels scolaires	74
7. Le management des établissements scolaires	74
8. La question du système d'évaluation	77
9. Que conclure ?	78
Chapitre 5 : Les axes et leviers d'intervention stratégiques	81
1. Axes d'intervention	83
2. Les leviers prioritaires	88
Conclusion et recommandations	95
Annexes	101

PRESENTATION

Le présent rapport constitue la synthèse d'un travail d'investigation commandité par le Conseil Supérieur de l'Enseignement relatif aux programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté menés dans le secteur de l'éducation nationale depuis le début des années 90.

Pour la réalisation de ce travail, des tâches aussi bien d'investigation de terrain que de rencontre avec différents acteurs impliqués et/ou concernés par ces programmes ont été réalisées et ont couvert les différents cycles de l'enseignement: primaire, collégial et qualifiant dans trois environnements : urbain, rural et semi-urbain.

La dimension de l'étude et la nature complexe des questions abordées permet difficilement la réalisation d'une analyse exhaustive de l'ensemble des données et réalités appréhendées.

Par contre, elle rend possible une appréhension approfondie et qualitative des acquis et contraintes de ces programmes dans un contexte historique global en cours de changement aussi bien au niveau des structures et modes de fonctionnement du secteur de l'éducation qu'au niveau des différents enjeux entourant cette question clé du devenir de la qualité de l'éducation.

Les consultants ont veillé à ne rendre compte que des éléments de la réalité dont ils pensent disposer ; éléments qualitatifs susceptibles d'interpellation et d'interprétation dans le cadre limité du champ exploré. Toutefois, malgré l'échantillon limité d'acteurs et d'institutions rencontrés, des tendances générales, lourdes, ont été clairement identifiées et ont permis de se doter d'une visibilité suffisante sur les enjeux, les impacts et les processus de mise en œuvre de ces programmes.

La structuration du rapport a été conçue de façon à répondre aux six objectifs définis dans le cadre de la note méthodologique validée par le Conseil. Ces six objectifs ont constitué le point d'entrée de nos analyses et ont permis d'explorer l'ensemble des composantes clés de ces programmes et des impacts produits sur les acteurs et l'écologie du système d'éducation.

Comme cela a été défini au départ de l'étude, l'intervention a pour objectif général d'évaluer les acquis et limites de l'expérience et d'identifier, pour le Conseil Supérieur de l'Enseignement et le Ministère de l'Education Nationale, les leviers sur lesquels ces deux institutions devront s'appuyer pour promouvoir l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté dans ce secteur vital pour le développement de notre pays et de son devenir démocratique.

Il est clair que les résultats restitués indiquent autant de pistes d'action que de domaines d'approfondissement de certaines thématiques et réalités que les limites de l'étude n'ont pu traiter en détail. Ces explorations complémentaires demeurent nécessaires pour accompagner les mesures de réajustement à envisager et procurer plus de crédibilité à la justification de ces dernières, compte tenu de l'exigence de convaincre et de faire participer les concernés à l'appropriation du diagnostic et de la méthodologie et des modalités d'interventions futures.

La formulation des résultats a veillé à maintenir une distance critique et un souci d'objectivation, nécessaires à la fiabilité et à la pertinence des analyses suggérées, bien que cet exercice ne soit pas aisés et comporte la tentation à la généralisation et

à l'interprétation abusive.

Enfin, le chapitre relatif aux recommandations regroupe, en plus des propositions par domaine thématique, des actions systémiques prioritaires qui constituent, à notre sens, la garantie essentielle de promotion de valeurs des droits humains et de la citoyenneté et la généralisation des programmes élaborés dans ce domaine.

Le rapport est accompagné également d'annexes comprenant :

- La présentation de la méthodologie adoptée et du déroulement des investigations de terrain ;
- La liste des catégories d'établissements et acteurs rencontrés ;
- Les résultats détaillés du questionnaire de perceptions et attitudes élaboré à l'adresse des élèves, enseignants et personnel administratif ;
- La liste des documents consultés pour la réalisation de l'étude;
- Enfin, des extraits de la Charte Nationale d'Education et de Formation, ainsi que des extraits du programme des Nations Unies concernant l'éducation aux droits humains en milieu scolaire (2005-2007).

INTRODUCTION

Dans le cadre de ses missions et attributions dans le domaine de la promotion et le rayonnement de l'enseignement de notre pays, le Conseil Supérieur de l'Enseignement s'est donné pour objectif général d'entamer des initiatives d'exploration et de connaissance des réalités et défis actuels du système éducatif.

Cet objectif s'inscrit globalement dans le cadre du souci de disposer d'une vision intégrée des politiques, méthodes, pratiques, moyens et outils de fonctionnement du système d'éducation-formation. L'élaboration de cette vision suppose la connaissance approfondie des différentes composantes de ce système, dans leur dynamique historique et éducation formation dans leurs interactions.

Dans ce contexte, un ensemble d'investigations a été initié en vue de disséquer les réalités actuelles et en faire ressortir des enseignements et des éléments d'appui au processus de refonte et de modernisation de notre système éducatif entamé dans le cadre de la mise en place de la Charte.

C'est tout naturellement que l'une des composantes clés de ce système que constitue la promotion des valeurs des droits humains et de la citoyenneté a émergé comme champ pertinent à explorer.

La question de l'éducation aux droits humains a fait l'objet, dès 1994, d'un ensemble de programmes initiés par le Ministère des Droits de l'Homme et auxquels s'est associé le principal concerné; le Ministère de l'Education Nationale.

Ces programmes ont mobilisé des ressources humaines, méthodologiques et matérielles durant une période qu'il a été jugé nécessaire d'appréhender, en vue d'en dégager des enseignements utiles pour les défis futurs et les actions stratégiques à envisager. C'est dans ce cadre qu'il a été envisagé d'initier la présente étude.

L'objectif général de l'évaluation consiste à dégager les acquis, les enjeux de différentes natures et les freins liés à la conception et à la mise en œuvre des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, dans leur contexte d'élaboration initial et actuel et ce, en vue d'indiquer les mesures et initiatives susceptibles d'améliorer l'efficience de ces programmes sur différents plans : conception, processus, méthodologie d'éducation, outils, organisation et management.

Bien qu'elle se veuille focalisée sur les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, l'évaluation menée a eu pour objectif de rendre compte des impacts directs et indirects générés par la mise en œuvre de ces programmes dans le champ scolaire. Il était question de repérer les changements internes et externes générés par la mise en œuvre de ces programmes et les niveaux de leur appropriation par les différents acteurs et partenaires concernés.

Il est évident que pour procéder à l'évaluation d'une expérience aussi multidimensionnelle, il est nécessaire d'analyser le contexte historique de genèse des programmes et de procéder à une lecture institutionnelle des processus à l'œuvre ayant déterminé et impacté leur déroulement.

La première partie de ce rapport analysera l'historique des programmes et les processus mobilisés pour leur mise en œuvre. Elle permettra de dégager une lecture politique et institutionnelle des enjeux des acteurs lors des différentes phases de conception et de mise en œuvre des programmes.

La seconde partie traitera des effets et impacts observés dans les différentes sphères de fonctionnement du système éducatif. Cette analyse d'impact sera renforcée par la production de données issues d'une exploration des perceptions des réalités existantes par les élèves, les enseignants et l'ensemble des acteurs du système éducatif.

La troisième partie sera consacrée à l'exploration des enseignements que l'analyse des impacts permet de dégager. Ces enseignements concerneront les composantes des programmes, les réalisations, mais également l'environnement de ces derniers.

Enfin, une dernière partie traitera des leviers à actionner, par champ exploré, en vue de produire les effets et les impacts recherchés à travers la mise en œuvre de ces programmes.

CHAPITRE 1

CONTEXTE, OBJECTIFS ET METHODOLOGIE

1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans un contexte national marqué notamment par une volonté profonde et large des décideurs publics de renforcer les conditions et les moyens de développement de la culture des droits humains, il a été jugé opportun de procéder à cette évaluation d'impact qui contribue à apporter des éclairages pertinents sur les acquis et les limites de l'expérience, d'une part, et propose des pistes d'interventions et d'actions nécessaires au renforcement optimal de la dynamique initiée, d'autre part.

Cette évaluation est qualitative et exploratoire, tout en étant représentative des principales données des réalités existantes. Son intérêt est de contribuer à faire ressortir les traits fondamentaux des changements et des résistances à l'œuvre dans le fonctionnement de l'expérience et d'en tirer des hypothèses explicatives fortes susceptibles d'éclairer l'action et la redéfinition de la stratégie future du Ministère dans ce domaine.

Les hypothèses ainsi dégagées pourraient faire l'objet d'une vérification et d'un affinement au moyen d'une investigation plus large et quantitative auprès d'un échantillon plus large de structures où les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté sont mis en œuvre.

2. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

L'objectif général de l'évaluation a consisté à dégager les acquis, les enjeux de différentes natures et les freins liés à la conception et à la mise en œuvre des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté dans leur contexte d'élaboration initial et actuel et ce, en vue d'indiquer les mesures et initiatives susceptibles d'améliorer leur efficience et approche.

3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Objectif spécifique 1 :

Faire ressortir les changements survenus, chez chaque catégorie d'acteurs concernée, au niveau de la perception des droits humains et de la citoyenneté ;

Objectif spécifique 2 :

Identifier et qualifier les attitudes adoptées par les acteurs impliqués ou non dans les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, à l'égard de ces derniers et de leur impact sur l'environnement interne et externe de l'éducation ;

Objectif spécifique 3 :

Evaluer les modes et les degrés d'implication des acteurs dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté et en dégager les motivations majeures ;

Objectif spécifique 4 :

Identifier les changements de comportement et institutionnels produits par l'expérience au niveau de chaque catégorie d'acteurs, de manière directe ou indirecte, tels qu'ils peuvent être objectivables par des indicateurs pertinents ;

Objectif spécifique 5 :

Dégager une lecture diagnostique du statut, du fonctionnement et du rôle effectif joué par les structures en charge de l'animation et de la supervision des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté (structures centrales, entités régionales...)

Objectif spécifique 6 :

Evaluer la cohérence globale du projet à travers les relations entre le cadre référentiel, les fondements et les méthodes d'élaboration des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté et les modalités de leur appropriation par les acteurs chargés de leur mise en œuvre ;

4. LA MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

La méthodologie adoptée s'est inscrite en cohérence avec les objectifs et les finalités de l'évaluation. Dans ce sens, elle a nécessité aussi bien un travail d'investigation de terrain que d'analyse et de réflexion stratégique.

4.1 Champs d'investigation

Trois environnements distincts ont fait l'objet de l'enquête exploratoire:

- Le contexte urbain;
- Le péri-urbain;
- Le rural.

Deux régions ont été ciblées:

- La région du Grand Casablanca : zone urbaine et périurbaine;
- La région rurale de la Chaouia Ouardigha.

4.2 Etablissements visités : 17

Région	CASABLANCA Cinq délégations : Nouasser, Anfa, Mediouna Bernoussi et Ain Sebaâ		CHAOUIA OUARDIGHA Délégations de Settat et Ben Ahmed		Total Sept délégations
Zone	Urbaine	Périurbaine	Urbaine	rurale	
Lycée	2	2	2		6
Collège	1	3		1	5
Ecole primaire	2	3	1	1	7

4.3 Catégories de populations rencontrées

- Des directeurs d'académie régionale d'éducation et formation ;
- Des délégués provinciaux du MEN;
- Des enseignants et enseignantes impliqués ou non dans les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté ;
- Des directeurs et directrices d'établissements scolaires ;
- Des élèves des différents cycles, garçons et filles, participant aux clubs ou représentants des élèves dans les différentes instances des établissements scolaires;
- Des élèves, filles et garçons, non bénéficiaires des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté;
- Des dirigeants et des représentants d'associations de parents d'élèves ;
- Les membres de la Commission Centrale d'Education aux Droits Humains et à la citoyenneté et de l'observatoire des valeurs;
- Les représentants locaux et nationaux des associations partenaires impliquées dans les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté et du CCDH ;
- Des représentants du syndicat des inspecteurs ;
- Des représentants des syndicats des enseignants ;

4.4 Outils d'investigation

En référence aux objectifs de l'évaluation, il a été procédé à l'élaboration d'outils adaptés :

- Des guides d'entretien et d'animation de focus groupes ;
- Un questionnaire (33 items), à l'adresse des élèves, enseignants et personnel administratif, portant sur les perceptions, les comportements et les attitudes

relatives à l'impact des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté ;

4.5 L'analyse documentaire

Elle a porté sur les productions des acteurs impliqués. Elle recouvre les types de documents suivants:

- Quelques supports pédagogiques produits par le Ministère ;
- Quelques livres scolaires de matières dites porteuses ;
- les documents administratifs et juridiques relatifs aux programmes: circulaires, textes de lois et documents organiques, notes d'information ;
- les règlements intérieurs des établissements.

4.6 Les focus groupes et entretiens individuels

Les focus groupes ont concerné les élèves, les enseignants et le personnel administratif. Les entretiens individuels ont visé les responsables d'établissements (directeurs et responsables de la vie scolaire), les délégués et les directeurs des académies ciblées.

L'ensemble des résultats aux entretiens a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique permettant de faire ressortir les similitudes et les différenciations dans les productions verbales et les comportements relevés par les acteurs interviewés.

Quant aux résultats du questionnaire, ils ont fait l'objet d'un traitement statistique en vue de faire ressortir les corrélations et les principales tendances perceptives liant la participation aux programmes et les changements comportementaux observés.

5 LES LIVRABLES DE L'ÉTUDE

En cohérence avec les attentes et besoins exprimés par le Conseil Supérieur de l'Enseignement, la présente évaluation vise à doter ce dernier d'un document support d'analyse et de prospective pour l'ajustement de la stratégie actuelle et le renforcement qualitatif de l'efficience des programmes établis. Dans ce cadre, le résultat de l'évaluation est d'avoir permis l'élaboration de ce document diagnostic qui comporte des analyses et des propositions dans les trois domaines clés intéressant la stratégie d'intégration de la culture des droits humains et de la citoyenneté dans le champ scolaire, à savoir :

- La composante institutionnelle relative aux mécanismes d'institutionnalisation des programmes et leur intégration dans la politique générale de l'éducation nationale et des stratégies de ses partenaires, particulièrement les associations des droits humains. Sur ce volet, des propositions d'actions structurantes sur le plan institutionnel, organisationnel et réglementaire sont élaborées pour soutenir les finalités du projet.

- la composante relative aux acteurs et aux modalités de leur implication et engagement optimaux dans le processus engagé. Ces propositions sont appuyées par l'analyse des enjeux, des attentes, des contraintes et des opportunités de mobilisation des acteurs dans la réussite des programmes et leur appropriation.
- enfin, la composante relative aux méthodes, outils et supports d'élaboration, de planification et de réalisation des programmes. Ce document dégage des mesures de renforcement des acquis et d'ajustement, voire de refonte, des méthodes, outils et moyens d'intervention.

L'ensemble de ces propositions est synthétisé dans le cadre de la définition d'actions plus stratégiques visant le renforcement de la cohérence globale des programmes évalués en rapport avec d'autres projets en cours et avec les évolutions du contexte éducatif et de la promotion de la culture des droits humains.

CHAPITRE 2

ANALYSE HISTORIQUE ET INSTITUTIONNELLE

Tout travail de diagnostic d'une expérience nécessite une action préalable de documentation et d'analyse des conditions et processus dans lesquels l'expérience s'est engagée et a évolué.

L'analyse des conditions d'émergence des programmes et de leur évolution constitue un travail utile et nécessaire pour la compréhension des dynamiques, interne et externe, dans le cadre desquelles les programmes se sont déroulés. C'est dans ce souci qu'il nous paraît utile de cerner ces conditions et d'en tirer les éléments contextuels ayant déterminé leur évolution, à travers leurs acquis, réussites et leurs contraintes.

L'étude des programmes d'éducation aux droits humains fait apparaître qu'ils constituent le résultat d'un processus relativement complexe et qui a connu des phases de flux et de reflux, ainsi que des changements notables aussi bien dans sa conception que dans son positionnement, ses objectifs et ses modalités de mise en œuvre.

Ces changements ont nécessairement influé sur son déroulement, sur ses conditions de mise en œuvre, ainsi que sur les stratégies des acteurs concernés par ses évolutions.

Les acquis et limites de ces programmes ne peuvent être appréciés à leur juste valeur en dehors de ces conditions et contingences qui ont jalonné l'histoire récente de l'enseignement marocain, ne serait-ce que sur le registre des changements profonds des paradigmes d'éducation introduits par la promulgation de la Charte.

Les changements institutionnels ont constitué également des facteurs importants à prendre en compte pour l'évaluation des programmes et de leurs résultats; changements accompagnés par des ajustements notables des priorités et des angles de vision des finalités de l'éducation aux droits humains.

Ce sont autant d'arguments qui justifient le recours préalable à une analyse historique qui situe la conception et la mise en œuvre des programmes dans leurs contextes et dans des dynamiques externes qui rendent plus intelligibles les résultats produits et les attitudes des acteurs.

Commençons d'abord par le contexte historique où nous ne pouvons que situer le démarrage du processus dans le contexte politique national, mais aussi international.

1. CONTEXTE HISTORIQUE NATIONAL ET INTERNATIONAL

Il est important, de prime abord, de signaler que le programme national d'éducation aux droits humains a vu le jour dans un contexte général caractérisé par un ensemble d'évènements d'ordre national et international.

1.1. Au niveau international:

Au début des années 90, la communauté internationale avait consacré, dans son agenda, une importance particulière à la question des Droits Humains (D.H.). Ainsi, plusieurs conférences internationales ont-elles été organisées, dont nous citerons :

- La conférence internationale sur l'environnement en 1992 à Rio De Janeiro,
- Le congrès international sur les droits de l'Homme et la démocratie organisé par l'UNESCO à Montréal en Mars 1993;
- La conférence mondiale sur les droits de l'Homme organisée par l'Organisation des Nations Unies (O.N.U.) à Vienne en 1993.

Cette dernière conférence a clairement stipulé que l'éducation aux droits de l'Homme constitue en soi un droit humain et que l'enseignement constitue la clé de tout développement global pour la personne humaine, assurant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Par ailleurs, durant cette période, l'O.N.U. avait décrété la période 1995-2004 comme «Décennie de l'Education aux D.H» dans sa résolution 49/184 adoptée par l'assemblée générale le 23 Décembre 1993. Cette résolution engage tous les Etats à participer à l'application du Plan d'action de la Décennie et à redoubler d'efforts pour éliminer l'analphabétisme et pour orienter l'éducation vers le plein épanouissement de la personne et le renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales.

Cette période avait connu également de larges discussions sur la question du soutien aux démocraties et aux réformes politiques en Afrique, Amérique latine et Asie.

1.2. Au niveau national:

La situation internationale a généré un impact positif sur le contexte interne du Maroc dans la mesure où certains changements notables ont vu le jour dans le domaine des droits humains, essentiellement par :

- La mise en liberté de prisonniers d'opinions ;

- La fermeture de centres de détention ;
- La reconnaissance, au niveau de la constitution, de la primauté des instruments internationaux des droits humains.,
- La ratification d'un ensemble de conventions internationales de droits humains ;
- La création du Conseil Consultatif des Droits de l'Homme ;
- La création du Ministère des Droits de l'Homme ;

La prise de conscience, notamment de la part des pouvoirs publics, de l'interdépendance entre la réforme politique, l'enseignement et le respect des droits humains, ainsi que des effets positifs de l'éducation aux droits humains liés au développement, à la transition démocratique et à la consolidation des rôles des individus dans la solidarité et la résolution des problèmes sociaux. Le déclenchement de cette dynamique a permis au Maroc de figurer parmi les premiers pays à s'impliquer activement dans la mise en œuvre du programme de la Décennie de l'éducation aux droits humains.

2. Programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté: Stratégie et Phases d'exécution

En effet, un pas important dans ce sens a été franchi par la signature, le 26 décembre 1994, d'une convention de coopération entre le Ministère de Droits de l'Homme et le Ministère de l'Education Nationale. Cette dernière vise à renforcer la diffusion de la culture des droits humains à travers les curricula scolaires et permettre à l'apprenant d'être capable de s'approprier les principes et concepts des droits humains et adopter, en conséquence, des attitudes et comportements qui puissent refléter sa conscience de ses droits et son respect et défense des droits des autres.

Dans ce cadre, une commission mixte entre les départements des Droits de l'Homme et de l'Education Nationale a été créée en vue du pilotage et de la mise en œuvre des clauses de la convention. Il est à signaler que, suite à la nouvelle structuration du Ministère de l'Education Nationale, une deuxième convention a été signée entre le Ministère de Droits de l'Homme et le Ministère chargé de l'Enseignement Secondaire et Technique le 15 février 1999 en vue du renforcement de l'introduction des principes et concepts de droits humains dans les curricula de l'enseignement secondaire et technique.

2.1. La stratégie institutionnelle

La commission mixte a élaboré ainsi une stratégie d'exécution d'un programme national dont les objectifs ont été définis comme suit :

- Le renforcement de la référence aux principes et concepts de droits humains dans les curricula ;
- L'intégration des principes des droits humains et le renforcement des pratiques éducatives imprégnées de ces principes, afin qu'elles se répercutent d'une façon

plus positive sur la méthodologie de l'enseignement et sur les relations éducatives entre les différents acteurs et composantes du milieu scolaire.

La stratégie de mise en œuvre du programme national d'éducation aux droits humains a concerné trois volets relatifs **aux** :

Acteurs éducatifs :

- Elaboration de modules dans le domaine des droits humains pour les formations initiale et continue des enseignants ;
- Organisation de sessions de formation pour les différents acteurs éducatifs, à commencer par ceux qui élaborent les programmes et les livres scolaires, les inspecteurs centraux, régionaux et de matières, les directeurs, les enseignants et les autres acteurs des établissements. L'approche de la formation envisagée visant sa démultiplication descendante, chaque catégorie formée avait pour tâche de décliner le processus par la formation des catégories de personnel dont elle avait la responsabilité.

Programmes scolaires :

- Elimination de tous les contenus véhiculant des valeurs contraires à celles des droits humains;
- Elaboration d'un programme spécifique à l'éducation aux droits humains pour différents cycles scolaires ;
- Opérationnalisation du programme à l'aide de fiches pédagogiques dans les cinq matières dites porteuses : l'éducation islamique, la langue arabe, la langue française, l'histoire et la géographie, l'éducation civique, la pensée islamique et la philosophie.

Outils, méthodes et différentes formes de communication éducative :

- Elaboration de guides référentiels et pédagogiques ;
- Elaboration d'outils didactiques ;
- Elaboration de programmes d'activités éducatives dans le domaine de l'éducation aux droits humains (EDH).

Dans ce cadre, trois phases ont été programmées pour l'exécution de la dite stratégie :

Une première phase préparatoire qui a concerné essentiellement :

- Les livres scolaires et leur harmonisation avec les valeurs des droits humains ;
- L'élaboration de guides ;
- L'élaboration de curricula de l'EDH;
- L'élaboration de modules de formation ;
- La formation et l'implication des inspecteurs centraux et régionaux.

Une seconde phase expérimentale concernant l'application du programme national d'EDH auprès d'un échantillon d'acteurs éducatifs et l'évaluation de son

impact sur l'ensemble des composantes du système éducatif scolaire ;

Enfin, une troisième phase de généralisation comprenant quatre étapes :

- Intégration de modules pédagogiques concernant l'EDH dans l'enseignement fondamental et secondaire au sein des matières porteuses ;
- Introduction de modules de formation au sein des programmes de formation des différentes institutions de formation de l'enseignement fondamental et secondaire;
- Organisation de journées éducatives d'information, encadrées par les inspecteurs, au profit des enseignants des matières porteuses ;
- Constitution de commissions au niveau central et régional pour le suivi et l'évaluation du programme d'EDH, à partir de l'année scolaire 2001-2002 jusqu'à la fin de 2004- 2005, sous la supervision de la commission mixte. Ces commissions avaient pour rôle d'appréhender les difficultés et obstacles rencontrés lors de la phase de généralisation et de proposer les solutions adéquates pour leur dépassement.

Une fois ces différentes phases achevées, une évaluation et une révision du programme ont été envisagées pour la fin de l'année 2004-2005. Cette étape n'a pu, malheureusement, être réalisée.

Par ailleurs, la mise en œuvre de cette stratégie a permis, durant la phase préparatoire, l'élaboration d'un dispositif pédagogique constitué des documents suivants:

- « Le curricula de l'éducation aux droits humains » : contient la construction pédagogique du programme déclinée en une vision et un organigramme sous la forme d'un tableau à sept entrées que sont : le droit, la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance et la démocratie. Ces entrées ont été déclinées sous forme d'objectifs et compétences avec des indicateurs d'évaluation ;
- « Les fiches pédagogiques » : outils d'opérationnalisation du programme/ curriculum dans les cinq matières dites porteuses ;
- « Le guide de référence » : présente le cadre historique et théorique des droits humains et leurs origines philosophiques, culturelles, politiques, économiques et sociales. Il comporte également un aperçu sur les différentes catégories de droits humains, les instruments et les mécanismes de publication et de défense des droits humains ;
- « Les Instruments internationaux des droits humains » (ratifiés par le Maroc): référentiel pour les acteurs éducatifs contenant les différents principes et dispositions relatifs aux droits humains ;
- « Les modules de formation » : outil de formation des acteurs. Ce document contient trois approches : juridique, psychosociale et pédagogique.

2.2. Remarques et observations

L'analyse de ce dispositif pédagogique et des conditions d'élaboration suscite, de notre part, les principales observations suivantes :

- La première concerne la non justification pédagogique, dans le curricula, du choix de l'approche conceptuelle de l'intégration des droits humains (matières porteuses), au lieu d'autres approches éducatives existantes par ailleurs (matière indépendante, projets personnels et collectifs, dossiers pédagogiques, modules facultatifs,...).
- Dans le même sens, on ne voit pas sur quels critères les disciplines d'Education Physique et Sportive, les Sciences Physiques et les Sciences Naturelles n'ont pas été considérées comme matières porteuses, alors qu'elles portent les fondements de la connaissance de l'univers, du sens critique et du patrimoine culturel et scientifique de l'humanité. Le cas spécifique de l'EPS reste édifiant quant à sa charge d'éducation aux valeurs de l'effort, de la coopération, de l'hygiène et du développement socio-cognitif, socio-affectif et psycho-moteur de l'apprenant, étant la seule matière qui prend le corps comme objet, sujet et finalité de l'éducation;
- La décision d'intégration du curricula de l'éducation aux droits humains fondé sur des choix pédagogiques modernes s'est heurtée à des méthodes, des contenus et des pratiques d'enseignement basés sur des paradigmes pédagogiques et didactiques dépassés et inadaptés par rapport aux nouvelles tendances de l'éducation fondées sur le développement des savoir faire et des savoir être.
- Un grand effort a été fourni pour l'élaboration des fiches pédagogiques. Cependant, l'avènement de la réforme de l'éducation, consacré par l'adoption de la Charte Nationale d'Education et de Formation et, par conséquent, l'introduction de changements partiels ou totaux dans les programmes scolaires et le travail parallèle de la direction des curricula du MEN sans aucune coordination avec la commission mixte, ont fini par rendre caduques et difficiles à utiliser les fiches élaborées ;
- Une autre remarque concerne la prépondérance de l'approche quantitative aux dépens de l'approche qualitative, dans l'élaboration du dispositif pédagogique, ce qui s'est illustré par : l'inexistence d'un document de synthèse, le cloisonnement et la non cohérence aussi bien dans la forme que dans les contenus des matières dites porteuses;
- Malgré l'importance de leur rôle dans la mise en œuvre des programmes, les membres des commissions techniques n'ont pu bénéficier d'aucune formation théorique et/ou pratique dans le domaine de l'éducation aux droits humains. Ceci a généré un impact négatif sur la production finale en entraînant une grande perte de temps et d'énergie;
- La conception des outils n'a pas impliqué des experts, notamment internationaux, dans le domaine, ce qui suscite entre autres la non utilisation des documents et guides internationaux de l'éducation aux droits humains : documents de l'ONU élaborés dans le cadre de la décennie de l'EDH, guides élaborés par des centres et ONG internationaux;

Notons que la phase expérimentale a débuté à la fin 2000 au lieu de 1998 comme prévu. Durant cette phase, seules cinq académies ont été ciblées par les programmes (formation des acteurs) : Oujda, Tétouan, Meknès, délégation de Casablanca- Ben Msik, Agadir.

Malgré que le premier ministre ait annoncé, le 10 Décembre 2001, le début de la phase de généralisation, l'on peut constater que les quatre actions prévues durant cette phase n'ont pu être achevées et ce, pour de multiples raisons dont notamment:

- les différents remaniements ministériels qui ont touché le Ministère des Droits de l'Homme;
- l'adoption de la Charte Nationale d'Education et de Formation - qui a ouvert un grand chantier de réforme de l'éducation et la formation;
- le changement des priorités du Ministère de l'Education Nationale à la lumière de cette réforme et la refonte et rénovation des curricula, des programmes et des livres scolaires qui en ont découlé.

2.3. La Charte Nationale d'Education et de Formation : ancrage de la stratégie d'éducation aux droits humains

En effet, la Charte d'Education et de Formation a constitué une grande opportunité pour la rénovation de l'école et a déclaré 2000-2009 comme décennie nationale de l'éducation et de la formation. Un grand chantier s'est alors ouvert pour sa mise en œuvre.

A travers ses six espaces de rénovation articulés en dix neuf leviers de changement (l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique ; la restructuration de l'organisation pédagogique ; l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation ; l'amélioration de la gestion des ressources humaines du secteur ainsi que son financement, sa gouvernance et son pilotage), la charte vise la réalisation de trois objectifs fondamentaux :

- Le premier porte sur la généralisation de l'enseignement et l'amélioration de sa qualité et de ses performances afin de combler les retards en matière d'alphabétisation et de scolarisation de base, aussi bien sur le plan de l'amélioration des résultats quantitatifs - déclinés en termes de taux de rendement interne - que sur celui des réalisations d'ordre qualitatif, approchées en termes de niveau des acquisitions des apprenants.
- Le deuxième objectif de la réforme a trait à la réalisation d'une cohérence structurelle du système d'éducation - formation selon deux niveaux complémentaires :
 - Une intégration interne d'abord, pour donner plus de cohérence et de souplesse au déroulement des cursus scolaires pour assurer une gestion optimale des ressources humaines et matérielles du secteur. De ce fait, une triple coordination s'impose : une coordination pédagogique; une coordination institutionnelle et en troisième lieu, une coordination sectorielle entre les sous secteurs du système éducatif;
 - Un ancrage effectif du système d'éducation et de formation à son environnement socioéconomique.
- Le troisième objectif fondamental de la réforme concerne la modernisation des procédures et des méthodes de gestion et de pilotage du système. Cette modernisation nécessite le dépassement des aléas liés aux méthodes traditionnelles d'administration bureaucratique du secteur en encourageant la

gestion de proximité par le transfert de prérogatives aux niveaux régional et local, l'incitation à l'innovation et à l'initiative et l'adoption d'approches participatives et de méthodes de gestion axées sur les résultats.

Ces objectifs fondamentaux s'inscrivent dans le cadre «des changements majeurs «qui appellent à l'introduction de «ruptures »et d'innovations, non seulement au niveau de la vision d'ensemble des structures et de l'organisation du système, mais aussi au niveau des mentalités, des attitudes, des pratiques et des comportements des acteurs. Atteindre ces objectifs suppose, de ce fait, l'enclenchement d'une dynamique de changement impliquant des ruptures franches avec les situations établies et les habitudes acquises.

C'est dans ce contexte que la Charte a initié l'élargissement du programme national aux autres composantes de la citoyenneté, à savoir la gouvernance du système scolaire, la participation des différentes composantes éducatives dans la gestion et la vie de l'établissement, ainsi que l'ouverture sur l'environnement. L'on assista alors à l'intégration du programme national aux programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté.

3. ACQUIS DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS ET À LA CITOYENNETÉ:

Si la charte ne s'est pas référée explicitement aux programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, elle a néanmoins accordé un intérêt particulier à la question des droits. En effet, dans les droits et devoirs des individus et des collectivités, la charte stipule que : «Seront respectés, dans toutes les prestations de services d'éducation et de formation, les principes et les droits reconnus à l'enfant, à la femme et à l'homme, en général, tels que les stipulent les conventions et les déclarations internationales ratifiées par le Royaume du Maroc. Des programmes et des sessions éducatives adéquats seront consacrés à exposer ces principes et droits et à apprendre à les respecter et à les mettre en œuvre». De même, à travers ses espaces de rénovation et ses leviers, la charte adopte une vision plus intégrée de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté en élargissant son action aux différents champs éducatifs : curricula, programmes scolaires, activités parascolaires et gouvernance du système éducatif. Nul doute que les programmes d'éducation aux droits humains, renforcés par l'adoption de la Charte Nationale d'éducation et de formation, ont produit un impact positif à plusieurs niveaux. Une analyse de ce processus permet de dégager les constats suivants:

3.1. Sur les plans du référentiel et de l'approche :

- le programme national d'EDH dans le milieu scolaire a constitué un saut qualitatif dans la promotion de la culture des droits humains au niveau du référentiel, de la vision de l'éducation, en oeuvrant à la mise en place d'un projet éducatif sociétal

à même de permettre la constitution d'un Etat de droit basé sur les valeurs universelles de DH ;

- la construction d'une expérience assez riche de coopération et de coordination entre deux ministères dans un contexte de cloisonnement entre les différents secteurs gouvernementaux. Cette expérience mérite d'être évaluée pour en tirer les leçons ;
- L'adoption de l'approche par compétence qui, de par ses exigences de sollicitation et de valorisation de l'initiative des apprenants, constitue un appui pour l'intégration des droits de ces derniers dans la vie scolaire.

3.2. Sur le plan des Curricula et programmes scolaires :

- La révision des curricula et programmes scolaires : révision d'environ 122 livres scolaires en vue de les dépouiller de tous les contenus contraires aux valeurs de droits humains;
- L'élaboration du dispositif pédagogique, comprenant : Le curricula de l'éducation aux droits humains, les fiches pédagogiques, des guides de référence, un document sur les instruments internationaux des droits humains ratifiés par le Maroc, un document sur le droit international humanitaire, des modules de formation, etc. ;
- L'élaboration d'un cahier des charges pour l'élaboration des différentes matières scolaires ;
- L'introduction de L'éducation à la citoyenneté dont le contenu est en ligne avec les valeurs des droits humains.

3.3. Sur le plan des ressources humaines :

- L'organisation de dizaines de sessions de formation en faveur des encadrants éducatifs, dont principalement le corps des inspecteurs ;
- L'introduction de la thématique et d'activités liées aux droits humains dans le milieu scolaire, ce qui a permis au Ministère d'éducation nationale de disposer de ressources humaines compétentes dans le domaine.

3.4. Sur le plan structurel :

- Constitution de plusieurs entités au sein du Ministère en charge des questions de valeurs liées à la citoyenneté et aux droits humains :
 - Une sous commission des valeurs au sein de la commission permanente des programmes et curricula dont la mission est de produire des études pédagogiques des programmes et des activités d'enseignement par matière, en se basant sur le référentiel de l'identité nationale et des droits humains tels que reconnus universellement. Cette sous-commission est constituée de personnalités éducatives et d'experts de différentes spécialités ;
 - La commission des recoupements au sein de la commission d'évaluation et

de validation des projets de livres scolaires dont la mission est de garantir le respect par les nouveaux manuels scolaires des critères et des spécifications édictés par les cahiers des charges. Cette commission comprend trois sous commissions : la commission des valeurs, celle de la langue et la commission artistique;

- La commission centrale des droits humains et citoyenneté, constituée officiellement en novembre 2004 par décision ministérielle et renouvelée et rattachée au secrétariat général du MEN en 2006. Sa mission consiste à renforcer la culture des droits humains dans l'espace et la vie scolaire dans le cadre des directives générales du MEN. Les axes d'intervention de cette commission concernent différents domaines intéressant la sensibilisation aux questions des droits et de citoyenneté en relation avec les exigences d'ouverture et de congruence avec les engagements internationaux du Maroc. Les activités de cette commission s'organisent dans un agenda autonome sans connexion opérationnelle avec les missions et les programmes des autres entités du ministère. Cette situation est corroborée par son rattachement au secrétariat général comme structure d'appui et de proposition. Elle dispose de correspondants régionaux auprès des seize académies dont le rôle est d'assurer, en plus de leurs responsabilités principales, le suivi, l'exécution et l'adaptation des plans et programmes nationaux au niveau de leur périmètre d'intervention;
- L'observatoire des valeurs crée en 2006 dont la mission est d'assurer l'appui au déploiement des valeurs nationales, civilisationnelles et humaines dans les curricula et programmes scolaires, ainsi que le suivi de l'opérationnalisation des choix et orientations du ministère dans ce domaine. Cet observatoire est constitué d'un bureau central dont les membres sont choisis par le ministère et représentent certaines matières porteuses de valeurs en tenant compte de la représentativité des catégories d'inspecteurs et des enseignants du Supérieur. Il est supposé disposer de coordinations régionales et provinciales, ainsi que de cellules au sein des établissements scolaires.

3.5. Sur le plan du partenariat et de l'ouverture :

- Le renforcement du partenariat avec les associations et les institutions privées et la création des clubs de citoyenneté et/ou de droits humains dans certains établissements;
- Pour les organisations non gouvernementales (ONG), le programme a constitué une grande opportunité à divers titres. Il a permis, entre autres, le renforcement de la dynamique associative sur l'EDH au sein des établissements scolaires et aux niveaux des délégations et des académies régionales d'éducation et de formation.

4. LIMITES ET CONTRAINTES DU PROCESSUS ET DE SES RÉALISATIONS

L'analyse du processus d'élaboration et de mise en œuvre des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté (EDHC) permet de prime abord de dégager une série de remarques et de constats qui peuvent éclairer les réalités actuelles observées, ainsi que les réalisations des programmes d'EDHC et les contraintes rencontrées. Plusieurs types d'obstacles et de contraintes ont empêché les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté d'atteindre leurs objectifs. Ces contraintes concernent :

- La conception et la mise en place des programmes;
- La phase de mise en œuvre;
- Les activités parascolaires;
- L'approche adoptée;
- L'information et la communication sur les programmes;
- Les contraintes institutionnelles.

4.1. Au niveau de la conception et de la mise en place des programmes

- La conception et l'élaboration de la stratégie d'éducation aux droits humains semblent avoir été faiblement concertées avec la principale institution concernée; à savoir le MEN. Certes, il a été fait appel notamment à des experts du MEN et à des consultants, qui ont produit un travail louable. Toutefois, le pilotage des décisions stratégiques et des orientations des programmes se sont opérés principalement par le Ministère des Droits de l'Homme. La non implication institutionnelle des responsables centraux et opérationnels du MEN a fini par compromettre la participation volontaire et active des acteurs pédagogiques et éducatifs dans la mise en œuvre des programmes sur le terrain scolaire. Les malentendus et les conflits de légitimité et de leadership qui en ont découlé semblent avoir affecté la collaboration et l'appropriation réelle des objectifs et du processus par le MEN au niveau central et encore plus au niveau des cibles concernées que sont les académies, les délégations et les établissements;
- Les programmes ont été initiés par le haut, par une volonté politique, ce qui est positif en soi compte tenu du déficit identifié dans ce domaine et de la nécessité de mobiliser une politique volontariste au départ d'un tel processus. Cependant, cette volonté n'a pas pris en compte, dans sa déclinaison en projet, une phase nécessaire de diagnostic et de validation des attentes et des priorités des acteurs que sont les élèves et les enseignants. Une telle démarche aurait permis de synchroniser les programmes d'EDHC avec l'ensemble des projets prioritaires du ministère, tels que ceux relatifs à la réforme des curricula, l'organisation du ministère et les chantiers de refonte des systèmes d'organisation et d'évaluation des apprentissages;

- Par ailleurs, le processus a été globalement non participatif en direction des ONG dont le rôle reste déterminant dans la réussite de sa déclinaison. Les associations des droits humains ont été sollicitées en cours de mise en œuvre et non lors de la conception, alors qu'elles auraient pu jouer un rôle actif dans l'apport d'expertise et d'outils de sensibilisation et de mobilisation, surtout qu'elles sont constituées en bonne partie d'acteurs concernés: enseignants, étudiants élèves, parents et tuteurs, etc;
- Le partenariat avec le MEN dans le cadre de la commission mixte a été plutôt formel et a fait l'objet d'une faible appropriation par le principal acteur concerné, à savoir le MEN qui a manifesté une attitude passive par rapport aux objectifs du partenariat, lequel outil était censé générer la dynamisation de la vie scolaire autour des thématiques intéressant les droits humains et la citoyenneté, d'où le peu d'implication politique dans le renforcement des attributions et des moyens des entités relais constituées depuis le lancement du programme national : commission centrale d'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté, observatoire des valeurs;...
- Pour ce qui est des partenariats, ces derniers ont concerné essentiellement les ONG des droits humains et n'ont été formalisés qu'en 2004, après dix années de travail dans l'informel, grâce à des initiatives locales où des directeurs d'académies et d'établissements se sont engagés par volonté et affinité pour le projet et/ou avec des partenaires associatifs ;
- Sur le registre de l'habilitation des acteurs, le processus n'a pas associé les acteurs, inspecteurs et enseignants, dans la définition de leur besoin de développement de compétences pour accompagner les exigences de mise en œuvre des programmes. La réalisation des formations pour un grand nombre d'inspecteurs et d'enseignants n'a pas été accompagnée, en amont, par une définition des besoins et des critères d'éligibilité aux programmes, en aval, par un suivi post formation qui aurait permis de fructifier l'investissement engagé. Cet investissement s'est limité à la formation aux outils et s'est essoufflé avec l'arrêt du financement des programmes. Cela semble illustrer l'absence de stratégie formelle visant à susciter l'adhésion et l'appropriation des finalités, objectifs et méthodes de mise en œuvre des programmes d'EDHC.

4.2. Sur le plan de la mise en œuvre :

- La principale remarque à ce niveau concerne la non institutionnalisation des programmes par le ministère via la mise en place de mécanismes et d'outils de pilotage et de gestion dimensionnés par rapport à l'ampleur des programmes et de leur importance pour l'intégration transversale de l'approche des droits humains et de citoyenneté au niveau de l'ensemble des activités et structures du ministère. Cet effort s'est appuyé essentiellement sur le volontariat de responsables et de certains cadres du ministère qui ont adhéré au projet par choix;
- Sur le registre de la mise en œuvre dans les établissements, l'initiative a été laissée au libre arbitrage d'enseignants, souvent militants associatifs, portés par des motivations personnelles et des convictions sociétales. Pour la grande majorité des enseignants rencontrés, les activités étaient vécues comme des

charges supplémentaires, non reconnues institutionnellement, car non intégrées dans leurs responsabilités éducatives formelles. Malgré que bon nombre d'entre eux soient convaincus par l'importance de telles activités et par le principe de l'implication dans ces dernières, la non intégration de ces activités dans le cadre d'un projet d'établissement a favorisé le faible rayonnement du programme auprès de cette catégorie. La quasi-rareté de projets d'établissements semble avoir favorisé une dilution des initiatives sous le poids du quotidien et de la gestion fondamentalement administrative de la vie scolaire. L'on peut comprendre que l'absence d'appropriation globale et institutionnelle de cette composante de l'éducation ait pu entraver l'objectif de généralisation du programme;

- Par ailleurs, le déficit de concertation et de mutualisation des projets entre les deux institutions concernées en matière de planification de leurs priorités stratégiques a généré un cloisonnement des initiatives et, par conséquent, un manque d'effort de capitalisation des acquis. On peut en relever une illustration dans la non exploitation du travail de la commission mixte qui a quelque peu innové dans la production du « dispositif pédagogique de l'éducation aux droits humains » par la direction des curricula dans le cadre de la mise en œuvre de la Charte. La prépondérance de la logique administrative dans la gestion de la réforme du curricula a constitué un véritable obstacle à l'optimisation des acquis et réalisations des programmes en ce domaine. Une résistance de fond semble traverser jusqu'à ce jour le corps de l'éducation nationale au niveau central dans l'appropriation des implications des programmes sur leurs politique et méthodologie de conception et d'organisation de l'éducation. Cette résistance s'explique par la conjonction et la convergence d'intérêts d'acteurs appartenant à différents corps de l'éducation : responsables centraux, inspecteurs, enseignants, responsables d'établissements qui, pour des motifs variés, appréhendent les implications de la mise en place d'une réelle vie scolaire fondée sur la bonne gouvernance et le respect sur le terrain de l'éducation des valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté. Les différentes formes d'appréhension proviennent de raisons liées notamment à la peur du changement, la résistance à la culture des droits humains, la défense d'intérêts particuliers et/ou corporatistes ou la méconnaissance des finalités et objectifs des programmes, ainsi que les enjeux de redéfinition des modes de gouvernance du système scolaire.
- Devant les contraintes financières et budgétaires et la lourdeur des tâches des acteurs éducatifs, la déclinaison de la formation d'animateurs n'a pu être engagée en raison notamment de l'absence de lignes budgétaires qui auraient consacré la reconnaissance et la valorisation formelle de l'importance de ces programmes dans le projet d'éducation dans son ensemble.
- Enfin, une mention particulière devra être signalée en ce qui concerne le mode de programmation du lancement des programmes d'EDHC. Le choix des inspecteurs comme première cible de la formation lors du démarrage des programmes, bien qu'il soit cohérent en lui-même compte tenu de leur rôle et responsabilité première dans la mise en œuvre, semble avoir été associé, par les enseignants, à une décision administrative et vécu comme tel dans le cadre des relations de travail usuelles. Cette perception a été marquée par l'autorité particulière et problématique exercée par les inspecteurs sur les enseignants et sur leur évolution administrative et de carrière. De ce fait, le projet semble avoir

hérité des acquis et défaillances de cette relation, ce qui ne lui a pas permis de se positionner dans la sphère des responsabilités transversales de l'ensemble des acteurs éducatifs, indépendamment de leur position hiérarchique.

4.3. Les activités parascolaires :

Il est important de signaler, de prime abord, le rôle éducatif fondamental, largement prouvé de par le monde, qu'occupent les activités parascolaires dans le système d'éducation et dans les priorités de la Charte d'Education et de Formation.

Force est de constater que sur le registre de la conception et de la programmation des activités parascolaires, plusieurs remarques peuvent être relevées :

- La première remarque est que, de manière générale, l'élève a été considéré comme bénéficiaire des programmes et non comme partenaire dans l'élaboration de ces derniers, alors que la convention sur les droits de l'enfant, ratifiée par le Maroc, stipule clairement que toute activité ou programme destiné aux enfants doit prévoir leur participation effective au niveau de toutes les phases du processus du projet, en se basant sur l'intérêt supérieur de l'enfant. A quelques exceptions rares, les projets rencontrés ont été conçus par les enseignants et proposés aux enfants, ces derniers ayant le choix de s'y intégrer ou de ne pas s'impliquer;
- La seconde remarque, étroitement liée à la première, concerne le fait que le choix des activités est déterminé par un enseignant en fonction de ses intérêts et compétences dans le domaine d'animation concerné. Nous n'avons relevé aucun programme de formation et d'accompagnement de ces derniers, en dehors de celui relatif aux droits humains et à l'environnement, en direction des enseignants pour les doter de savoir faire et d'outils d'animation dans ces domaines. Ce cloisonnement sur les acquis personnels des enseignants permet de comprendre la grande difficulté pour ces enseignants et enseignantes d'élaboration de programmes et des activités sur la base des besoins et des attentes exprimés par les élèves. Ce déficit d'accompagnement explique en grande partie la faible proportion d'enseignants impliqués dans les activités parascolaires, étant eux-mêmes peu formés et accompagnés pour la prise en charge d'activités de ce type;
- La troisième remarque, la plus importante à nos yeux, concerne la hiérarchie des priorités de la vie scolaire, qui semble rester en ligne avec les paradigmes traditionnels et sécuritaires de l'éducation, fondés sur la primauté des matières d'enseignement et de la gestion plus administrative qu'éducative de la vie scolaire et des apprentissages. Cette échelle de priorité met au premier plan la gestion des examens, le contrôle de la discipline formelle ; et ramène à un niveau secondaire les activités dites « non obligatoires » aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Cette attitude est justifiée et aggravée par le manque réel et/ou évoqué de moyens et d'infrastructures adéquats.

4.4. Sur le plan de l'approche adoptée :

Sur ce registre, les éléments recueillis montrent assez clairement :

- Les limites de l'approche centrée sur des matières dites porteuses et le déficit d'intérêt qui en a résulté pour les autres matières et, surtout, pour la dimension des relations éducatives à l'intérieur des établissements, qui s'est illustrée notamment par une installation et une gestion plus formelle qu'effective de la participation des élèves et des parents aux différentes instances de gestion de l'établissement;
- L'adoption et la déclinaison problématiques de l'approche par compétence au niveau des enseignements, approche qui rencontre des difficultés majeures en raison notamment du déficit de sensibilisation et d'accompagnement des enseignants dans la rupture avec les pratiques dominantes, remises en cause par les orientations de la Charte. Ce déficit d'intégration transversale de l'approche par compétence a rendu difficile l'engagement des enseignants et de l'administration pédagogique, dans le processus d'appropriation des outils et méthodes d'intervention éducatifs liés à la nouvelle approche, sans parler des questions relatives à la refonte des conditions et des supports pédagogiques de mise en œuvre de cette approche. Tout semble se passer comme si l'approche par compétence était cantonnée à des dispositifs liés aux contenus, alors qu'elle invite à une approche systémique et systématique de refonte du fonctionnement de l'éducation.

4.5. Sur le plan information et communication :

L'analyse des processus de mise en œuvre des programmes indique clairement que :

- les acteurs concernés ne disposent pas de connaissances sur les programmes et leurs objectifs, exception faite des nouveaux manuels qui ont été accueillis comme contenus d'apprentissage introduits par la réforme initiée par la Charte ;
- aucun plan de communication n'a été envisagé formellement et mis en œuvre de manière large pour informer et mettre à la disposition des concernés les documents et les supports élaborés pour la mise en œuvre des programmes d'EDHC;
- la documentation relative aux programmes d'EDHC a connu une diffusion tellement limitée et ponctuelle qu'elle s'est diluée dans la masse des flux d'informations descendantes produites par le ministère, les délégations et les académies.

4.6. Sur le plan des contraintes institutionnelles :

Sur ce plan, le processus de conception et de mise en œuvre des programmes semble avoir été particulièrement affecté par :

- l'instabilité institutionnelle générée par le changement de titulaires de portefeuilles ministériels et les restructurations, dont celle ayant amené à la disparition du Ministère des droits de l'Homme ;

- l'instabilité et le changement des membres de la commission mixte, ce qui a rendu difficile toute capitalisation et diffusion de l'information sur les étapes des programmes;
- La multiplicité des entités en charge des programmes d'EDHC au sein du Ministère sans aucune coordination ;
- La dispersion et le déficit d'encadrement et de suivi des partenariats engagés, ce qui a fini par générer le cloisonnement en l'absence de pilotage politique nécessaire à l'appropriation des finalités des programmes.

Ces différents obstacles et contraintes, à plusieurs niveaux, ont généré, entre autres résultats, l'absence d'appropriation des programmes et de leurs objectifs par les principaux bénéficiaires. La phase de conception et d'identification a été déterminante dans ce sens et n'a pas favorisé un réel impact sur les attitudes et comportements des différents acteurs.

Cependant, la promulgation de la Charte - qui a redynamisé et élargi les objectifs et les domaines d'intervention des programmes d'EDH et la convergence des programmes dans leurs finalités avec les objectifs de cette dernière, a rectifié et confirmé les choix fondamentaux liés aux programmes initiaux.

Conclusion :

La principale conclusion que l'on peut tirer de ce chapitre concerne le constat que la méthodologie et les modalités de conception et de mise en œuvre des programmes ont impacté, de façon déterminante, les acquis et les limites des réalisations sur le terrain des établissements scolaires.

En premier lieu, l'on peut citer le déficit d'implication des principaux acteurs concernés au sein du MEN dans la phase de conception et de planification du programme national, ce qui a généré une adhésion froide et contrôlée au processus de mise en œuvre, presque au titre de bénéficiaire, surtout en l'absence d'intervention dans la gestion des moyens matériels et financiers.

Elaborés dans l'absence d'un cadrage institutionnel adéquat et sans l'implication effective des organisations de la société civile et des acteurs concernés (élèves, associations, syndicats, représentants des parents..), les programmes d'EDHC n'ont pu générer la dynamique d'appropriation et d'engagement escomptés de la part des inspecteurs, enseignants et des différents corps éducatifs.

L'analyse des différentes composantes du processus de conception et de mise en œuvre offre déjà des pistes de réajustement nécessaires à la redynamisation des programmes conformément aux objectifs qui leur ont été fixés. Ces pistes feront l'objet de développement dans le cadre des recommandations.

L'on peut déjà relever les dysfonctionnements générés par la gestion descendante et connotés par la logique hiérarchique qui a conditionné la perception et les comportements à l'égard des programmes, notamment de la part des enseignants et des responsables d'établissements.

Sur le plan des ressources humaines, exceptés les groupes d'inspecteurs et d'enseignants sensibilisés au démarrage du programme national et des efforts de quelques associations de droits humains, les mesures d'accompagnement des élèves et des enseignants dans la mise en œuvre n'ont pas été planifiées, ce qui a généré une dilution de ces programmes sans pilotage ni monitoring de la part des planificateurs.

Par ailleurs, la focalisation des programmes d'EDHC sur des matières dites porteuses n'a pas favorisé l'intégration transversale de ces derniers et le déploiement de leur rôle de leviers pour la mise en place d'une culture des droits humains et de la citoyenneté dans la vie scolaire et éducative.

Cependant, l'on peut affirmer que le contexte actuel se prête, plus que dans le contexte de départ, à l'appropriation officielle et directe des programmes d'EDHC par le MEN. Le processus d'introduction de changements nécessaires dans les orientations éducatives (approche par compétences, nouvelles dispositions en matière d'élaboration de manuels scolaires et de gestion de la vie scolaire, introduction des nouvelles technologies dans l'éducation...) et en matière de gestion des ressources humaines (réorganisation du ministère notamment par l'activation des processus de décentralisation et de déconcentration - dont le renforcement du rôle des académies -, mise en place de nouvelles modalités de recrutement interne et de promotions... etc.).

Cette dynamique institutionnelle de changement du fonctionnement du corps et des méthodes d'intervention en matière d'éducation constitue un contexte favorable à la convergence des intérêts et des projets en faveur de la promotion de l'EDHC dans le champ scolaire.

L'on peut légitimement supposer que les difficultés et hésitations manifestées dans l'appropriation transversale et collective de cette question par l'ensemble des acteurs concernés a suscité des dysfonctionnements et un déficit d'efficacité et d'engagement dans la mise en œuvre des chantiers ouverts.

L'analyse des résultats des investigations de terrain et des attitudes relevées chez les différents acteurs nous permettra de mieux étayer cette hypothèse clé et d'en tirer des enseignements utiles pour l'avenir de cette ambition.

CHAPITRE 3

PRINCIPAUX EFFETS OBSERVÉS

INTRODUCTION

Si le précédent chapitre a traité les acquis et limites des programmes à partir de l'analyse des processus ayant présidé à leur conception et mise en œuvre, le présent chapitre s'intéressera aux résultats obtenus sur les différentes composantes de la vie scolaire, mais également sur les comportements des acteurs concernés par l'éducation aux droits humains.

Compte tenu des limites objectives, matérielles et temporelles du présent travail, il aurait été prétentieux et démesuré de dégager des éléments tangibles et exhaustifs d'évaluation d'impact, ce qui aurait demandé un travail de suivi sur une durée plus longue et sur un champ d'investigation plus large. Tout au plus, les éléments recueillis permettent-il de pointer les effets visibles et corroborés par les acteurs concernés et, essentiellement, les élèves, qui constituent la cible des programmes.

Par ailleurs, la visite des établissements et la rencontre avec les acteurs impliqués a été l'occasion de dégager des observations utiles sur l'existence ou non d'effets notables sur la vie scolaire.

Ces précautions méthodologiques mentionnées, l'enquête de terrain a permis toutefois de dégager une multitude d'informations et de perceptions qui ont permis de dégager une vision d'ensemble des effets produits par les programmes sur plusieurs plans, à savoir :

- Le niveau institutionnel;
- Les curricula;
- Les comportements des acteurs;
- Enfin, la gestion de la vie scolaire.

1. SUR LE PLAN INSTITUTIONNEL

1.1. Une multiplicité d'intervenants

Le premier constat fondamental que ce contexte fait apparaître concerne la multiplicité d'entités en charge des questions liées à la promotion des valeurs de droits humains et de citoyenneté. L'existence de cette multiplicité témoigne de l'existence d'une volonté institutionnelle d'intégrer cette question dans l'agenda du Ministère de l'Education, ce qui constitue en soi un premier pas vers l'appropriation de la question et de sa sensibilité particulière pour le développement de la culture démocratique au Maroc.

Néanmoins, l'analyse des processus de création et d'institutionnalisation de ces entités soulève des observations et des questionnements sur la vision globale et le leadership dans la mise en œuvre des programmes d'EDHC.

a. La première remarque concerne la redondance des objectifs, des activités et des champs d'intervention des différentes entités créées, sans coordination formelle, ni mécanismes de pilotage et d'évaluation.

- b.** Sur le registre du déploiement de ces valeurs, force est de constater que l'approche, tout en étant globale, ne s'est concentrée, en réalité, que sur les fiches pédagogiques et les contenus des manuels scolaires, sans que cela ne soit connecté avec les autres composantes clé du système, notamment les relations éducatives, les systèmes d'évaluation et la gouvernance au sein des établissements (participation, gestion de la discipline, transparence, animation de la vie scolaire, etc.).
- c.** les orientations et les circulaires internes du ministère confirment cette adhésion problématique dans la mesure où plusieurs documents d'orientation comportent des contenus qui n'intègrent pas de manière claire et explicite la référence aux instruments internationaux des droits humains relatifs à l'objet traité. Le cas emblématique à cet égard est celui du guide d'animation et des circulaires relatifs à la sensibilisation sur le fléau de la corruption dans les établissements scolaires.
- d.** Les entités créées semblent approcher de manière différente la triple référence à l'identité nationale, aux valeurs de la religion musulmane et aux valeurs des droits humains, tels qu'universellement reconnus. Cette situation génère des pratiques et des modalités d'action et d'interpellation insuffisamment convergents pour produire les effets de synergie, de capitalisation et de mobilisation d'une large adhésion aux ambitions des programmes. Il en est résulté des instrumentalisations variées sur le terrain de la part des enseignants et des animateurs des différentes activités scolaires et parascolaires.
- e.** Face à la diversité des entités, il n'existe pas de mécanisme de pilotage nécessaire à la mise en cohérence des programmes et à leur suivi/évaluation. Bien que ses attributions stipulent clairement la coordination interne des efforts du ministère dans le domaine de la promotion de la culture des droits humains, la commission centrale ne dispose pas de pouvoirs fonctionnels et de moyens d'intervention sur le travail des autres entités - que sont la commission permanente des programmes et des curricula et sa sous-commission des valeurs, la commission d'évaluation et de validation des livres scolaires, ainsi que les entités en charge de l'animation de la vis scolaire -, réduisant son action à un statut consultatif et de proposition. L'absence de prérogatives fonctionnelles incitatives et de moyens autonomes et budgétisés et de fonctionnement dans le cadre d'une position claire dans l'organigramme du Ministère, tend à favoriser un rôle secondaire de suivi et de sensibilisation dans les programmes transversaux internes et externes.
- f.** La situation de l'observatoire des valeurs ne semble pas être meilleure que celle de la commission centrale, dans la mesure où, à l'instar de cette dernière, l'observatoire ne dispose quasiment pas de moyens de travail ni de relais au niveau des académies et encore moins au niveau des établissements comme le stipule son statut.

1.2. Les entités en charge de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté

Sur un autre volet du comportement institutionnel du Ministère, il est à constater qu'en dehors d'initiatives ponctuelles intéressant l'un ou l'autre des volets des

engagements publics – tels que la célébration de l'anniversaire de la déclaration universelle des droits de l'Homme ou la célébration de journées internationales thématiques, etc. – l'institution n'inscrit pas la question de l'éducation aux droits humains dans la liste des questions transversales qui devraient être présentes et prises en compte dans la définition des stratégies, des orientations et des décisions et initiatives touchant à la vie scolaire. Plusieurs documents circulaires attestent de cette réalité sur laquelle les différentes entités (principalement les commissions centrales et des valeurs) internes ne semblent pas avoir de prise directe, par manque de sollicitation par les décideurs ou par manque d'initiative de la part de ces dernières.

Par ailleurs, l'on peut observer que de nombreuses occasions de sensibilisation aux droits humains, célébrées dans d'autres contrées, ne sont pas intégrées dans l'agenda des évènements programmés par le Ministère, dont notamment :

- La journée mondiale de la paix (21 Septembre);
- La journée mondiale de l'alimentation (16 Novembre);
- La journée mondiale de la tolérance (16 Novembre);
- La journée mondiale de l'enfance (20 novembre);
- La journée mondiale de lutte contre le Sida (1 Décembre);
- La journée mondiale des personnes handicapées (3 Décembre);
- La journée mondiale de lutte contre la corruption (9 Décembre);
- La journée mondiale de l'eau (22 Mars);
- La journée mondiale de la Santé (7 Avril);
- La journée mondiale de la liberté de la presse (3 Mai);
- La journée mondiale du développement culturel (21 Mai);
- La journée mondiale de l'environnement (5 Juin);
- La journée mondiale de la musique (21 Juin).

Au niveau des académies, il est à relever que la planification d'actions de sensibilisation et d'évènements s'effectue à l'initiative de ces dernières sans concertation ou coordination avec les entités centrales en charge des programmes d'EDHC, laissant paraître l'absence d'intégration de la transversalité de ces derniers dans les projets d'animation de la vie des établissements dont ils ont la charge.

Les académies approchées sont engagées dans des programmes spécifiques dont les contenus généraux convergent globalement avec les finalités de promotion des valeurs citoyennes sans qu'elles soient identifiées ou associées aux termes de référence des programmes. Par contre, elles sont explicitement associées aux orientations de la Charte d'Education et de Formation et aux processus multiformes d'animation de la vie scolaire.

L'on peut constater, par ailleurs, que les inspecteurs et enseignants formés aux outils d'animation de l'éducation aux droits humains ne semblent pas avoir produit un impact reconnu auprès des responsables rencontrés, ces derniers ne disposant pas de trace sur le travail et sur les outils élaborés pour l'animation de ce programme.

Plusieurs acteurs rencontrés n'ont, à aucun moment, eu accès à ces outils qu'ils auraient souhaité avoir à disposition pour soutenir les activités programmées dans les établissements.

Malgré l'effort relatif de diffusion fourni par la commission centrale et les responsables d'académies, les enseignants et les responsables d'établissements n'auraient pas disposé de ces documents et auraient été amenés à mobiliser leur acquis et référentiels personnels en matière d'EDHC. L'on peut comprendre combien le déficit d'appropriation, d'initiative, de sensibilisation et de diffusion des programmes d'EDHC et de leur outils d'animation, de la part des structures centrales du Ministère, a favorisé le développement de lectures et pratiques plurielles du référentiel des droits humains de la part des enseignants et animateurs de la vie scolaire.

1.3. La question sensible du financement

La reconnaissance et l'appropriation institutionnelle de l'éducation aux droits humains et de la citoyenneté ne pouvaient se déployer correctement sans l'existence d'indicateurs pertinents de l'engagement du ministère dans la promotion des comportements et des valeurs des droits humains dans la vie scolaire.

Si le budget du Ministère constitue le reflet des priorités pédagogiques et stratégiques de l'éducation, le constat frappant à ce niveau concerne l'absence de l'inscription de l'éducation aux droits humains dans les lignes budgétaires du ministère.

Si l'on excepte le travail relatif à la révision des manuels scolaires et l'existence d'une cellule dédiée à cette mission, l'on peut constater aisément que les activités relatives à l'animation et à la promotion de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté ne figure pas dans les rubriques budgétaires élaborées dans le cadre de la préparation de la loi des finances.

L'essentiel des dépenses consacrées aux différents programmes réalisés a été engagé grâce à des financements internationaux, via des partenariats avec les associations et au budget préalable mis à disposition durant la période d'existence du Ministère des Droits de l'Homme. Le reflux, voire l'arrêt, observé dans le déploiement opérationnel des compétences formées (inspecteurs et enseignants formés à l'éducation aux droits humains) trouverait une partie de son explication dans ce déficit de mobilisation de moyens de mise en œuvre sur le terrain des établissements scolaires. Il reste qu'au-delà du déficit de ressources matérielles, le déficit le plus significatif résiderait dans l'absence de politique intégrant l'approche et les outils des droits humains dans les différentes activités de ce département.

1.4. Impact sur les associations

Durant une période assez longue période, l'établissement scolaire n'a pas bénéficié d'une ouverture de quelque nature que ce soit en direction de l'environnement externe. De ce fait, l'école a été fermée à toute forme d'interaction avec des acteurs externes. Dans un tel contexte, les associations en général – et les associations des droits humains en particulier - n'avaient pas accès à l'espace scolaire. La méfiance et la protection sécuritaire constituaient des attitudes dominantes de ces deux

catégories d'acteurs, dans la continuité des relations plus larges de l'Etat avec les composantes de la société civile plus généralement. Les changements survenus durant les années 90 ont favorisé un processus de communication et ouvert une nouvelle aire dans les relations entre l'Etat et le tissu associatif.

Il est indéniable que les plus grands rapprochements se sont effectués à travers la dynamique de la promotion de la culture des droits humains. Malgré les évolutions politiques et sociales, l'école est restée insensible aux appels d'ouverture sur son environnement. Le programme national d'éducation aux droits humains a été initié sans la participation de la société civile à l'encontre des recommandations des institutions internationales compétentes et de la revendication des associations. Néanmoins, la décennie de l'éducation aux droits humains a permis aux associations de rééquilibrer leurs activités en faveur de la promotion et l'apparition d'une nouvelle génération d'associations spécialisées en éducation aux droits humains et à la citoyenneté. Des dizaines de formations et d'activités de sensibilisation ont été organisées en faveur des différents acteurs éducatifs.

La promulgation de la Charte Nationale d'Education et de Formation a donné un nouveau souffle et une base de référence pour le développement du partenariat école environnement social, culturel et économique.

La Charte stipule que : «La nouvelle école nationale marocaine travaille à devenir :

- Une école vivante, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif, non la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectifs, non le travail individuel seul ;
- Une école ouverte sur son environnement, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'accueil de la société au sein de l'école, et la sortie de l'école vers la société avec tout ce qui peut être engendré comme bénéfice pour la nation ; cela nécessite de tisser de nouveaux liens solides entre l'école et son environnement social, culturel et économique.

De même, l'Etat s'est engagé à «encourager tous les acteurs participant à l'effort d'éducation et de formation à rehausser sa qualité et son efficacité, y compris les établissements et les universités autonomes ; les collectivités locales, le secteur privé méritant, les entreprises de production et de service participant à la formation; les associations spécialisées ou intéressées au domaine de l'éducation et de la formation ».

Ainsi, en cohérence avec les orientations de la Charte concernant l'ouverture de l'école sur son environnement social et culturel, le Ministère de l'Education Nationale a signé, à partir de 2004, plusieurs conventions de partenariat avec des organisations de développement et des associations de plaidoyer, dont les associations des droits humains et ce, après dix années de travail dans l'informel par des affinités avec des directeurs d'académies et /ou d'établissements.

Pour les ONG, le programme a constitué une grande opportunité à divers titres :

- Elles ne sont plus perçues comme des adversaires subversifs malgré la subsistance de quelques exceptions liées à des conjonctures locales ;
- Le rajeunissement et le renouvellement des associations grâce à l'adhésion des jeunes scolarisés ;
- La possibilité d'intégrer l'espace scolaire et d'y développer leur influence et leurs

opportunités de rayonnement ;

- Incrire leurs programmes et activités dans le cadre des objectifs de la décennie de l'éducation aux droits humains ;
- La confrontation des difficultés du terrain qui permet une approche plus objective et réaliste des problèmes ;
- Le développement de projets pour les jeunes avec de larges possibilités de financement internationaux (mobilisation de ressources financières) ;
- Le développement des capacités pédagogiques et communicatives avec de larges couches de la population scolaire ;
- Eprouver l'expérience de partenariat avec les pouvoirs publics ;
- S'inscrire dans une perspective de prévention comme levier stratégique de la protection.

Pour le Ministère, cette coopération a permis de:

- Bénéficier de l'expérience et potentialités des associations ;
- Réconcilier l'école avec son environnement;
- Dynamiser la vie scolaire et, particulièrement, les activités culturelles et parascolaires;
- Mettre en œuvre les exigences d'une pédagogie basée sur les compétences;
- Répondre à certains besoins concrets en ressources matérielles et humaines, grâce au concours des associations.

Pour les différents acteurs éducatifs, ce partenariat est considéré comme une opportunité importante pour développer leur compétence en matière de savoir, savoir faire et savoir être et pour nouer des relations avec différents acteurs sociaux, économiques et culturels.

Concernant les associations des parents et tuteurs d'élèves, la Charte leur attribue une responsabilité particulière :

« Les parents et les tuteurs des élèves doivent être conscients que l'éducation n'est pas uniquement la responsabilité de l'école et qu'elle est d'abord celle de la cellule familiale en tant qu'institution éducative primordiale, qui influe considérablement sur l'éducation de l'enfant et conditionne sa préparation à une scolarisation réussie, et conditionne sa progression dans les études et, ultérieurement, dans la vie professionnelle.

Les parents et les tuteurs ont envers les institutions scolaires le devoir d'aide et de participation à la gestion et à l'évaluation, comme le stipulent les dispositions de la présente Charte.

Les associations des parents d'élèves, en particulier, ont le devoir d'assurer, en leur sein, la transparence, la démocratie et le sérieux dans l'organisation, l'élection et la gestion ; elles doivent élargir la base de leur représentativité, dans le but de devenir des interlocuteurs et des partenaires crédibles et utiles, dans la gestion,

l'entretien et l'évaluation des établissements éducatifs.

Les parents et les tuteurs ont comme droits sur l'Etat, les collectivités locales, les enseignants et les administrateurs ce que ces parties ont comme devoirs. »

Bien que la loi assure aux parents et tuteurs d'élèves un statut de membre à part entière dans le conseil de gestion de l'école – ce qui leur confère un pouvoir de gestion et de contribution à la décision sur les différentes composantes de la vie de l'établissement - les constats relevés attestent de la persistance d'une faible implication de cette catégorie d'acteurs dans la vie scolaire, à l'image de la situation antérieure à la mise en place des programmes.

Prérogatives du conseil de Gestion

- Propose le règlement intérieur de l'établissement pour validation auprès du conseil de l'académie régionale ;
- Etudie les programmes d'action du conseil pédagogique et des conseils d'enseignement, leur validation et inscription dans les programmes d'action de l'établissement ;
- Etudie le programme d'action annuel relatif aux activités de l'établissement et suivi des différentes phases d'exécution ;
- S'informe sur les décisions émanant des autres conseils, les résultats de leurs travaux et exploite leurs données pour rehausser la qualité de gestion pédagogique, administrative et financière de l'établissement ;
- Etudie les mesures appropriées pour assurer l'entretien de l'établissement et la protection de son patrimoine ;
- Apporte son avis sur les projets de conventions de partenariats envisagés par l'établissement ;
- Etudie les besoins de l'établissement pour l'année ;
- Valide le rapport annuel général relatif à la marche et aux activités de l'établissement et qui doit comporter obligatoirement les données relatives à la gestion administrative, financière et comptable de l'établissement.

La pratique dominante reste cantonnée dans la réponse à quelques besoins d'entretien et de réfection de l'établissement, sans s'élargir à une participation à l'aménagement de l'espace scolaire en cohérence avec les objectifs et finalités d'adaptation de ce dernier aux exigences d'épanouissement des élèves.

Par ailleurs, les contacts avec quelques représentants des parents ont confirmé la persistance d'une démission globale de ces derniers en direction de la participation à la vie de l'établissement, alors que cette dernière est située au cœur des outils de bonne gouvernance que le législateur ambitionne de mettre en place.

Cette attitude passive ne semble pas déplaire aux responsables d'établissements et aux enseignants qui ne semblent pas habitués à rendre compte à un acteur externe de leur choix et décisions sur la vie de l'établissement.

Par contre, autant cette situation de statut quo ne connaît par de perturbation notable, autant les responsables d'établissements semblent s'accommoder d'une sollicitation ponctuelle de parents dans le cadre de la réponse à un besoin matériel.

1.5. Sur le registre des relations aux collectivités locales et des acteurs économiques

C'est dans ce domaine particulier que les déficits des programmes d'éducation aux droits humains semblent les plus patents et hypothèquent sérieusement leur devenir à terme.

Pourtant, la nouvelle charte des collectivités locales stipule clairement les engagements dans ce domaine. De même, la Charte Nationale d'Education et de Formation a consacré une place importante aux collectivités locales ; en voici une illustration :

«Chaque collectivité locale doit accorder la primauté à l'éducation et à la formation, parmi les affaires régionales ou locales dont elle s'occupe. Les conseils régionaux et locaux doivent prendre conscience du rôle capital que joue l'éducation et la formation, pour préparer les jeunes à la vie active et productive, au profit de la région ou de la commune ; ils doivent donner aux parents ou tuteurs des apprenants l'espoir et la confiance en l'avenir de leur progéniture et, partant, les motiver pour se donner entièrement au travail afin de stimuler l'essor de leur région ou localité. Partant de cette prise de conscience, les collectivités locales auront à s'acquitter des devoirs de partenariat avec l'Etat et à contribuer, à son côté, dans l'effort d'éducation et de formation. Elles participeront à la prise en charge des coûts inhérents à la généralisation et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elles s'impliqueront dans la gestion éducative comme le stipule la présente Charte. Les collectivités locales ont sur l'Etat le droit d'orientation et d'encadrement; elles bénéficient d'attributions décentralisées et déconcentrées, et d'un soutien financier, dans des proportions qui leur permettent de s'acquitter dûment de leurs devoirs de façon optimale. Les collectivités locales ont également sur les bénéficiaires et les acteurs de l'éducation et de la formation le droit à l'aide volontaire, au dévouement dans le travail et à une sollicitude maximale, portée aux établissements d'éducation-formation régionaux et communaux.».

Force est de constater que dans la totalité des établissements visités, les communes et les élus ne jouent aucun rôle formel ou informel dans ces programmes, même dans les domaines relatifs à leur missions et responsabilités formelles telles que les domaines de l'infrastructure scolaire et de l'hygiène.

De manière plus générale, l'on peut confirmer le constat que les programmes d'éducation aux droits humains, outillés par une vision plus intégrée induite par la charte, ont permis à l'école de disposer d'un cadre d'ouverture institutionnelle sur son environnement.

Cependant, cette ouverture reste encore assez timide dans la réalité et se distingue par une faible implication des acteurs partenaires du système dans la dynamique en cours et notamment le secteur privé.

Des expériences de coopération assez limitées existent entre l'école et le secteur privé ; mais elles souffrent du manque de visibilité et de malentendu et ne sont pas inscrites dans la durabilité. Les quelques actions d'entretien des locaux et de matériels réalisées par ce secteur ou d'animation réalisées par les associations émanent d'initiatives externes.

Faiblement outillés dans le domaine du partenariat, les directeurs des établissements ne semblent pas maîtriser les mécanismes de sollicitation des partenaires potentiels, ni disposer d'outils de pilotage pour mobiliser les différents acteurs et, de ce fait, ne prennent pas ou peu d'initiatives pour établir des partenariats. Un véritable partenariat doit être basé sur un objectif commun et dans l'intérêt de chacun. L'approche gagnant-gagnant est à même d'assurer la durabilité de la coopération positive. La promotion de l'éducation à l'entreprenariat dans une perspective citoyenne peut être un champ très pertinent de coopération pour les deux parties.

En l'absence d'un projet d'établissement avec des objectifs clairs, une stratégie pédagogique élaborée à partir d'un diagnostic de la réalité de l'institution, l'école représente plutôt un espace de domiciliation des programmes et projets des autres acteurs, ce qui limite sa capacité à optimiser les bénéfices de son ouverture sur son environnement.

La présence du secteur privé au conseil de gestion des établissements scolaires et un accompagnement de l'école dans le montage de son projet - dans le cadre d'un projet régional plus vaste au niveau de l'académie - seront d'une utilité indiscutable.

2. SUR LE PLAN DES CURRICULA

Les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté s'intègrent dans le projet de formation du citoyen imprégné des valeurs des droits humains, de citoyenneté et de comportement civique. Cela est illustré au niveau de la stratégie du Ministère de l'Education Nationale par la programmation de quatre actions complémentaires :

- L'harmonisation des contenus des matières dites porteuses avec les valeurs des droits humains ;
- L'introduction de la matière d'éducation à la citoyenneté ;
- La mise en place de structures représentatives pédagogiques et de gestion des différentes composantes éducatives : conseil de gestion, conseil pédagogique, conseils d'enseignement et conseils de classes ;
- L'activation de la vie scolaire et l'encouragement de la création de clubs éducatifs dont notamment les clubs de droits humains et de citoyenneté ;

Ces actions, censées converger vers les mêmes objectifs pédagogiques, se sont vues traitées dans des opérations distinctes sans coordination apparente, ni pilotage opérationnel susceptibles de générer les synergies et ponts de convergence nécessaires entre ces opérations.

L'impact des objectifs et finalités de l'éducation à la citoyenneté tels qu'ils sont stipulés au niveau des orientations officielles du MEN, sont difficilement perceptibles au niveau des établissements visités.

2.1. Au niveau des contenus

La perception des droits humains par les différents acteurs rencontrés paraît plutôt réduite à quelques valeurs morales humaines sans articulation tangible et consciente avec les contenus des déclarations et conventions universelles. Les acteurs de la vie scolaire semblent ignorer les dispositions de ces déclarations et les droits qu'elles garantissent pour les individus, ainsi que les obligations qu'elles impliquent pour les Etats, les communautés et les individus.

En fait, les droits humains tels qu'universellement reconnus ne sont présents que dans certains contenus des manuels scolaires, essentiellement ceux relatifs à l'éducation à la citoyenneté. Quelques articles des déclarations et conventions internationales sont également insérés dans des cours d'arabe et de français. Cependant, les documents de référence relatifs aux droits humains sont quasi ignorés par les personnes rencontrées. Il semble en être de même de la documentation spécifique produite par le Ministère de l'Education Nationale et la commission mixte, qui n'aurait pas atteint ses destinataires.

La coexistence d'un triple référentiel, l'universel, le national et le religieux au niveau de l'école, paraît avoir induit à une dilution de la notion de droit humain en faveur de valeurs humaines rapprochées à la culture religieuse. Ainsi, les valeurs fondamentales véhiculées par la culture des droits humains sont-elles perçues et intégrées comme cohérentes et faisant partie du référentiel de l'islam. C'est dans le cadre de cette « mise en cohérence » ou « intégration » que semblent se dessiner des décalages d'interprétation et d'utilisation des valeurs universelles des droits humains, ainsi que des logiques d'exception, notamment en ce qui concerne la question de l'égalité des sexes, la liberté de conscience et la légitimité des châtiments corporels.

La marge de liberté accordée par le préambule de la Charte et la dualité de référence introduite dans les cahiers des charges d'élaboration des manuels scolaires semble avoir encouragé le cloisonnement existant et les luttes d'influence et de pouvoirs dans la détermination des valeurs véhiculées par les livres scolaires.

2.2. Les matières porteuses

Une analyse sommaire des manuels dédiés à l'intégration de la culture des droits humains nous permet de relever l'absence de concertation entre les équipes chargées de la conception des cahiers de charges des livres scolaires. Le cloisonnement de fonctionnement des commissions techniques d'élaboration des programmes par discipline a fini par réduire de manière significative la cohérence des contenus véhiculés dans les manuels des différentes matières appelées porteuses. Des divergences notoires sont relevées entre les valeurs traitées dans les cours de l'éducation à la citoyenneté, le français et celles véhiculées dans les cours d'arabe et, surtout, de l'éducation islamique.

Niveau de la deuxième année secondaire

- *Le cours de l'éducation à la citoyenneté cible le développement de la pensée critique et le sens de la responsabilité chez l'élève. Les contenus sont axés sur la découvertes des institutions de l'Etat, les droits civils, politiques sociaux et économiques tels qu'ils sont formulés au niveau de la constitution et des pactes et conventions internationales, ainsi que l'analyse critique des médias.*
- *Le cours d'éducation islamique véhicule des positions et attitudes mettant en opposition la spécificité et l'universalité et véhicule des compréhensions particulières de la notion de droits ; les droits des parents sont présentés sous forme d'obligations des enfants envers leurs parents. Par ailleurs, il présente l'intégration des valeurs humaines comme une spécificité de l'éducation religieuse et légalise la punition comme outil de l'éducation.*

«Livres scolaires de la 8ème classe de l'enseignement secondaire préparatoire pour l'année 2007-2008 »

Certes, l'instauration de la matière éducation à la citoyenneté constitue, en elle-même, une évolution importante dans l'éducation en matière de droits humains, dans l'ouverture de l'école sur la vie publique et dans l'interaction de l'école avec son environnement. Elle marque une volonté de rupture avec un système éducatif traditionnel, normatif et fondé sur la mémorisation et la valorisation de la soumission et du fatalisme. Cependant, l'absence d'une évolution similaire et coordonnée dans les autres disciplines, notamment l'éducation islamique et l'arabe, tend à générer une dichotomie dans l'approche de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté.

Paradoxalement, depuis la réforme de l'éducation et le changement des manuels, l'éducation islamique a pris une dimension plus importante dans le cursus scolaire, dans la mesure où les contenus abordés dépassent l'enseignement religieux pour couvrir l'ensemble des aspects de la vie pratique, allant de l'éducation sanitaire à la culture de droit. Les connaissances et orientations véhiculées par les manuels de cette matière constituent autant d'interprétations religieuses et traditionnelles des exigences de la vie active, lesquelles sont présentées sous forme de certitudes que l'élève doit adopter sans discussion ni réserve.

A observer les contenus des manuels de l'éducation islamique, on ne peut qu'être interpellé par la qualité de leur conception qui nécessiterait une attention sérieuse tant sur le plan de la cohérence des contenus avec le référentiel des droits humains et de la citoyenneté que sur celui de la qualité pédagogique de leur conception. Les auteurs de ces manuels semblent avoir conçu ces manuels sans collaboration avec les institutions religieuses officielles, soulignant explicitement leur référence à des émissions de télévision satellitaires et des sites Internet où les discours et les référents ne sont pas toujours concordants avec le référentiel islamique de l'Etat Marocain et, encore moins, avec la culture des droits humains et de la citoyenneté affirmée par ce dernier dans sa constitution.

Une révision des contenus de l'éducation islamique dans la forme et le fond est fondamentale pour en faire une matière attractive contribuant à la promotion des valeurs de la tolérance et de la paix entre les cultures et les civilisations. Dans le même objectif s'impose la considération des mathématiques, des sciences physiques, des sciences naturelles et de l'éducation sportive comme matières porteuses des valeurs universelles et des droits humains et comme moyens de développement de la culture

scientifique, de l'esprit critique et des compétences relationnelles. Tout ceci constitue un levier de promotion de la culture civique. A ce niveau, l'élimination des ces matières sciences physiques, sciences naturelles et éducation sportive de l'évaluation de la fin de l'enseignement secondaire préparatoire est incompréhensible et injustifiée au regard des objectifs déclarés de la Charte Nationale d'Education et de Formation et des programmes d'éducation aux droits humains et de citoyenneté.

De même que l'éducation physique dans le primaire constitue un levier de développement de savoir être, d'équilibre global et d'épanouissement de l'élève, les arts plastiques, particulièrement le théâtre et la musique, constituent également des matières porteuses à introduire dans les curricula en tant qu'activités optionnelles ou obligatoires selon les possibilités et les moyens.

En fait, les programmes paraissent clairement appréhendés de manière plurielle, avec des niveaux de compréhension et d'assimilation contrastés ne permettant pas de dégager une vision commune et partagée de ses finalités. L'un des constats majeurs relevés concerne le manque d'approche commune, ou au moins de congruence, dans l'appréhension des droits humains entre les matières dites porteuses. Ce déficit se retrouve à l'intérieur d'une même matière à travers les manuels mis à disposition dans le cadre de la libéralisation de la production de ces derniers. On peut également ajouter à ce constat la diversité des manières dont sont approchés les droits humains par les enseignants, selon leurs convictions idéologiques et morales. Cette situation tend à favoriser l'instrumentalisation des contenus des droits humains et de citoyenneté par chaque enseignant selon ses convictions personnelles et sa propre perception de la raison d'être des programmes et de leurs finalités.

2.3. Au niveau des méthodes d'apprentissage

La réalisation des objectifs pédagogiques liés aux programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté se trouve, par ailleurs, handicapée par la domination de méthodes d'enseignement basées sur la répétition, l'imitation et la mémorisation, au lieu de favoriser les méthodes actives d'accès au savoir, notamment celles basées sur les situations problème. Cet handicap est d'autant plus difficile à dépasser qu'il semble ancré dans la vision que les enseignants ont du processus d'enseignement, une vision où l'élève se cantonne dans un rôle de bénéficiaire passif et, de ce fait, ne participe pas activement au processus d'apprentissage.

La primauté du savoir livresque au détriment du savoir faire est une autre caractéristique des contenus d'enseignement que l'on retrouve à tous les niveaux du système. Elle se traduit globalement par la faible part attribuée aux activités manuelles, corporelles et créatives.

2.4. Au niveau des outils d'apprentissage et d'évaluation ;

La discordance reste également à relever au niveau des méthodes d'enseignement et d'évaluation. En effet, le contenu de l'éducation au droits humains est traité dans

le cadre des méthodes d'apprentissage traditionnelles fondées sur la mémorisation et se trouve, de fait, déconnecté des comportements et des attitudes éducatives au sein de l'établissement, la finalité de l'apprentissage étant la restitution de l'information sur la copie de l'examen.

Il en résulte que peu d'efforts semblent avoir été fournis en matière d'évaluation des comportements des élèves et des enseignants dans la vie de l'établissement. Les attitudes et comportements des élèves au sein de l'école ne sont souvent pas pris en considération dans l'évaluation de fin d'année. Ne disposant d'aucune grille d'évaluation du comportement citoyen des élèves, les éducateurs se limitent à noter les élèves sur leur assiduité et à sanctionner tout comportement jugé non convenable, en se basant sur des appréciations plutôt subjectives. Aucune disposition formelle ne semble avoir été prise pour gratifier le comportement citoyen ou motiver son développement et sa généralisation.

2.5. Au niveau des relations entre les acteurs : élèves, enseignants, administration scolaire et parents et tuteurs d'élèves

Sur ce registre, la situation semble particulièrement paradoxale. D'une part, la connaissance des droits humains a permis aux élèves de dégager une conscience claire de la nécessité d'une révision des relations éducatives en direction de leur droit à être impliqués et écoutés dans la gestion des affaires pédagogiques, d'où leur revendication claire de jouer un rôle et d'interpeller l'institution, administration et enseignants. D'autre part, la conscience des élèves de leurs nouveaux droits a généré des besoins difficiles à contenir dans un contexte marqué par le manque de moyens et de support de mise en œuvre des programmes des droits humains. D'où un sentiment de frustration, un risque de désillusion et un risque de démobilisation.

Dans le même registre, l'absence d'alternative à la gestion de la violence fait que les enseignants et l'administration sont soumis à l'incapacité à gérer le vide généré par l'interdiction de la punition corporelle. De plus, ils n'ont pas été formés à faire face à cette nouvelle situation qu'ils géraient auparavant par l'autoritarisme et la violence physique. Les enseignants adoptent de nouvelles formes de réactions : les notes, le laisser aller, la complaisance et la violence verbale, la démission pédagogique.

2.6. Les clubs de droits humains et de citoyenneté

Si l'un des pivots des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté est constitué par la création de clubs au sein des établissements, force est de constater le caractère très limité, voire embryonnaire de ces entités dans le champ scolaire, constat partagé par la grande majorité des personnes interrogées.

Non seulement, ces clubs sont peu développés, mais sont souvent méconnus ou confondus avec toutes les formes d'activités parascalaires organisées dans les établissements, allant des clubs environnement, théâtre aux activités de récitation du coran.

Les quelques animateurs de clubs rencontrés ont mis en exergue le caractère épisodique des activités organisées, qui se consacrent, pour l'essentiel, à la célébration de quelques journées mondiales et la préparation de tableaux de sensibilisation thématiques.

Certains clubs initient des activités de documentation et de recherches sur des thématiques relatives aux droits humains, telles que les droits de l'enfant, la corruption et la femme.

Par ailleurs, certains clubs traitent particulièrement des questions d'environnement, parfois en les mettant en lien avec l'approche droit.

En effet, le premier constat relevé est l'absence de connaissance de cet outil et des programmes dont il relève. L'analyse de quelques discours et attitudes adoptés par les acteurs rencontrés, dont des animateurs de clubs, montre l'existence d'une faible sensibilisation aux contenus des droits humains chez ces derniers, ce qui nous semble expliquer en partie la situation actuelle de cette composante des programmes.

Le second constat relevé concerne le fait que l'existence de clubs est quasi-exclusivement le résultat du travail d'enseignants militants des droits humains dont l'adhésion aux programmes relève de leurs motivations externes à l'établissement.

Cependant, des initiatives concluantes ont été identifiées et sont marquées par leur caractère isolé et leur dépendance par rapport à la qualité des personnes qui les ont initiées et pilotées. Ce constat pose d'emblée la question de leur pérennité et des obstacles à leur appropriation par l'institution et ses différents acteurs.

L'analyse des discours autour des modalités de fonctionnement des différents clubs, dont celui des droits humains, fait apparaître l'absence d'outils mutualisés et documentés à la disposition des animateurs. Les animateurs semblent livrés à leur savoirs et savoirs-faire empiriques et à leur bon sens pour la conception et l'animation de ces clubs, sans disposer de cadre de partage d'expériences et de mutualisation des méthodes et outils de travail.

Non informés ni formés relativement aux objectifs et buts de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, tels qu'ils sont conçus par les instances centrales du Ministère et dans l'absence d'un projet pédagogique de l'établissement, une majorité d'enseignants semble avoir été amenée à mobiliser ses ressources propres et intégrer les activités parascolaires dans des visions personnelles de la citoyenneté. Administration et corps enseignant se sont retrouvés dans la nécessité d'engager une série hétérogène d'activités sans les inscrire en congruence avec les finalités d'un programme sur lequel ils disposent peu ou pas de connaissance.

Le club de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, quand il existe dans un établissement, ne dispose pas d'un projet bien défini. Confondus avec les autres activités parascolaires, les résultats du club se limitent à la réalisation d'un certain nombre d'activités qui sont généralement initiées par des enseignants bénévoles (2 à 3 enseignants d'histoire/géographie ou de sciences naturelles).

Au niveau de l'établissement, l'approche participative fait généralement défaut dans la conception et la mise en place des programmes. Les élèves sont considérés comme des bénéficiaires et non comme des acteurs responsables de leur vie scolaire. Leur participation se limite généralement à la réalisation d'activités que les animateurs ont conçues pour eux.

Les activités relatives à l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté sont tributaires généralement d'initiatives d'enseignants motivés par leurs convictions personnelles (généralement des militants des associations ou ayant participé à des formations relatives à l'éducation en matière de droits humains).

Parallèlement à ces initiatives, les délégations ou les académies invitent à la célébration d'évènements ou de concours entre établissements. Cependant, ces actions restent ponctuelles, limitées dans le temps et ne concernent qu'un nombre insignifiant d'élèves (20 à 40 élèves dans des établissements dépassant mille élèves). De même, elles sont généralement réalisées sans moyens financiers, sans planification préalable, sans articulation entre elles, et dans des locaux non appropriés, ce qui ne peut produire les effets souhaités de continuité et durabilité.

L'intégration des principes des droits humains et des valeurs citoyennes ne semble pas être une priorité pour les instances éducatives qui sont plus préoccupées par le maintien de l'ordre, l'instauration de la discipline et la gestion de l'examen. Dans les meilleurs cas les élèves sont impliqués dans des projets d'amélioration du cadre de vie à l'école par leur participation à des projets de plantation d'arbres ou de nettoyage de l'enceinte de l'école.

L'activité des clubs est principalement orientée vers un souci d'amélioration de l'image de l'établissement; il faut produire des rapports, des dossiers, des dessins ou des pièces théâtrales qui pourraient être appréciés par les responsables de la délégation et de l'académie. Le but est de gagner l'épreuve et de se positionner par rapport aux autres établissements.

En fait, les activités d'animation tendent plutôt à valoriser l'image et la reconnaissance interne des acteurs, enseignants, administratifs et élèves, impliqués.

Pour les encadrants, la valorisation est plus morale que matérielle et professionnelle. Pour les élèves, la valorisation touche leurs modes d'expression et d'engagement dans les projets de l'établissement.

Par ailleurs, compte tenu du nombre limité des enseignants volontaires et des limites des espaces éducatifs disponibles dans les établissements scolaires, les activités de l'éducation aux droits humains ne touchent finalement qu'un nombre restreint de bénéficiaires, sélectionnés dans la majorité des cas par les animateurs initiateurs ou les responsables d'établissements sur la base des résultats scolaires.

L'adoption de ce type de critère, comme pour le parlement des enfants, consacre la vision et la gestion administrative et élitiste d'accès aux activités parascolaires.

Etant une activité non institutionnalisée, l'animation des clubs d'éducation aux droits humains et de citoyenneté repose sur des initiatives individuelles. Les directeurs

des écoles ne semblent souvent pas être impliqués dans le processus d'activation de ces clubs.

La taille des effectifs par club reste inégale, allant de six à cinquante élèves avec des processus de gestion des bénéficiaires très variés, renvoyant à deux perceptions différentes du processus. La première limite l'effectif des bénéficiaires aux seuls membres actifs au sein du club, alors que la seconde prévoit la formation/ transformation des bénéficiaires directes en pairs éducateurs qui pourraient généraliser les savoirs faire et les savoirs être acquis au sein du club aux autres élèves de l'établissement. Cependant, aucun effet de généralisation n'a été observé à l'échelle des établissements scolaires visités. Les quelques activités réalisées au profit des autres élèves dans un établissement visité auraient été accueillies avec peu d'enthousiasme.

Concernant les enseignants non engagés dans les activités d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, les quelques données recueillis font apparaître des comportements mitigés, entre l'appréhension et la résistance, que l'on peut associer soit à des attitudes défensives de conservatisme, voire de crainte de se voir interpellés dans leurs comportements et pratiques, ou la non volonté de consacrer du temps non comptabilisé pour l'encadrement des élèves.

2.7. Les rôles des acteurs en direction de l'institution scolaire

Comme nous l'avions signalé, l'absence de projet d'établissement, les activités d'animation de la vie scolaire se distinguent par l'absence quasi-totale de l'implication des clients du système dans la dynamique en cours, à savoir le secteur privé et les collectivités locales, sans parler de l'absence d'engagement visible des syndicats. Les directeurs des établissements sont généralement peu outillés en matière de maîtrise des mécanismes de sollicitation des partenaires potentiels. Il en résulte une absence générale d'initiatives en direction d'acteurs externes en dehors des mécènes pour la réponse à des besoins matériels ou de réfection des locaux.

2.7.1. Qu'en est-il du rôle des élèves?

L'élève, n'est pas pris en compte en tant qu'acteur potentiel dans la gestion de l'établissement. En effet, si les élèves au niveau du Lycée sont représentés dans les conseils de gestion et pédagogiques, ils ne le sont pas par contre dans les conseils d'enseignement et conseils de classes même si ces derniers touchent de près à leur préoccupation et problèmes quotidiens. Les modes de choix des élèves comme membre des conseils de gestion ou pédagogique est très aléatoire et dépend de l'approche du directeur de l'établissement. Les élèves confirment que leur représentation dans ces conseils est symbolique et qu'ils ne sont pas du tout consultés ni écoutés par les membres adultes.

D'autre part, on peut observer que de manière générale, une prise de conscience des contenus droits humains est perceptible chez les élèves rencontrés et a généré certaines remises en cause du fonctionnement de l'institution et des relations éducatives. Mais, ils ne perçoivent pas l'existence de mécanismes de résolution des conflits au sein de l'établissement.

Ils sont également conscients de la nécessité de révision des relations éducatives. S'estimant peu écoutés et subir des relations pédagogiques non équitables, ils revendentiquent leur droit à être impliqués et écoutés dans la gestion des affaires pédagogiques, d'où leur demande explicite de jouer un rôle effectif dans la gouvernance au sein de l'institution.

Il restera à approfondir la connaissance des effets spécifiques des programmes sur cette prise de conscience. La conscience des élèves de leurs nouveaux droits ne semble pas être le résultat exclusif des programmes de l'éducation aux droits humains, les réformes qu'a connu le domaine de l'éducation suite à l'élaboration de la charte de l'éducation et de la formation, le contexte socio politique du pays et l'interpellation des jeunes à jouer un rôle dans la vie publique a sûrement influencé les attitudes des élèves.

Plusieurs comportements sont incriminés et pointés du doigt :

- Manque d'infrastructures et d'équipements (salles d'activités culturelles, installations sportives, bibliothèque, espaces multimédia, salles d'activités scientifiques, sanitaires)
- Déficit d'écoute de la part de l'administration, fait reconnu par certains directeurs, d'où l'importance des activités d'écoute initiées au niveau de certains établissements ou il y a l'expérience de clubs d'écoute.
- Existence de traitements contraires aux règles de respect de la dignité des élèves, les filles particulièrement. Certains élèves parlent d'harcèlement moral et sexuel de la part des enseignants ou agents administratifs, voire d'autres élèves.
- Persistance d'actes de violences verbales et physiques,
- Enfin, la violence générée par les modes d'apprentissage et d'évaluation : mémorisation, examens, soumission, autoritarisme généré par le déficit de compétence de certains enseignants.

Ces attitudes tendraient à alimenter le développement d'actes d'insubordination et de délinquance et de refus des règles internes de l'établissement.

Aujourd'hui les élèves expriment des besoins difficiles à contenir dans le contexte actuel de l'école, marqué par le manque de moyens et de supports de mise en œuvre, d'où le sentiment de frustration et le risque de désillusion et de démotivation des élèves.

2.7.2. Qu'en est-il des enseignants?

Les enseignants semblent être interpellés de manière très éparses. L'on ne distingue pas chez eux d'attitudes partagées en direction des implications de l'éducation aux droits humains sur leur pratique professionnelle et leurs relations aux élèves.

Eprouvés par un fonctionnement de routine où l'investissement en développement de leurs compétences est relégué, depuis plusieurs décennies, à des formations épisodiques, les enseignants semblent particulièrement encombrés par leurs préoccupations à dominantes pédagogico-administratives.

Les quelques entretiens réalisés font apparaître clairement que ces derniers situent l'investissement dans les activités parascolaires dans le cadre de leurs actions volontaristes, complètement dissociées de leurs responsabilités au sein de l'établissement.

En absence de connaissance des finalités et objectifs de la charte et de la démarche compétence, sans formation adéquate et en déficit d'outils de gestion de la relation pédagogique et d'animation de la classe, l'attitude de l'enseignant reste plutôt ambiguë. N'ayant pas encore saisi la transformation de son rôle de maître à celui d'animateur, il exprime ouvertement son désarroi. Pour lui, l'équilibre de la relation pédagogique est basé sur l'autorité du maître et son pouvoir de sanction. Privé du « bâton » l'enseignant se retrouve désarmé devant une classe surpeuplée. Cette crainte de perdre son pouvoir, et par conséquence sa crédibilité semble être à l'origine de certaines résistances développées par les enseignants à l'égard des programmes d'EDHC.

Leur faible implication dans ces derniers laisse penser à l'existence d'une certaine appréhension de leurs capacités et de celles de l'établissement à gérer les effets de cette éducation sur les relations éducatives et, notamment, la prise en compte des droits de l'enfant dans la gestion de la vie scolaire.

Par contre, ils ne semblent pas associer l'EDHC aux finalités et ambitions de la charte, dans ce qu'elles visent comme valorisation de l'initiative de l'élève et son épanouissement global dans une éducation moderne globale fondée notamment sur le respect de la personne et l'engagement citoyen.

Il s'agit plutôt, pour eux, de deux dynamiques différentes répondant à des objectifs distincts et dont ils ne perçoivent pas les imbrications sur les plans de la gestion et de l'organisation des activités pédagogiques et scolaires.

Cependant, ils mettent en évidence le déficit de moyens de valorisation et de promotion de ces activités, moyens associés aux équipements, à la formation et à l'intégration de ces programmes dans les tableaux de services des enseignants. Ces critiques rejoignent les mêmes critiques portées à l'encontre des dispositions opérationnelles de la charte et de la mise en place de la démarche compétence.

Ne percevant aucun signe encourageant et valorisant de la part de leurs encadrants directs que sont les inspecteurs, les enseignants ont tendance à se conforter dans une attitude d'adhésion molle aux programmes et à se replier sur leur rôle traditionnel de dispensateurs de savoir et d'exécutant formel des programmes pédagogiques qui leur sont affectés dans le cadre de leurs tableaux de services.

L'ensemble de ces remarques tend à confirmer le déficit de déclinaison des programmes d'EDHC et de la charte en matière d'accompagnement des enseignants dans l'ajustement de leurs rôles et la contribution aux nouvelles exigences de modernisation et d'adaptation de la relation éducative, dont sa composante relative au développement des activités parascolaires et d'ouverture, activités dans lesquelles l'EDHC aurait toute sa place.

Ce déficit de déclinaison déterminée et systématique renvoie de manière particulière au rôle sensible joué par le corps des inspecteurs dans cette dynamique, corps censé être le relai clé de la mise en œuvre de l'ensemble des programmes et projets à caractère pédagogique du MEN.

La manière foncièrement inadaptée et administrative dont la démarche compétences a été introduite dans le système éducatif semble s'inscrire dans la même démarche globale consistant à proposer des concepts et des normes d'éducation modernes, en mobilisant des méthodes, outils et supports que ces mêmes normes sont censées sanctionner et dépasser, ce qui revient en définitive à « faire du nouveau avec l'ancien ».

2.7.3. Le rôle de l'administration des établissements

A l'instar des inspecteurs et des enseignants, l'administration se trouve fortement interpellée par cette situation. L'on assiste à une mosaïque assez hétérogène de comportements, marquant le déficit de cadre et de pilotage du processus de la part des autorités pédagogiques et administratives de tutelle.

Cette diversité a été clairement observée et semble être déterminée par la primauté des initiatives individuelles de directeurs pour l'essentiel, tant en matière d'animation de la vie scolaire que dans le mode de formation et d'animation du conseil de gestion.

Toutefois, on peut relever que la référence aux droits humains comme repère et référent des contenus de valeurs à véhiculer fait l'objet d'une adhésion explicite et de principe de la part des acteurs rencontrés, tout en étant souvent intégrée dans un référentiel de valeurs religieuses. Cela constitue en soi un acquis positif dans la mesure où aucune forme d'opposition à ces programmes n'a été exprimée formellement.

Cette adhésion est restée pour l'essentiel dissociée de l'analyse et de l'appréhension des problèmes pédagogiques et institutionnels évoqués, ce qui peut renseigner sur les difficultés d'articulation opérationnelles entre ces références et les pratiques en institution, notamment en matière de gestion des évaluations, de l'autorité et de transparence dans la gestion des relations éducatives.

3. SUR LE PLAN DES PERCEPTIONS, ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DES ACTEURS

Les visites d'établissements et les rencontres avec les acteurs impliqués ont été l'occasion de dégager des observations utiles sur leurs perceptions, leurs attitudes et comportements en situation, en rapports aux programmes d'EDHC.

Elles ont permis également de déceler les différentes manifestations de résistances aux programmes d'EDHC et de vérifier, en conséquence, l'existence ou non d'effets notables sur la vie scolaire.

De manière générale, l'on peut affirmer que le principe d'éduquer aux valeurs des droits humains et de citoyenneté fait l'objet d'une attitude positive tout en faisant paraître des interprétations équivoques de la référence et du sens apportés à cette adhésion.

3.1. Adhésion et résistance aux programmes

Le niveau d'adhésion aux programmes d'EDHC varie selon l'acteur et le degré d'implication de celui-ci comme il semble très affecté par les conditions matérielles et l'environnement interne de l'établissement.

3.1.1. Le niveau et la qualité de l'adhésion aux objectifs et finalités des programmes

Les différents acteurs internes de l'école adhèrent par principe aux programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, aucun des acteurs n'a exprimé ouvertement le rejet de ces programmes.

Les élèves porteurs de valeurs d'espérance en direction de l'équité et de la non discrimination expriment clairement leur adhésion totale aux programmes. Cependant, l'attitude des éducateurs et de l'administration reste particulièrement mitigée.

Se percevant comme étant les victimes du système éducatif, souffrant de manque d'équité et d'écoute, exclus de la gestion de leur établissement et évoluant dans un cadre qui n'est pas adapté à leurs besoins, les élèves adhèrent entièrement aux programmes qui représentent pour eux une opportunité d'équilibrer la relation éducative, participer à la gestion de leur école et s'approprier l'espace scolaire. Les élèves expriment une volonté de prendre leur responsabilité et de jouer un rôle constructif dans la gestion de la vie scolaire. Ils ne demandent qu'une opportunité pour démontrer leur capacité de produire le changement.

En effet des expériences de responsabilisation des élèves dans certains établissements casablancais ont abouti à des résultats concluants.

Un directeur d'un établissement visité qui a suivi une formation / sensibilisation sur l'éducation aux droits humains nous a confié que :

«Suite à des actions de responsabilisation et d'autonomisation des élèves ont pu constater une baisse dans :

- les manifestations de la violence*
- la destruction des équipements des écoles*
- le nombre de conseils de disciplinaire*

Ainsi qu'une amélioration de la communication entre les élèves et l'administration»

Le staff pédagogique de l'école, enseignants et administration, exprime son adhésion aux programmes par son adhésion au principe à la culture des droits humains et de la citoyenneté.

Cependant, l'adhésion spontanée aux programmes d'une partie non négligeable de la communauté des éducateurs n'est effective que par rapport à ce qui est perçu comme étant les valeurs de la citoyenneté qui sont intégrées dans un cadre de référence religieux et national. Cette attitude dissimule une forme d'appréhension des valeurs des droits humains telles que reconnues universellement, considérées

comme valeurs occidentales étrangères à l'identité Marocaine. Ce cantonnement dans un référentiel religieux est constaté auprès des différentes composantes de la communauté de l'éducation y compris les enseignants de langues étrangères, considérés, par ailleurs, comme défenseurs de l'ouverture de l'école sur les autres cultures.

En plus d'une quasi-méconnaissance des fondements et finalités de la démarche par compétence instaurée par le ministère, il se dégage un détachement manifeste par rapports aux finalités éducatives des programmes d'EDHC. Certes, tous les acteurs rencontrés expriment leur adhésion de principe à de tels programmes, qu'ils associent plus à la citoyenneté et à l'activité culturelle et religieuse, qu'aux référents des droits humains.

Sur le registre du référentiel, excepté les militants des droits humains impliqués dans l'animation, les personnes interviewées ne font pas référence aux instruments et engagements internationaux du Maroc et encore moins aux fondements et principes universels des droits humains.

Toutefois, l'adhésion de principe aux droits humains, associés à des valeurs morales, comme repère de travail est explicite chez l'ensemble des acteurs rencontrés, indépendamment de la réalité de l'exploitation de cette référence. Le fait de l'avoir en tant que référence constitue en soi une donnée positive sur laquelle peuvent s'appuyer les initiatives futures.

Pour leur part, les directeurs des établissements, dont une bonne partie ne semble pas avoir pris conscience du gain que peuvent représenter la démocratisation de la vie scolaire et l'encouragement de la participation et la responsabilisation des élèves, dégagent une certaine appréhension des changements susceptible d'intervenir dans un contexte de pénurie de moyens et de conditions institutionnelles et pédagogiques difficiles.

3.1.2. Les résistances manifestées

La résistance des éducateurs se caractérise par sa diversité, qui peut prendre une forme passive ou s'exprimer sous forme de résistance formelle.

Dans les établissements visités, la majorité des éducateurs, enseignants et administration, semblent être pris dans une attitude de recul, parfois passive, face aux défis et changements demandés, laissant une place prépondérante de leurs préoccupations à la gestion du quotidien et de la conformité de leurs tâches aux exigences et priorités administratives de leur rôle. Terminer les programmes pour les enseignants et assurer l'ordre et une certaine formalisation de la gestion de l'établissement semblent être les préoccupations majeures des éducateurs. Face aux problèmes de la violence, de la détérioration des équipements, du déficit de l'entretien du sanitaire, de la dégradation de la qualité des locaux, de l'iniquité, et de la faible qualité des apprentissages, les éducateurs semblent avoir une attitude particulièrement défaitiste. La prise d'initiative à ce niveau, assez rare par ailleurs, relève d'initiatives individuelles, à l'exception de quelques actions positives initiées par des directeurs d'établissements sous l'impulsion de motivations militantes ou des responsables de leur académie. Ces tentatives restent fondamentalement isolées et

non générées par des dynamiques institutionnelles centrales ou régionales.

Dans les établissements visités, on n'a pas observé de programmation de l'utilisation des structures de l'école pour des activités d'éducations aux droits humains, mis à part les classes et les terrains de sport. Dans la majorité des écoles où des espaces pédagogiques existent, ces derniers sont occupés de manière occasionnelle. La bibliothèque, la médiathèque et la salle d'activité sont généralement difficiles d'accès, en raison notamment du manque d'animateur ou par crainte de détérioration du matériel.

Certains comportements symptomatiques ont été relevés et portant sur le refus de certains enseignants et administrations d'accorder aux élèves des clubs l'autorisation de s'absenter des cours pour animer des activités.

La résistance à l'activité des clubs de droits humains peut atteindre des dimensions de confrontation entre les enseignants, animateurs, et l'administration de l'école. Dans l'un des lycées visités, l'administration ne s'est pas contentée d'interdire l'accès aux locaux aux membres du club, mais a procédé à la programmation d'une activité sportive au même horaire planifié pour les activités du club des droits humains.

La très grande majorité des enseignants limite son investissement au travail en classe, les activités des clubs étant considérées comme ne faisant pas partie de leurs attributions. Le manque de temps, d'espace et de moyens pour les réaliser est évoqué comme obstacle supplémentaire à leur implication dans une activité considérée comme bénévole et facultative.

Toutes ces interrogations tendent à favoriser une attitude plutôt passive de la part des enseignants et qui s'ajoute au déficit de formation et de sensibilisation réels aux méthodes et outils d'EDHC. D'ailleurs, aucun des enseignants rencontrés ne semble avoir connaissance de l'existence de supports de formation en la matière.

Certes, derrière ces expressions de résistance, on peut imaginer l'existence de raisons et motivations justifiées telles que le manque d'information et du savoir faire, l'absence d'alternatives ou manque de moyens. Mais d'autres raisons non éducatives, se dessinent et se font sentir dans des intérêts à préserver, des jeux du pouvoir, des pratiques illicites, ainsi que divers types d'abus de pouvoir, tous convergeant vers le maintien d'une situation de statu quo au sein des établissements.

3.1.3. L'implication des acteurs

La mise en oeuvre des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, dans ses deux étapes impulsées par la création de la commission mixte et le début de mise en oeuvre des dispositions de la charte de l'éducation, s'est avérée particulièrement sélective. Plusieurs indications semblent conforter cette hypothèse de sélectivité :

- La première a trait au caractère restreint des cibles visées par la formation/sensibilisation. En effet, la formation des animateurs de l'éducation aux droits humains a ciblé autant d'inspecteurs que d'enseignants, mais n'a pas couvert les directeurs des établissements qui se sont trouvés exclus du processus de qualification, malgré l'importance de leur rôle dans le management opérationnel

de ces programmes et de leurs conditions de déroulement au sein des établissements.

- La seconde indication nous est fournie par la limitation du projet de formation à des séminaires types conférences consacrés à l'éducation aux droits humains, sans que soient programmées des modalités d'accompagnement des personnes formées à la déclinaison des acquis au niveau de leurs collègues et des établissements. Aucune initiative dans ce sens ne nous a été rapportée, alors qu'une bonne partie des inspecteurs formés a quitté l'enseignement dans le cadre d'un départ volontaire, sans qu'elle ne soit sollicitée pour contribuer au développement des programmes auprès des établissements scolaires.
- Une troisième indication concerne l'absence d'initiatives centrales ou au niveau de l'académie en direction de la diffusion de guides et d'outils de sensibilisation et de formation à l'adresse des animateurs et des responsables d'établissements.
- Enfin, une dernière indication a trait à la faible, voire l'absence d'implication dans la quasi-totalité des cas rencontrés, des élèves dans le choix des thématiques et des contenus d'animation des programmes qui leur sont proposés. Ils sont plus positionnés comme cible et consommateurs des programmes au lieu d'être investis comme ressources et acteurs des programmes.

On voit tout le chemin qui reste à faire pour redynamiser les processus engagés en valorisant des leviers d'implication forts et cohérents avec les finalités des programmes.

3.1.4. La perception de la citoyenneté entre droits et obligations

Sur ce registre, le sentiment partagé par l'ensemble des responsables pédagogiques rencontrés tend à justifier la résignation ou certaines déviations des élèves et enseignants par le déficit de l'exemplarité et de moyens d'exercice des droits. Ne perçevant pas une valorisation institutionnelle et une reconnaissance effective de leurs droits, ces derniers tendent à reléguer à un rôle secondaire le respect de leurs obligations, d'où la régression, constatée par tous, dans les domaines de la discipline, de l'effort scolaire en opposition à de la triche et des pratiques délictueuses.

Par ailleurs, ce non respect des obligations semble avoir renforcé le laxisme qui favorise les jeux de pouvoir et le développement des courants conservateurs et d'intérêts qui résistent à la mise en place de la bonne gouvernance au sein des établissements.

3.1.5. La communication sur les programmes d' EDHC :

La déficience de la participation des acteurs lors de la phase de conception n'a pas été rattrapée lors de la mise en place des programmes. L'investigation a confirmé l'absence d'un plan structuré de communication sur les programmes et leurs objectifs, finalités et méthodes de mise en œuvre. Mis à part les nouveaux manuels qui ont été accueillis comme contenus d'apprentissage introduits par la réforme, les intervenants au niveau de l'école ignorent complètement les composantes des programmes. En dehors des responsables associatifs et de quelques pédagogues, la quasi-totalité des personnes rencontrées ne dispose d'aucune information sur la

teneur et les objectifs programmes. Les documents d'orientation des programmes, guides et supports éducatifs produits dans le cadre de la phase conception et formation des animateurs n'ont pas été diffusés auprès des acteurs et sont quasi-inexistants au niveau des établissements.

Les données qualitatives recueillies et analysées n'auraient pu être affinées sans le recours aux perceptions des principaux concernés que sont les élèves. L'investigation de cette dimension révèle un ensemble de données utiles à mentionner au niveau du vécu scolaire.

4. LES OPINIONS EXPRIMÉES SUR LES DIFFÉRENTES SITUATIONS DE RÉGULATION ET DE GESTION DE LA VIE SCOLAIRE

L'analyse des résultats au questionnaire administré aux élèves et à un nombre plus limité d'enseignants fait ressortir un ensemble d'informations qui corroborent les observations et analyses dégagées de l'investigation de terrain et des entretiens avec les acteurs concernés. Ces résultats concernent les aspects suivants, en relation avec les programmes d'éducation aux droits humains :

- La violence dans l'établissement scolaire;
- La participation des élèves dans la gestion de la vie de l'établissement scolaire;
- Le respect de l'école et de ses obligations par les élèves ;
- La collaboration de l'établissement scolaire avec les acteurs externes;
- L'implication des acteurs dans la mise en œuvre du PEDHC et la promotion des valeurs de droits humains.

Qu'en est-il des principaux résultats que nous tenterons de relier aux autres éléments d'analyse ?

4.1.1. La violence et la triche dans l'établissement scolaire

68% des élèves contestent toute forme d'extrémisme et de terrorisme et revendiquent la tolérance et le respect de l'opinion de l'autre. Cependant, la relation enseignant – élève reste conflictuelle sans aucune amélioration pour 38% des élèves et enseignants interrogés. Ils expliquent l'absence de changement par la prédominance des pratiques traditionnelles où l'enseignant est le centre de l'action éducative et cultive, en conséquence, la passivité de l'élève. Ce dernier conteste en premier lieu le système d'évaluation qui serait basé essentiellement sur la mémorisation (centré sur le savoir) au détriment des savoir-faire et savoir-être.

Les manifestations de violences dans les établissements scolaires seraient fréquentes pour 29% des élèves et 14% des enseignants et administratifs. La violence orale vient en premier (68%), suivie de la violence psychologique (18%). La violence physique, qui serait très présente dans le primaire (32%), est en diminution au collège (22%) jusqu'au lycée (17%). Nous constatons une corrélation négative avec l'âge des élèves. Ceci est confirmé par ce qui ressort des discussions avec

les élèves et les enseignants, à savoir que l'élève, qui était la victime de la violence des enseignants et de l'administration dans le primaire, se transformerait en persécuteur de ces derniers au lycée. Par contre, la violence psychologique qui est considérée comme quasi absente chez les enseignants du primaire, est perçue et identifiée de manière croissante entre le collège et le lycée.

Même si 53% des élèves reconnaissent que tout élève présenté devant le conseil de discipline a le droit de se défendre et de donner son point de vue avant toute prise de décision le concernant, ils sont 28% à dénoncer l'absence de dialogue au sein de leur établissement. Ils ne se sentent pas impliqués dans la solution, par les modalités de résolution des conflits en raison de l'absence de mécanismes et d'écoute adaptés. Le PEDH est confirmé comme facteur d'amélioration de la qualité de la relation entre la direction et les élèves, mais il reste sous-exploité.

Dans certains quartiers, les enseignants et administratifs craignent pour leur sécurité et dénoncent l'absence de personnel social spécialisé pour les assister dans l'accompagnement des élèves dits « difficiles ».

Face à cette violence, la résignation semble gagner la communauté éducative. Les enseignants se déclarent conscients de la nécessité d'une remise en cause en profondeur des pratiques éducatives traditionnelles et revendentiquent l'accès à la formation continue. La majorité des enseignants interrogés n'aurait jamais bénéficié de formation depuis leur intégration. Ils reconnaissent que depuis que le châtiment corporel a été interdit, ils ont perdu tous les pouvoirs dans la classe faute de compétences requises, d'outils et de moyens de mise en œuvre des PEDHC.

L'absence d'alternative à la gestion de la violence fait que les enseignants et l'administration sont confrontés à de sérieuses difficultés à gérer le vide généré par l'interdiction de la punition corporelle. De plus, ils n'ont pas été formés à gérer cette nouvelle situation qu'ils traitaient auparavant par l'autoritarisme et la violence physique, d'où le développement de nouvelles formes de réaction : les notes, le laisser aller, la complaisance, la violence verbale et la démission pédagogique.

La relation élève - élève est considérée comme étant la plus violente (50%) suivie de la relation enseignant-élèves (35%). Question N° 3

Tous les acteurs éducatifs soulignent la persistance, voire le développement, de la violence verbale entre les sexes, illustré par le harcèlement à l'égard des filles, qui subissent la domination et le machisme des garçons. Le seul recours que ces dernières adoptent consisterait à « se faire épargner par le port du hijab ».

42% des élèves reconnaissent que la discrimination entre sexes est présente dans l'établissement scolaire et n'est que rarement contestée. Question N° 20

Ce comportement inégalitaire et sexiste est identifié et décrié, aussi bien de la part des garçons que des filles, au niveau des tenues vestimentaires par l'obligation pour les filles de porter une blouse et l'interdiction de shorts pour les garçons.

Le sureffectif dans les classes et la nature des relations éducatives sont pointés comme facteurs générateurs de conflits. Les élèves sont souvent exposés aux questions liées à l'arbitraire et l'iniquité dans la gestion de la discipline, du système d'évaluation et des attitudes face à l'apprentissage. Ce sentiment

d'iniquité est renforcé par la perception du favoritisme de la part des enseignants et de l'établissement en matière de soutien scolaire (gestion problématique et peu éducative) et dans l'évaluation (favorisation des filles) d'où le développement de comportements de triche et de non respect des règles de l'établissement.

Les élèves s'acquittent de la triche et tendent à la normaliser (19% seulement la contestent). Ils déclarent avoir démythifié les valeurs d'honnêteté en faisant le lien avec les valeurs dominantes dans la société où la triche est perçue comme un moyen optimal de réussite sociale. L'on peut en déduire l'urgence de revisiter en profondeur le système d'évaluation et de discrimination des sexes dans la gestion de la vie et des performances scolaires.

L'attitude des enseignants face à la triche s'avère plus qu'alarmante : Ils sont 67% à reconnaître que la triche n'est pas contestée par les élèves et 25% à confirmer qu'elle est même acceptée par tous dans les établissements scolaires. Ils se sentent dépassés par l'évolution des comportements des élèves, car ne trouvant pas d'outils adaptés de gestion des conflits et des attentes. En fait, le sentiment partagé par les acteurs pédagogiques justifie leur irresponsabilité par le déficit de l'exemplarité et de moyens d'exercice des droits. Ne percevant pas une reconnaissance effective de leurs droits, les élèves et les enseignants considèrent comme secondaire le respect des obligations. L'absence de cadre institutionnel de régulation des abus et des dysfonctionnements favoriserait le repli et l'affaiblissement de la coopération entre les parties concernées.

4.1.2. La participation des élèves dans la gestion de la vie de l'établissement scolaire

La participation des élèves dans les instances de l'établissement est considérée comme formelle. Il n'existerait pas de mesures incitatives visant l'implication des élèves. 46% des élèves disent qu'il n'y a jamais eu d'élection de leurs représentants. « Ils sont choisis par la direction ».

54% des élèves affirment qu'ils n'ont jamais été invités à exprimer leurs points de vue, ni à faire de proposition concernant les décisions qui intéressent la vie interne de l'établissement. Question N° 27

Le besoin de communication paraît plus présent chez les élèves, ce qu'ils expriment par le constat de la faiblesse de la communication entre l'établissement et les parents : 28% seulement confirment que leurs parents sont invités à participer à la gestion et à l'amélioration des conditions de vie de l'établissement. Il y aurait une forte revendication des élèves pour des relations plus démocratiques dans la gestion de la vie de leur établissement : 61% sont motivés et demandent à y participer. Cette volonté de réhabiliter l'école et de revaloriser son rôle est partagée par les élèves et certains enseignants et responsables administratifs, mais se confronterait au manque de moyens et d'investissement dans le renforcement des compétences de gestion et management limitant les initiatives d'innovation et de changement.

4.1.3. Le respect de l'école et de ses obligations par les élèves

22% des élèves disent respecter les normes de la vie scolaire et les dispositions du règlement intérieur. Souvent, les élèves n'ont jamais vu le règlement intérieur de leur établissement.

Ils ne sont que 36% à aimer leur école, et 16% à adopter l'attitude inverse. Le rejet de l'école serait plus fort chez les lycéens où ils sont 50% à ne pas apprécier leur établissement. Ils ne se sentent pas non plus responsables de leur établissement :

Seuls 15% veillent sur les équipements et les infrastructures de leurs établissements contre 51% qui ne se sentent pas concernés du tout, montrant leur faible appropriation de l'espace scolaire.

La qualité de l'environnement physique et culturel des établissements scolaire ne favorise pas le changement escompté. Aussi bien les directeurs, les élèves que les enseignants sont unanimes à considérer l'aménagement des établissement comme inadapté aux exigences nouvelles d'éducation, car répondant à un référentiel dépassé de la relation éducative que la charte a stigmatisé. Les établissements scolaires n'offriraient aucun aménagement et accompagnement aux élèves handicapés.

La gestion de l'espace interne et le manque de moyens nécessaires pour l'optimisation des espaces et des modalités de fonctionnement des programmes a été considéré comme un frein majeur au déploiement de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté. Le cas le plus frappant concerne l'hygiène, dont principalement les toilettes.

Par ailleurs, l'absence de budget de maintenance dans les établissements renforcerait cet état de négligence. Mises à part quelques initiatives privées, notamment de la part des parents et de donateurs, les espaces de l'établissement sont investis de manière passive, ce qui renseigne sur le déficit d'appropriation de l'espace.

Un début de prise de conscience environnementale et d'ornement des établissements parait émerger dans certains établissements sans être dans une démarche intégrée, incluant une stratégie et des moyens de maintenance de l'espace. Des initiatives d'implication des élèves dans le maintien de la propreté peuvent faire l'objet d'une observation attentive, notamment avec la coopération d'associations et d'entreprises privées, en vue d'identifier et diffuser les bonnes pratiques.

4.1.4. La collaboration de l'établissement scolaire avec les acteurs externes

Sur ce registre particulier, autant la demande de rayonnement culturel est forte et insistante chez les élèves, les enseignants et l'administration, autant elle ne figure pas dans l'agenda des activités des établissements, qui restent concentrés sur la gestion des urgences, des examens et de la sécurité au sein des établissements. Les rares activités para et extrascolaires à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement sont souvent épisodiques et ponctuelles stimulées par des circulaires ou directives centrales ou de la part des académies.

39% des élèves disent que leur établissement encourage le partenariat avec des associations de la société civile. Les expériences se déplient en fonction de la

qualité des dirigeants d'établissement, des enseignants et des acteurs associatifs, d'où des expériences riches et disparates, non pilotées par le département central et les académies. Ces expériences n'ont pas fait l'objet d'une évaluation susceptible d'indiquer des pistes d'intervention et de capitalisation des expériences existantes. Par ailleurs, il n'y a pas de suivi, ni de contrôle des activités existantes.

Les expériences réussies semblent avoir généré un intérêt pour l'engagement dans la vie civile et associative. Là où il y a un travail structurant, les élèves sont incités à s'engager dans des activités associatives et à maintenir les liens avec leur établissement, notamment avec les administrations.

Enfin, il y aurait eu peu d'initiatives en direction des autres acteurs de l'environnement externe et inversement : d'où l'absence de vision claire de développement de partenariat de l'établissement en direction de l'environnement externe. Seules existent des initiatives de sollicitation de dons matériels pour l'équipement. Les démarches timides et passives en direction de l'implication des acteurs externes dans le rayonnement de l'établissement manquent de savoir faire et d'accompagnement dans ce domaine.

4.1.5. L'implication des acteurs dans la mise en œuvre du PEDHC et la promotion de valeurs de droits humains et de citoyenneté

Les valeurs liées aux droits humains semblent être partagées par l'ensemble des acteurs interrogés, bien qu'elles soient inscrites par certains acteurs en référence exclusive à l'islam ou à l'occident. C'est dire qu'il n'existerait pas d'obstacle de fond à l'adhésion à ces valeurs à l'exception de la question d'égalité des sexes et de la légitimité des châtiments corporels.

Ces valeurs se confrontent, toutefois, dans leur appropriation, aux jeux d'intérêt des acteurs ; ce qui rend difficile leur traduction en actes pédagogiques. Ces intérêt concernent des questions de pouvoir, d'intérêts matériels, d'obligation de rendre compte, ce qui renvoie à la qualité de gestion des affaires éducatives.

Par ailleurs, la relation éducative est interpellée, notamment celle, entre élèves et enseignants, relative à la gestion du pouvoir et de la compétence. La compétence de l'enseignant semble associée à leur comportement respectueux des élèves, leur intégrité, ce qui converge objectivement avec l'adhésion et l'engagement dans la promotion de valeurs des droits humains, d'où le constat d'enseignants respectés par les élèves grâce à la qualité de leur engagement et de leur compétence pédagogique.

La surcharge des programmes scolaires favorise la directivité dans la pédagogie d'enseignement et la persistance de méthodes d'apprentissage basée sur la mémorisation et le comportement expéditif en matière de gestion des enseignements, ce qui laisse peu de marge au développement de pratiques de débats, de questionnements et d'expression des élèves dans le déroulement des enseignements. A cela, l'on peut ajouter le déficit de moyens pour déployer les conditions de promotion des bonnes pratiques suggérées par ces valeurs.

5. LES ATTENTES

Les attentes sont fortes de la part des différents acteurs et accompagnées de motivations variées. L'ensemble des acteurs exprime des attentes en direction des infrastructures, de la formation des enseignants et des directeurs des établissements. Cependant, chacun des acteurs a pointé des attentes spécifiques qu'il serait utile de citer brièvement.

Les élèves aspirent à :

- La valorisation et l'estime;
- La reconnaissance en tant qu'acteurs dans la vie de l'établissement;
- L'établissement d'une relation pédagogique basée sur le respect et l'équité.

Les enseignants s'attendent particulièrement à :

- La valorisation de l'enseignant par la reconnaissance de sa contribution dans le cadre de la gestion des promotions de carrière;
- L'intégration des activités d'animation des clubs dans l'horaire de travail;
- La réduction de la charge des cours des élèves pour leur permettre de participer aux activités parascolaires;
- La disponibilité des outils pédagogiques.

Les directeurs des établissements orientent leurs attentes en direction de questions relatives au :

- Pouvoir de gestion autonome de l'établissement, ce qui reviendrait à disposer de moyens et de l'autorité dans la gestion de l'établissement, au-delà des aspects administratifs;
- La mise à disposition de budgets dédiés à l'animation de la vie interne ;
- L'autorité pédagogique et administrative, à travers des mécanismes et outils adaptés d'évaluation de leurs collaborateurs;
- L'accompagnement en vue du développement de partenariats efficaces avec la société civile et les acteurs économiques.

Les associations de droits humains s'attendent à :

- Une stratégie gouvernementale claire et intégrée, en matière d'éducation aux droits humains ;
- La formation des principaux acteurs : enseignants et managers;
- L'élaboration de curricula qui assureraient la transversalité des valeurs des droits humains;
- La mise en place des conditions adéquates ; infrastructures adaptées, horaires d'intervention appropriés et une administration qualifiée;
- La mise en place d'un système de suivi et d'évaluation avec des indicateurs;
- L'association de tous les partenaires dans l'élaboration de la stratégie;
- La budgétisation et le financement du programme d'éducation aux droits humains.

6. QUE CONCLURE ?

Il est important de signaler, de prime abord, que les observations et propos recueillis ne permettent de pointer que des constats synthétiques et redondants que l'enquête de terrain a permis de déceler.

Ces constats et les analyses qui les ont accompagnés ont permis de pointer un ensemble de données qualitatives sensibles qu'il nous semble nécessaire de reprendre.

Le premier constat institutionnel que l'on peut relever concerne l'existence d'une volonté manifeste, de la part des acteurs, d'adhérer positivement à tout programme visant à promouvoir les bonnes pratiques de citoyenneté et de respects des valeurs d'équité et de droit. Cette adhésion est exprimée à partir de plusieurs référents, notamment religieux et moraux. Seule une partie restreinte des personnes rencontrée dispose d'une connaissance des référents universels des droits humains, ce qui tend à produire les confusions et les amalgames dans l'appréhension des programmes d'EDHC.

La seconde donnée fondamentale a trait à la dilution des programmes d'EDHC dans un ensemble plus large d'initiative multiformes, dans le cadre desquelles ils semblent ne pas disposer d'une identité distinctive. Cette dilution se retrouve aussi bien dans les perceptions que dans les attitudes et comportements des acteurs concernés, à commencer par les animateurs des activités parascolaires. Ce fait renseigne sur le déficit manifeste de connaissance des programmes et de leurs finalités éducatives globales et spécifiques aux engagements internationaux du Maroc.

La troisième conclusion concerne le déficit d'appréhension des enjeux et des finalités des programmes en relation avec les orientations et dispositions de la charte d'éducation et de formation, notamment en matière de vie scolaire et de conception et programmation des apprentissages, ce qui favorise le maintien des activités parascolaires au statut de champs annexes d'intervention des éducateurs: enseignants, administration et élèves.

Une autre observation relevée concerne le manque de transversalité des programmes qui ont été cantonnées aux matières dites porteuses et aux activités parascolaires, permettant ainsi à d'autres espaces d'être investis par des valeurs et pratiques contraires à celles ciblées par l'EDHC.

Sur le plan des attitudes des acteurs, il nous a été permis de constater le comportement ambiguë des enseignants et de l'administration qui, tout en affichant une adhésion claire aux objectifs généraux des programmes, laissent apparaître une compréhension diversifiée des référents d'approche des valeurs et principes afférents aux droits humains, notamment par leur intégration dans le cadre des valeurs nationales et religieuses, par opposition aux valeurs occidentales et étrangères.

Cette diversité d'appréhensions masque également des formes de résistance à l'appropriation des finalités et implications des programmes sur les relations éducatives et les composantes de la vie scolaire.

Enfin, il est important de confirmer que ce sont les élèves, tous cycles confondus, qui ont manifesté le plus d'adhésion à la promotion de ces programmes, du fait qu'ils aspirent à rétablir l'équité et le respect des valeurs caractéristiques des droits humains dans la vie de l'établissement, dont notamment la participation, l'épanouissement des relations éducatives, la transparence et l'exemplarité.

CHAPITRE 4

LES ENSEIGNEMENTS DE L'EXPERIENCE : OPPORTUNITES ET LIMITES

L'analyse globale de l'ensemble des données recueillies sur le processus de conception et de mise en œuvre des programmes d'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté fait apparaître des constats plus généraux et systémiques, liés à la vision de départ, à la conception des programmes, à la stratégie de mise en œuvre, ainsi qu'aux méthodes et moyens mobilisés pour leur mise en œuvre.

En plus du fait que l'investigation de terrain a permis de constater l'écart frappant entre les objectifs et les réalisations, d'autres facteurs méritent une attention particulière si l'on veut se doter d'une évaluation objective et approfondie de l'expérience et son impact.

Il s'agira dans ce chapitre de faire le point sur la cohérence globale de la démarche et des processus de mise en œuvre de ces programmes, cohérence que nous mettrons en lien avec les objectifs initiaux et les orientations stratégiques de la charte d'éducation et de formation.

1. Un démarrage problématique

La première remarque qui s'impose concerne le fait que dès le départ, les programmes d'EDHC ont hérité d'un démarrage problématique où les enjeux institutionnels d'acteurs ont affecté la qualité d'implication des principaux concernés par sa mise en œuvre. Ayant été incubé au sein du ministère des droits de l'homme et proposé à la mise en œuvre au ministère de l'éducation nationale, le projet initial n'a pas suffisamment impliqué et responsabilisé, dès le départ, cette grande institution, dont l'agenda et les priorités étaient sensiblement différentes et pouvait justifier une implication mesurée et fondée sur la prise en compte de l'ampleur des résistances et des efforts à fournir pour introduire l'approche droits dans le fonctionnement et les projets de ce département.

Il faut noter, cependant, que le ministère des droits de l'homme a fait appel à des experts et des compétences reconnues issues du MEN pour la conception du programme national, sollicités à titre individuel.

La création de la commission mixte et l'adoption de la charte d'éducation et de formation n'ont pas permis d'infléchir cette tendance malgré les efforts de sensibilisation et de formation consentis par des responsables centraux et des partenaires associatifs visant à favoriser l'implication et l'appropriation des finalités, des objectifs et des contenus des programmes.

Cette forme d'implication partielle - et en cours de processus - a caractérisé l'ensemble des étapes de la mise en œuvre, en se déclinant jusqu'au dernier chapitre essentiel constitué par les enseignants et les élèves.

2. Un processus de management descendant

Le caractère descendant du processus de conception et de mise en œuvre a favorisé un déficit d'implication et d'identification aux finalités du programme de la part d'un grand nombre d'enseignants et de responsables pédagogiques et administratifs, qui y ont vu une directive parmi d'autres de la part des départements centraux du ministère.

Si, sur le registre des contenus d'enseignement, les nouveaux manuels ont constitué des supports obligatoires d'utilisation de la part des enseignants, les autres activités hors classe ont été vécues et intégrées comme étant des composantes annexes de leur engagement et reléguées aux zones de disponibilité volontaristes des enseignants et des élèves.

De ce fait, exception faite des cas de personnes engagées et acquises politiquement et idéologiquement au référentiel des droits humains, la grande masse des enseignants et responsables d'établissement semble avoir été invitée à ces programmes dans le même cadre et la même démarche avec lesquels d'autres circulaires internes du ministère sont gérées, d'où le traitement plutôt épisodique et évènementiel de la gestion de ces programmes.

3. Le déficit d'information et de sensibilisation

Les difficultés de mise en œuvre des composantes des programmes ont été fortement accentuées par l'absence d'une stratégie et de moyens de communication et de sensibilisation dimensionnés par rapport aux exigences du projet et à l'ampleur des défis à relever. On a constaté une quasi-absence d'information sur les programmes et sur le référentiel des droits humains, sans parler des supports de formation et d'animation dont même certains animateurs ne disposent pas pour assurer leurs activités.

Des confusions criantes ont été observées dans l'appréhension des finalités des programmes, confondant le plus souvent, dans une même démarche, entre éducation aux droits humains et les activités culturelles, artistiques, voire sportives, le tout intégré dans le champ générique d'activités extrascolaires.

De ce fait, les activités inscrites dans l'agenda des programmes sont diluées et assimilées dans le cadre général des activités extrascolaires, allant de la célébration de fêtes nationales, religieuses aux clubs des droits de l'homme et de l'environnement.

L'indicateur clé de cette dilution nous a été fourni par les attitudes et les réactions des responsables et enseignants rencontrés qui affichent leur méconnaissance des programmes d'EDHC et dont les propos traitent de manière indifférenciée les différentes activités extrascolaires animées au sein de leur établissement.

4. La question des ressources matérielles et humaines

Par ailleurs, le fait que le ministère des Droits de l'Homme soit le détendeur des ressources financières du démarrage du programme national a généré chez le MEN une attitude plus de bénéficiaire que de partenaire actif des programmes sans que l'on ait observé un investissement visible de mobilisation de ressources additionnelles pour la formation et la sensibilisation d'autres populations, ou au moins de fructification des acquis des inspecteurs et enseignants formés lors de la première phase du programme.

Toutefois, l'observation du processus d'implication et d'appropriation des programmes par le département de l'éducation nationale fait ressortir un ensemble

d'indications positives qui devront constituer autant d'appuis pour la promotion de la culture des droits humains dans le champ éducatif et scolaire.

On peut faire l'hypothèse que la mobilisation de ressources financières pour le démarrage a généré un effet de levier indirect pour le déclenchement d'une dynamique d'intégration de composantes du référentiel des droits humains dans les projets de réforme de l'éducation.

L'un des effets majeurs, que consacre la promulgation de la charte, concerne l'ensemble des initiatives menées en matière de refonte des programmes, d'élaboration de manuels scolaires intégrant le référentiel des droits humains et la création d'entités en charge de ces chantiers. Cette dynamique tend à démontrer l'existence d'une véritable volonté politique d'engagement dans la promotion de la culture des droits humains dans le domaine de l'éducation.

5. Dualité des contenus

Malgré les efforts menés en matière d'intégration de l'approche droit dans l'élaboration des manuels scolaires dans certaines matières porteuses, le constat persiste concernant l'existence d'une dualité dans le contenu puisée dans la double référence à la culture universelle des droits de l'homme et d'une certaine interprétation conservatrice de l'Islam dont les propos fustigent des principes fondateurs de la culture des droits de l'homme comme celui de l'égalité, de liberté de conscience, du droit à la différence et du respect de l'intégrité physique et mentale des individus, dont ceux relatifs aux droits de l'enfant.

Cette dualité favorise le développement de différentes instrumentalisations idéologiques des principes et valeurs des droits humains introduits dans les contenus des manuels scolaires dans un contexte socioculturel marqué par la prééminence des pensées rétrogrades et conservatrices en milieu enseignant et dans de larges couches de la population des parents.

La conséquence en a été la dilution des contenus fondamentaux de la culture des droits humains dans une culture populiste plus attentive aux discours passés et conservateurs véhiculés par des pseudo élites religieuses médiatisées par des canaux satellitaires et des sites internet que certains manuels citent comme références à consulter par les élèves (exemple de eman.com, sultan.com, alnoor-world.com...)

Tout semble se passer comme si le système maintenait les stéréotypes fondateurs d'une dualité associant la langue française à l'occidentalisme, au référentiel universel des droits humains et la composante culturelle amazighe, d'une part, et la langue arabe à celle de l'authenticité/spécificité incarnée par une identité musulmane et arabe, d'autre part.

Cette dualité, suggérée également par le préambule de la charte d'éducation et de formation, permet de pointer la hiérarchie des valeurs consacrée par la structuration et la formulation des contenus des manuels scolaires et des fondements sur lesquels s'appuient leurs processus d'évaluation et de validation par les responsables du MEN. C'est cette même hiérarchie de valeurs qui a été évoquée par une majorité d'enseignants et de responsables d'établissements pour rendre compte de leur

intégration des valeurs des droits humains dans notre culture arabo-musulmane englobante et dans laquelle ils puisent leurs arguments pour évoquer les notions de citoyenneté, de droits et de devoirs, consacrant de fait le référentiel universel au statut d'adjvant ou de complément de second ordre.

6. La question du contrôle et du cadrage politique des processus d'élaboration et de validation des programmes et des manuels scolaires

La double référence au spécifique et à l'universel dans l'appréhension de la vision fondatrice de la charte d'éducation et de formation a suscité des processus de déclinaison à multiples facettes en matière d'élaboration des manuels scolaires, laissant l'initiative de conception aux producteurs pédagogiques et aux jeux d'influence entre acteurs dans le champ de l'éducation.

La décision, issue des orientations de la charte d'éducation et de formation, consistant dans la libéralisation de la production du livre scolaire a généré une délégation de responsabilité politique dans l'encadrement des processus d'élaboration des manuels scolaires. Malgré la mise en place d'entités spécifiques dédiées au contrôle des contenus et l'introduction de clauses spécifiques dans les cahiers de charges de production des livres scolaires, l'analyse des productions existantes laisse une place assez large à des discours contraires à la culture des droits et de la tolérance, légitimant l'iniquité, le châtiment corporel, l'inégalité entre les sexes et les stéréotypes culturels conservateurs et qui opposent la spécificité à l'universel.

Dans un tel contexte, les jeux de pouvoir et d'influence semblent avoir produit l'effet de domination de la culture conservatrice et réfractaire aux droits humains sur la culture des droits humains et de la prééminence de l'universel sur le spécifique.

La question centrale soulevée par ces dysfonctionnements concerne la cohérence globale du discours scolaire proposé aux élèves et à la société dans un contexte de diversité et de construction démocratique. Cette cohérence nécessaire est interpellée clairement par la réalité existante et par les difficultés éprouvées par le discours des droits humains à s'intégrer, de manière transversale, dans les projets, les contenus, les méthodes et le fonctionnement de l'éducation.

7. Le management des établissements scolaires

Les différentes visites effectuées dans les établissements scolaires ont permis de se rendre compte concrètement combien la qualité du management des établissements joue un rôle déterminant dans le fonctionnement de l'institution et son efficacité sur les différents plans, notamment celui concerné par cette étude.

En effet, les compétences des responsables des établissements (administration et direction) et leur adhésion aux objectifs des programmes constituent le premier facteur de réussite des expériences observées.

Cela n'est pas surprenant et ne fait que confirmer un constat partagé avec les autres secteurs de la vie sociale et économique. L'engagement de la direction

et de l'administration de l'établissement plus généralement - favorise la mise en place d'une dynamique institutionnelle autour des projets et programmes de l'établissement, allant du fonctionnement pédagogique à celui des activités parascolaires et des relations à l'environnement.

Deux acquis majeurs sont à mettre à l'actif d'une telle volonté :

- Sur le registre des acquis, l'on peut signaler les réalisations appréciables dans le domaine de l'élaboration des manuels scolaires, notamment à travers l'effort d'harmonisation des contenus existants avec les valeurs et référentiels des droits humains universellement reconnus.
- Par ailleurs, la création des différentes instances et entités témoigne d'une volonté politique clairement affirmée de la part du ministère en matière de promotion des valeurs des droits humains en conformité avec les fondements et les orientations de la charte d'éducation et de formation.

Cependant, le premier constat crucial à pointer concerne le décalage net entre l'ampleur des besoins et des exigences de révision du système éducatif dans son ensemble, notamment en matière de promotion des valeurs des droits humains et de la citoyenneté, et la faiblesse des moyens alloués à cette ambition déclarée de la part du Maroc. Le faible impact observé dans la réalité des établissements scolaires en constitue une illustration éclatante.

La deuxième observation fondamentale concerne l'existence d'un double processus insuffisamment synchronisé, composé de :

- d'une part, un ensemble d'initiatives et de mesures visant les contenus des manuels scolaires de la part des services centraux et du corps pédagogique du ministère ;
- d'autre part, des initiatives institutionnelles – dans le cadre de la mise en place de la charte d'éducation et de formation - visant à opérer des ruptures dans le système d'éducation et de formation, notamment par l'incitation à la mise en place de nouveaux paradigmes de gestion du système éducatif, dont les éléments phares concernent : la gouvernance scolaire et l'adaptation des méthodes et des approches d'éducation aux exigences du monde moderne, notamment par la mise en place de la démarche compétence, de nouvelles structures de gestion et l'ouverture de l'école sur son environnement.

Ce double processus laisse apparaître un déficit de structuration du leadership et de coordination de la politique globale d'éducation sur ce registre.

Ce sont ces deux grandes tendances qui nous paraissent influer négativement sur les processus en cours et générer des programmes redondants et souvent porteurs d'effets limités, en l'absence d'une approche institutionnelle intégrée de promotion des valeurs de citoyenneté et des droits humains.

Par delà ces deux grandes tendances, l'investigation sur le terrain a permis de recenser les principaux dysfonctionnements qui empêchent les programmes d'EDHC de produire les effets escomptés :

- la nouvelle approche consacre le caractère restrictif de l'intérêt pour la promotion des ces valeurs. En effet, l'ensemble des initiatives et des réalisations s'est concentré sur les contenus des manuels sans les articuler, dans le cadre d'un

effort similaire et de manière opératoire, avec les autres composantes clés de l'acte d'enseignement que sont les outils et méthodes pédagogiques d'animation des apprentissages, d'une part, et les systèmes d'évaluation des apprentissages, d'autre part. Le maintien des mêmes moyens et supports pédagogiques d'animation des apprentissages a fini par diluer la substance des objectifs soutenant la réforme des contenus, en l'absence d'un accompagnement suffisant des enseignants dans l'appropriation de la démarche compétence et des finalités de la charte d'éducation et de formation.

- Par ailleurs, malgré le début de mise en place d'outils de gouvernance et de gestion de la vie scolaire - notamment la mise en place de conseils de gestion, l'ajustement des systèmes d'évaluation des enseignants et l'encouragement de l'ouverture de l'établissement sur son environnement externe, les établissements n'ont pas fait l'objet d'un accompagnement institutionnel de la part des autorités pédagogiques en vue de leur permettre d'intégrer les nouvelles exigences et d'affronter la multiplicité des résistances manifestées - construites par jeux d'intérêts, par méconnaissance ou plus simplement par appréhension du changement - de la part des différents acteurs: inspecteurs, enseignants et agents d'administration.
- Malgré l'incitation persistante des autorités centrales sur le développement de projets d'établissements comme cadre contractuel de définition d'objectifs concertés entre les différents acteurs de l'établissement, la réalité observée montre l'inexistence d'initiatives de ce genre, probablement en raison de la difficulté rencontrée par les acteurs à se doter d'une méthodologie simple et accessible d'élaboration de ce type de projet. Le déficit de formation des directeurs d'établissement dans ce domaine et la persistance de la prééminence d'une logique sécuritaire et administrative de gestion des établissements tend à les cantonner dans la gestion du quotidien et à éprouver des difficultés à mobiliser des efforts de construction de projets à moyen et long termes.
- Sans prétendre à la généralisation, on peut observer que le management des établissements n'a pas fait l'objet d'une sélection sur la base de critères de compétences congruents avec les dispositions des nouvelles orientations déclinées par la charte d'éducation, à la différence notable des responsables d'académies et des présidents d'universités qui ont été invités à présenter des projets et à s'engager sur leur réalisation.
- Par ailleurs, la mise en place d'une démarche compétence dans toute organisation suppose au préalable l'élaboration d'un référentiel des compétences métier et comportementales pour l'ensemble de l'institution, de façon à permettre à chaque acteur de se projeter dans une perspective de positionnement de ses compétences actuelles par rapport aux compétences cibles et de se doter de la visibilité pour son développement de carrière. Les directeurs rencontrés ne semblent pas disposer d'une vision commune et partagée sur les compétences que l'on leur propose de mobiliser, ce qui ne va pas sans perte de visibilité sur les critères de promotion de leur carrière au sein de la grande famille de l'éducation. En l'absence d'un tel cadre et d'une communication suffisante sur ces registres, ils semblent se redéployer sur le référent de leur expérience ou de leur appréciation empirique de la nouvelle donne éducative. Cette réalité observée laisse imaginer tout l'effort à fournir pour sécuriser cette catégorie de personnel par la mise en

place d'un cadre clair de définition de leurs missions et responsabilités en rapport au nouveau contexte. Cette clarification reste étroitement liée à leur engagement et leur motivation à améliorer leur employabilité au sein des différents domaines d'activité de l'éducation.

- Les différents directeurs rencontrés semblent avoir été livrés à leur sens pratique et leur expérience pour gérer les établissements, malgré que cette position exige le développement de nouvelles compétences, différentes de celles mobilisées dans leur parcours antérieur. Aucun accompagnement dans l'appropriation de leur nouvelle fonction ne semble avoir été planifié pour faciliter leur prise en main de l'institution et la création d'une dynamique autour des nouveaux outils de gestion et d'animation de la vie de l'établissement.

Ces quelques remarques nous semblent fondamentales à prendre en compte dans l'élaboration d'une stratégie globale inclusive et favorable au déploiement de la vision fondatrice de la charte d'éducation et aux ambitions d'intégration de l'éducation aux droits humains dans la vie scolaire et dans les relations éducatives plus généralement.

8. La question du système d'évaluation

On ne peut appréhender les enseignements à retenir de cette expérience à multiples facettes sans pointer de manière cruciale la problématique du système d'évaluation des apprentissages, pierre angulaire de tout changement de comportement éducatif, aussi bien au niveau des élèves, des enseignants que de l'administration pédagogique.

Malgré les intentions déclarées et déclinées par la mise en place officielle de la démarche compétence au niveau du fonctionnement de l'ensemble des composantes de l'éducation, le décalage reste persistant et lourd de conséquences entre les intentions pédagogiques et les pratiques des acteurs, dont principalement les inspecteurs et les enseignants.

Tout se passe comme si les contenus d'ouverture et d'adaptation des enseignements aux besoins des élèves et de l'environnement ont mobilisé des outils et des méthodes d'évaluations relevant des mêmes paradigmes traditionnels avec lesquelles les nouvelles orientations de l'éducation ont déclaré la rupture irréversible.

En effet, tout changement de comportement dans l'éducation doit prendre comme relais fondamental la manière dont on stimule des comportements cibles chez l'apprenant. Le mode d'évaluation consacre la manière dont on veut valoriser et orienter l'effort de l'élève et de l'enseignant.

Le constat paraît assez clair en matière de décalage entre les compétences visées par la charte d'éducation et les méthodes d'apprentissage et d'évaluation adoptés par le corps pédagogique. C'est cette contradiction entre les processus et les résultats escomptés que semblent incriminer en premier lieu les élèves rencontrés, en faisant référence explicitement aux contrastes entre les discours véhiculés par les décideurs pédagogiques et les comportements en situation au sein des établissements.

Il semble en être de même concernant les modes d'évaluation des enseignants qui, malgré quelques réajustements positifs (notamment le coefficient attribué au

rôle de la direction de l'établissement), restent fondamentalement déconnectés d'une démarche compétence et d'une visibilité sur les compétences exigées pour le développement de la carrière.

Cet ensemble de constat confirme la nécessité de faire correspondre, dans le cadre d'une démarche compétence intégrée, les processus d'élaboration des curricula, d'enseignements et d'évaluation des apprentissages, en y intégrant les instruments des droits humains à tous les niveaux des mécanismes de l'éducation et de la vie scolaires.

L'appropriation de comportements citoyens et inspirés des valeurs des droits humains par les principaux concernés que sont les élèves, les enseignants, les inspecteurs et l'administration des établissements, pourra être obtenue à ce prix et facilitera, de fait, le déploiement effectif des ambitions et orientations de la charte d'éducation et de formation.

9. Que conclure ?

A observer les contenus des remarques et analyses suggérées par l'évaluation des expériences, on peut constater le caractère fondamentalement systémique et managérial des dysfonctionnements survenus lors de la conception et la mise en œuvre des programmes.

Le mode dominant de management de la vie scolaire sur les plans pédagogique, administratif et institutionnel semble jouer un rôle déterminant dans l'essentiel des dysfonctionnements et limites identifiés.

Qu'il s'agisse de système d'apprentissage et d'évaluation, de gestion de l'autorité administrative et pédagogique, de définition des missions et responsabilités des parties prenantes, de formation et de développement des compétences, de valorisation des comportements citoyens, de modalités d'élaboration des manuels scolaires, de gouvernance, nous retrouvons des problématiques de compétences, d'intérêts, de motivation et d'engagement au cœur des dynamiques et stratégies des acteurs.

Des composantes sensibles du système et de la gestion de la vie de l'établissement sont pointées par ces dysfonctionnements et renseignent sur les leviers d'intervention à investir et actionner pour redonner la dynamique nécessaire et la pérennité de l'investissement en matière d'EDHC.

Ces composantes concernent particulièrement les relations éducatives, le système d'évaluation, l'homogénéité des contenus, la participation à la vie interne des établissements, ainsi que les compétences et les motivations des enseignants et responsables d'établissements.

Ce chapitre a également mis en exergue les zones et modalités de résistance actives et passives aux programmes, dont ce qu'elles recèlent comme indications sur les modes d'appréhension des finalités et des enjeux entourant les programmes initiés.

A travers ces composantes, ce chapitre a permis de montrer combien tout se passe et se détermine à partir de l'espace de l'établissement et de la manière dont il est géré, animé et investi par les élèves, les enseignants, l'administration pédagogique

et les autres parties concernées, à savoir les parents, les associations et les autres acteurs institutionnels et économiques.

Cet ensemble de constats permet de dégager des indications pertinentes sur les leviers critiques sur lesquelles il sera nécessaire d'intervenir pour générer une dynamique structurante et porteuse d'impact pour redynamiser les programmes et créer un environnement favorable à leur développement en cohérence avec leurs objectifs initiaux et finalités de la charte d'éducation et de formation.

CHAPITRE 5

LES AXES ET LEVIERS D'INTERVENTION STRATEGIQUES

L'analyse de l'ensemble des données recueillies sur le terrain a permis de dégager les composantes clé d'un diagnostic lucide et étayé sur les acquis et limites des programmes d'EDHC mis en œuvre. Ce diagnostic s'est confronté, de fait, à la nécessité d'élargir le champ de l'évaluation à des problématiques connexes qui affectent la qualité et l'efficacité des réalisations des programmes.

Grâce à la mobilisation d'une approche globale et intégrée de la question traitée, une vision d'ensemble assez claire des enseignements à tirer de ce diagnostic se dégage et permet de pointer les actions et mesures clés et stratégiques à entreprendre pour répondre aux défis et dépasser les contraintes existantes.

Ces mesures couvrent l'ensemble des composantes des programmes d'EDHC, à savoir :

- L'axe institutionnel;
- L'axe pédagogique;
- L'axe ressources humaines;
- L'axe gouvernance;
- L'axe animation de la vie scolaire;
- L'axe relation à l'environnement.

Ces mesures concernent particulièrement le Ministère de l'Education Nationale dans la mesure où les leviers se situent au niveau du fonctionnement de ses différentes structures et au niveau des autres composantes de sa gestion et de sa politique globale.

D'autres leviers interpellent le MEN, mais aussi le Conseil Supérieur de l'Enseignement compte tenu de son statut institutionnel et de sa mission d'appui à l'édification d'une école nationale moderne au service du développement et l'épanouissement des générations futures.

Commençons d'abord par présenter les leviers stratégiques intéressant le département de l'Education Nationale.

1. Pour le Ministère de l'Education Nationale

1.1. Axes institutionnels

Le levier institutionnel constitue une composante clé de changement et d'intégration des programmes d'EDHC dans les différentes composantes du système d'éducation.

Il concerne fondamentalement la mise en cohérence du système d'éducation avec les principes fondateurs de l'éducation aux droits humains, dans ses composantes liées au respect des droits de la personne et de bonne gouvernance.

Il concerne également le référentiel de management à l'œuvre au sein du MEN et qui se situe au cœur du processus de déclinaison et de mise en œuvre des programmes d'EDHC.

Dans ce cadre, les propositions qui vont suivre concernent les chantiers prioritaires suivants consistant à :

- Accompagner systématiquement tout projet de mobilisation autour de l'intégration des instruments des droits humains et de la citoyenneté par une stratégie de communication et de mise à disposition de l'information en mobilisant les canaux internes et externes du ministère, des académies et des établissements.
- Mettre en place un référentiel qualité de l'EDHC. Ce dispositif pourra donner lieu à l'élaboration d'un ensemble d'indicateurs d'évaluation du niveau de respect des normes et des principes d'EDHC dans les différentes activités du ministère. Cela suppose la mise en place d'une entité en charge de la qualité au niveau central, ainsi que de relais au niveau des académies, dont la mission consistera à décliner les méthodes et les outils de management par la qualité auprès des établissements.
- Instituer la création d'une entité centrale, de niveau direction, dont la mission sera transversale et concernera la promotion, la veille, le suivi et le contrôle du respect des normes et règles éthiques et déontologiques en matière de gestion, de production, et de fonctionnement de toutes les activités du ministère, sur la base des instruments internationaux d'EDH et nationaux à travers les valeurs fondatrices de la charte d'éducation et de formation. De manière plus générale, elle devra veiller au respect et à l'appropriation des normes de qualité de l'éducation et de sa conformité aux valeurs de respect des droits humains et de la citoyenneté. Cette entité devra avoir un rôle décisionnel de validation de la conformité des projets, produits et processus aux règles et procédures définies par le ministère dans le domaine spécifique de la qualité et du respect des principes de bonne gouvernance. Les différentes entités existantes devront être intégrées, selon des modalités à définir, au sein de cette entité centrale.
- Repenser fondamentalement la mission, les attributions, le pouvoir pédagogique et les modalités de recrutement, de suivi et d'évaluation du corps des inspecteurs aux différents cycles de l'enseignement.
- Renforcer et généraliser les modalités de sélection aux postes de management dans les établissements sur la base de projets d'établissement articulés avec les principes et les orientations de l'éducation définies au niveau régional et central.
- Mettre en place un label qualité de gestion et de fonctionnement des établissements scolaires et des académies, sous la supervision de l'entité centrale, dans l'objectif de simuler l'émulation et promouvoir les bonnes pratiques

1.2 Axe pédagogique

- Elargir le champ d'intégration des valeurs universelles des droits humains et aux contenus des manuels de l'ensemble des matières, particulièrement l'éducation islamique, l'éducation physique et sportive et les sciences de la vie et de la terre. Ce travail devra se déployer essentiellement au niveau du cahier des charges de l'élaboration des manuels scolaires et des critères de validation de leur adoption par le MEN.

- Mettre en place des mécanismes formels d'implication des ONG des droits humains dans le processus d'élaboration et de validation des programmes et des manuels scolaires.
- Faire en sorte, dans la cadre de la méthodologie d'élaboration des manuels scolaires, que la spécificité culturelle soit inscrite comme enrichissement et renforcement du patrimoine universel, afin de garantir la cohérence dans les messages et les valeurs véhiculées par l'éducation scolaire. Cette rupture constitue la condition primordiale de dépassement de l'opposition du spécifique et de l'universel et de réconciliation de l'apprenant avec la culture humaine.
- Introduire dans les contenus de chaque discipline un apport en matière d'histoire de cette discipline et de la production des connaissances. Cet apport est susceptible de permettre aux apprenants d'appréhender la construction universelle de la connaissance et l'intérêt de s'inscrire dans l'ouverture à la connaissance et aux productions de l'humanité.
- Renforcer le travail initié en matière de formation aux outils et méthodes de la démarche compétence, en y intégrant les dimensions comportementales de pratique des droits humains et de citoyenneté.
- Introduire des modalités d'intégration des réalisations parascolaires des élèves dans l'évaluation des performances scolaires et de l'évaluation de fin d'année, en cohérence avec les objectifs de la charte. Cela reviendrait à l'institutionnalisation d'un quota d'activités parascolaires dans les tableaux de services des enseignants et les emplois du temps des élèves.
- Alléger les contenus séquentiels des matières au profit d'une approche orientée vers le développement de savoir faire, ce qui est susceptible de permettre une marge d'initiative pour les enseignants et les élèves favorisant les interactions et la communication.
- Mettre en place un observatoire des bonnes pratiques et veiller à leur diffusion et partage par le corps des enseignants, des élèves et des animateurs.
- Redéfinir les méthodes d'élaboration des emplois du temps en renforçant les activités d'ouverture et parascolaires, de manière intégrée, favorisant le déploiement de compétences sociales et relationnelles.
- Revoir en profondeur les mécanismes et le système d'évaluation des apprentissages et de gestion de la discipline en vue de les harmoniser avec les exigences de la démarche compétence et les principes de droit et d'équité dans la relation aux élèves. Cette refonte du système, dans ce qu'elle comporte comme réduction des différentes formes de discriminations, constitue un levier clé d'adhésion de ces derniers aux chartes et règlements internes de l'établissement. La mise en cohérence de ce système avec les finalités et principes de la charte est susceptible de valoriser l'appropriation des valeurs et comportements visés par la promulgation de la charte d'éducation et du programme d'éducation aux droits humains et la citoyenneté.

1.3 Axe ressources humaines

- Introduire, au niveau de l'ensemble des cursus de formation initiale des enseignants et cadres de l'éducation, de modules relatifs aux droits humains et aux conventions internationales ratifiées par le Maroc. La discipline de la « législation scolaire », enseignée actuellement dans les établissements de formation des cadres de l'Education Nationale peut constituer un cadre adapté.
- Revoir les normes de sélection, de promotion, en y intégrant des dimensions liées aux réalisations intéressant la promotion des valeurs de citoyenneté et principes de bonne gouvernance, dans le processus d'évaluation, de recrutement et de promotion des responsables pédagogiques : directeurs, personnel administratif, inspecteurs et enseignants.
- Mettre en place des mesures en faveur de la création d'un diplôme complémentaire d'animateur de la vie scolaire auprès des établissements scolaires pour le personnel éducatif. Sa mission devra être spécifique et consister dans la dynamisation de la vie scolaire et de ses relations à son environnement. Il devra constituer un catalyseur d'initiatives et de mobilisation des différentes catégories de ressources pour la dynamisation de la vie scolaire.
- Renforcer, dans le système d'évaluation des enseignants, la contribution des directeurs afin de leur permettre d'exercer une autorité administrative et pédagogique nécessaire à la gestion de l'établissement.
- Compléter le projet de mise en place de la démarche compétence par l'élaboration d'un référentiel des compétences des métiers de l'éducation.
- Introduire des formations au management et de la gestion de projet au profit des responsables recrutés pour la direction des établissements et des académies.
- Redéfinir la fiche de fonction et les attributions des directeurs d'établissements dans le sens d'une responsabilisation et de l'élargissement de leur pouvoir de promotion et d'évaluation des performances de leurs collaborateurs et des enseignants.

1.4 Axe animation de la vie scolaire

- Structurer et doter d'outils, de moyens et de guides d'animation l'ensemble des établissements en vue d'aider les animateurs à développer les savoirs faire nécessaires à l'animation des clubs et à leur développement quantitatif et qualitatif.
- Développer la formation à l'éducation aux droits humains renforçant l'appel aux associations des droits humains et aux chercheurs universitaires spécialistes du domaine.
- Institutionnaliser la mise à disposition des moyens et instruments (matériels, budgétaires et pédagogiques) de dynamisation de la vie parascolaire. Cette institutionnalisation devra respecter, toutefois, le principe du volontariat dans le choix des activités par les élèves et les enseignants, de façon à sauvegarder l'esprit du bénévolat chez ces derniers, condition importante de l'épanouissement des acteurs. Cette disposition devra être accompagnée par l'accès volontaire et

ouvert à la participation du plus grand nombre d'élèves et des enseignants.

- Initier une rupture franche et méthodique avec les pratiques sélectives et élitistes de recrutement des élèves dans les instances où ces derniers sont sollicités, particulièrement les conseils de gestion, les clubs éducatifs et le parlement des enfants.
- Généraliser et améliorer les expériences en cours en matière d'écoute et de médiation des élèves.
- Elaborer une charte de valeurs comportementales relative à la constitution et au fonctionnement des clubs, en se fondant sur la référence aux principes et valeurs des droits humains, de façon à garantir leur transparence et éviter toutes formes d'instrumentalisations contraires aux droits humains.
- Initier une gestion axée sur les résultats, dans le cadre d'une expérience pilote, auprès d'un ensemble d'établissements scolaires, en vue d'évaluer son efficience en matière de dynamisation et de motivation des acteurs.

1.5 Axe gouvernance

- Elaborer un guide pratique à l'adresse des acteurs de l'établissement, relatif à la gestion de l'établissement, particulièrement au conseil de gestion. Ce guide peut constituer un outil d'animation et de régulation des relations entre les acteurs dans la gestion de la gouvernance scolaire.
- Veiller à la mise en œuvre opérationnelle des nouvelles dispositions de gestion des établissements : règlement intérieur, conseil de gestion.
- Renforcer les mécanismes de régulation des conflits, de médiation et de participation des élèves à la vie de l'établissement, notamment par la généralisation de structures d'écoute.

1.6 Axes relation à l'environnement.

L'intégration de l'institution scolaire dans son environnement constitue l'un des fondements majeurs de l'école moderne, fondement explicité clairement par la charte d'éducation et de formation. Dans ce sens, mettre en place un dispositif de développement de partenariats multiples entre l'institution scolaire et les acteurs de son environnement constitue un levier stratégique de décloisonnement, de dynamisation de la vie scolaire et de renforcement de la socialisation et préparation des élèves à l'adaptation aux évolutions de leur environnement.

Plusieurs leviers peuvent être actionnés par des mesures précises et réalisables :

- Mettre en place un programme spécifique d'accompagnement du personnel éducatif en matière de contractualisation et de gestion des partenariats.
- Stimuler le développement d'associations des anciens élèves comme moyen de développement des liens d'ouverture à l'environnement et d'accès aux ressources de ces derniers pour le rayonnement de l'établissement.
- Renforcer le processus naissant d'ouverture et d'adaptation de l'espace scolaire aux exigences d'interaction structurante avec l'environnement externe. Cela

concerne particulièrement, l'aménagement des espaces d'animation culturels et sportifs et les conditions d'hygiène -essentiellement les vestiaires, toilettes et infirmeries scolaires – de façon à garantir l'exploitation optimale par les élèves et les associations environnantes. Cette initiative s'inscrirait en parfaite congruence avec les orientations de la charte d'éducation.

- Stimuler et renforcer les initiatives en direction du secteur privé en vue de fonder des partenariats autour des centres d'intérêts partagées, tels que la responsabilité sociale de l'entreprise, l'ouverture de l'école sur le monde du travail, notamment. En mettant à disposition leur savoir faire et leurs ressources et en faisant visiter leurs entreprises par les élèves, le personnel pédagogique, les entrepreneurs visent un double objectif, améliorer leur image citoyenne dans leur environnement et valoriser l'image de l'entreprise auprès de leurs collaborateurs. Quant aux élèves, ces derniers sont susceptibles de mieux prendre conscience de la nécessité de connaissances spécifiques, de compétences utiles tel que l'effort, la persévérance, la patience et l'ouverture d'esprit et auront plus de données pour faire le choix de leur cursus scolaire. Cela permettrait d'ouvrir l'école sur le monde du travail, susciterait des vocations et ferait participer le secteur privé dans la promotion du système éducatif en le mettant dans une situation positive et valorisante.

Il est clair que l'ensemble des ces initiatives ne peut être mobilisé dans le cadre d'un même processus. Leur complexité et la nécessité d'une forte coordination pour leur mise en œuvre par le ministère font qu'elles nécessitent des mesures immédiates préalables et urgentes.

Ces mesures concernent des leviers clés susceptibles d'amorcer une dynamique de changement profond incluant des ruptures salutaires pour le devenir aussi bien du programme que la qualité de notre système d'éducation.

Ces mesures ne pourront réussir que si, à la base, les divers partenaires s'engagent au plus haut niveau dans leur mise en œuvre, dans ce que cela suppose comme rupture avec la situation de laxisme et de manque de communication qui ont prévalu dans l'application des orientations de la charte et des nouvelles règles de bonne gouvernance dans le champs scolaire.

2. Les leviers prioritaires

Cinq leviers prioritaires nous semblent nécessaires à actionner pour susciter la dynamique souhaitée et atteindre les objectifs visés dans les programmes d'éducation aux droits humains :

- L'élaboration de critères et de conditionnalités précis et explicites, dans les cahiers des charges d'élaboration des manuels scolaires.
- l'aménagement du temps scolaire et du système d'évaluation des apprentissages, dans le sens d'un allègement des matières sur le plan des contenus cognitifs au profit des activités parascalaires et de développement de savoir faire et savoir être, conformément aux orientations de la charte.
- le renforcement du dispositif de suivi/évaluation des manuels scolaires sur le plan de leur cohérence avec les instruments d'éducation aux droits humains et

les engagements internationaux du Maroc.

- initier une campagne nationale de sensibilisation et de suivi de l'application des outils de gouvernance dans les établissements scolaires, particulièrement le fonctionnement des conseils de gestion, la participation, la discrimination et la violence au sein des établissements.
- l'ajustement des modalités et critères de recrutement et de promotion des directeurs d'établissements et des académies dans le sens de l'introduction explicite de références en matière d'animation, de gestion de projets et d'expériences de relations institutionnelles.
- la refonte des missions et modalités de recrutement et d'évaluation du corps des inspecteurs, en veillant à intégrer le nouveau référentiel induit par la mise en place de la démarche compétence. Cela suppose une redéfinition des missions et des responsabilités de corps pédagogique et l'établissement de nouveaux critères de sélection et d'évaluation de leur contribution à l'amélioration des compétences des enseignants.

2.1. la gouvernance au sein des établissements

Le choix de cette priorité réside dans notre constat de l'importance que revêt la qualité du cadre relationnel et de gestion dans la réussite de l'implication et de l'adhésion de l'ensemble des acteurs. En effet, un programme d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté requiert une exigence d'exemplarité et de cohérence entre ce que l'on dit et ce que l'on fait. Il y va de la crédibilité des discours et des valeurs affichés par la charte d'éducation et de formation.

Dans ce sens, le cadre des activités parascolaire et d'élaboration d'un projet d'établissement peuvent contenir un ensemble d'actions susceptibles de stimuler en permanence les bonnes pratiques de respect au quotidien des valeurs et principes des droits humains.

Un ensemble d'instruments éducatifs et d'émulation peuvent être intégrés dans les activités de l'établissement et de l'académie, dont celles consistant à :

- Créer l'émulation par la programmation d'un prix annuel, au bénéfice de l'élève, de l'enseignant et de l'administratif qui auront fait preuve de l'engagement le plus manifeste en direction de l'amélioration de la qualité de vie dans l'établissement.
- instituer la célébration dans les établissements de toutes les journées mondiales consacrées à des thématiques des droits humains, dont principalement :
 - la journée mondiale de l'enseignant (5 Octobre),
 - la journée mondiale de l'enfance (20 Novembre),
 - la journée mondiale contre la corruption (9 Décembre),
 - la journée internationale des droits de l'Homme (10 décembre),
 - la journée mondiale de la femme (8 Mars),
 - la journée mondiale de la santé (7 Avril),
 - la journée mondiale de l'environnement (5 juin),
 - la journée mondiale de la musique (26 Juin)

- instituer au niveau de chaque académie une journée annuelle sur l'éducation aux droits humains.

Ces projets disposent d'un terrain fertile d'adhésion dans la mesure où les rencontres avec les élèves ont clairement permis de constater leurs fortes attentes en matière d'équité et de respect de leurs droits à être considérés comme acteurs à part entière.

Par ailleurs, le respect et la mise en œuvre des règlements intérieurs, après leur réaménagement en cohérence avec les nouvelles orientations de la charte, constituent les premières mesures immédiates à généraliser pour asseoir la dynamique souhaitée.

L'un des dispositifs clé dans ce sens consiste dans mise en place d'un référentiel qualité et d'un label de conformité à certaines dispositions intéressant la bonne gouvernance. Ce dispositif pourra constituer un cadre de référence pour l'évaluation de la qualité de la gouvernance au sein des établissements et, par delà, la qualité de gestion de l'établissement sur les différents plans : pédagogique, administratif et humain.

2.2. L'ajustement des modalités et critères de recrutement et de promotion

Cette mesure se justifie par l'importance relevée de l'engagement de la direction des établissements dans la mise en œuvre des orientations de la charte et des programmes d'éducation aux droits humains;

La qualité de management, l'adhésion aux valeurs des droits humains et l'éthique professionnelle des directeurs constituent des conditions nécessaires pour garantir la mobilisation des différents acteurs autour d'un projet d'établissement structurant et porteur d'épanouissement pour les élèves et le corps pédagogique et administratif;

Cette priorité est également justifiée par le constat que les quelques expériences positives rencontrées et observées sont particulièrement redevables à la forte implication du directeur /directrice.

2.3. la refonte des missions et modalités de recrutement et d'évaluation du corps des inspecteurs

L'ensemble des observations relevées sur les difficultés et les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre des programmes d'EDHC pointent les responsabilités et les rôles sensibles joués par le corps des inspecteurs dans les dynamiques existantes, aussi bien en matière d'élaboration de curricula et manuels scolaires que dans la gestion des relations éducatives.

La position sensible de cette catégorie et son pouvoir d'influence et de décision sur les pratiques pédagogiques et l'évaluation des enseignements justifient une révision profonde de leur fonction en cohérence avec les exigences de modernisation et démocratisation du système d'éducation telles que stipulées dans les finalités et les orientations de la charte.

Cette refonte devra être accompagnée d'une stratégie de sensibilisation et de

formation, visant à obtenir la participation et l'adhésion du plus grand nombre de cette catégorie aux objectifs et finalités des programmes d'éducation aux droits humains.

2.4. l'ajustement des critères de validation des manuels scolaires

Sur ce registre, il s'agira d'agir en amont et en aval du processus d'élaboration des manuels scolaires. Cela devrait se traduire par les mesures suivantes:

- la formation et la sensibilisation des producteurs de manuels scolaires sur les instruments de l'éducation aux droits humains, par un programme volontariste, mais qui pourra à moyen terme être intégré comme condition de candidature pour l'élaboration des manuels;
- l'intégration des instruments des droits humains en tant que support transversal dans la définition des cahiers des charges relatifs à l'élaboration de manuels scolaires ;
- l'implication des associations des droits humains et plus généralement, celles qui fondent leur action sur l'approche droits.

2.5. l'aménagement du temps et des rythmes scolaire

le sentiment d'iniquité et de surcharge des enseignements constaté auprès des élèves et des enseignants justifie la nécessité de repenser la gestion du temps scolaire dans un équilibre plus cohérent entre l'acquisition des savoirs, savoir faire et savoir faire, dans le cadre de l'approche par compétence officiellement adoptée.

En plus de la domination écrasante d'activités en classe et portant sur des contenus de savoirs - comme si l'accès du savoir était encore possible par la seule médiation de l'école et de l'enseignant – les matières d'ouverture et mobilisatrices des potentialités artistiques, créatives et culturelles restent assez pauvres et reléguées encore au rôle d'appoint à l'activité d'éducation scolaire dans la tête de l'encadrement pédagogique local et national. Cette attitude explique la priorité accordée par le ministère à la réponse aux besoins fonctionnels des établissements en enseignants et salles de cours.

Dans ce sens et afin de permettre l'intégration de nouvelles activités d'ouverture et orientées vers la mobilisation des autres composantes de l'épanouissement de l'élève, l'allègement du volume horaire accordé aux matières dites de contenus s'avère être une mesure indispensable et qui peut s'appuyer sur les nouveaux outils d'accès au savoir que sont les nouvelles technologies et les productions des élèves, en cohérence avec les exigences de la démarche compétence où le savoir ne constitue que l'une des composantes du développement de la compétence.

Cet allègement devra avoir comme corollaire la refonte de la gestion des ressources matérielles et humaines, refonte que revendiquent la majorité des personnes rencontrées pour pouvoir accorder aux activités parascolaires le rôle qui leur revient dans le nouveau dispositif éducatif introduit par la charte.

Par ailleurs, l'on ne peut proposer la refonte du rythme scolaire et des curricula sans interroger les finalités et les méthodes d'évaluation qui consacrent les valeurs que l'on accorde aux contenus des apprentissages et aux compétences cibles que l'on veut promouvoir.

2.6. La refonte des systèmes et modalités d'évaluation des apprentissages

De manière générale, si l'on excepte l'éducation physique et sportive - qui vise le du corps et par le corps avec des méthodes et objectifs distincts par rapport aux autres matières et congruents avec la démarche compétence - les objectifs et méthodes d'évaluation restent focalisés sur la restitution des connaissances acquises, ce qui constitue en soi une limitation du potentiel d'initiative et de production des élèves.

La persistance de ces modes d'évaluations traditionnels constitue un facteur générateur de sentiment d'iniquité et de renforcement de la fraude dans les établissements, phénomène autant décrié par les élèves que justifié par la nature du système d'évaluation qui consacre le pouvoir de l'enseignant et ne valorise pas l'autonomie, l'initiative et la diversité dans l'appréhension des contenus d'apprentissage.

Le système d'évaluation est identifié à juste titre comme principal repère d'équité et de transparence en matière d'éducation, ce qui lui procure toute la sensibilité critique auprès des élèves et des parents. La mise à niveau des compétences des enseignants dans ce domaine devient cruciale pour accompagner les changements souhaités et inscrits dans la mise en place de la démarche compétence.

Cette nécessité implique de fait une révision du système de structuration des enseignements, en direction d'une approche favorisant l'acquisition de savoir faire pratiques et d'habiletés comportementales, ce qui implique le renforcement des activités d'ouverture et parascolaires dans l'aménagement du temps scolaire.

Cette mesure permettra de réduire les marges d'iniquité en favorisant le développement et l'évaluation des compétences globales de l'apprenant, dans ce que cela implique comme épanouissement de l'ensemble de ses dispositions cognitives, émotionnelles, sociales et culturelles.

Que conclure ?

Au-delà des intentions et plans d'action et de sensibilisation élaborés, ce chapitre montre combien l'inscription dans une démarche systémique constitue un outil précieux de décloisonnement du contexte existant, aussi bien concernant les programmes d'EDHC, qu'au niveau du système global d'éducation et de formation.

Cet ensemble de leviers proposés se focalise essentiellement sur l'introduction de changements au niveau des mécanismes et des outils de gestion existants, ce qui est susceptible de générer les changements de comportements et d'attitudes par des logiques de contraintes et d'opportunités.

On peut remarquer également que les propositions émises concernent les mécanismes de fonctionnement de la vie scolaire, dans leurs composantes relatives aux orientations et procédures centrales, ainsi que leurs aspects ressources humaines et critères de recrutement et de promotion.

Le choix de ces types de propositions est justifié par notre constat clairement identifié et qui met en évidence que les réussites observées sont le fait d'acteurs, ce

qui explique leur rareté et la difficulté de leur généralisation ; alors que l'impulsion d'une véritable dynamique institutionnelle suppose la mobilisation de leviers plus puissants que les acteurs, quelles que soient leurs compétences et motivations.

Le système d'évaluation des apprentissages et les relations de pouvoir qui l'accompagnement se trouve au cœur des questions sensibles que nous invitons le conseil et le MEN à explorer et investir en tant que champs de déploiement des instruments des droits humains.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Conformément aux objectifs initiaux, les résultats de la présente étude ont permis globalement de faire ressortir les acquis des programmes d'éducation aux droits humains ainsi que les écueils rencontrés aussi bien lors de leur conception que de leur mise en œuvre dans un contexte marqué par une dynamique de changement et d'impulsion de nouvelles perspectives et priorités qui ont interagis avec les programmes explorés.

Cette évolution ne pouvait être éludée que dans le travail de diagnostic réalisé et a permis de connecter les observations et de faire ressortir les opportunités que présente le nouveau contexte pour une redynamisation des programmes et leur inscription dans une vision plus intégrée de la réforme du système éducatif dans son ensemble et des changements politiques et institutionnels que connaît l'environnement de ces programmes.

Il est clair que l'adoption officielle de la plate forme citoyenne de promotion de la culture des droits humains - par un panel plus large d'intervenants constitué par les acteurs gouvernementaux, les institutions nationales et les acteurs de la société civile – constitue un appui précieux pour cette redynamisation.

La décision politique au niveau central d'accélérer la mise en œuvre de la charte d'éducation et de formation constitue un autre appui stratégique de la généralisation de l'éducation des droits humains et à la citoyenneté et à son inscription plus large dans la stratégie globale de promotion des droits humains adoptée par le Maroc et consacrée par ses engagements dans le cadre du programme national de promotion des droits humains engagé en collaboration avec l'union européenne.

L'ensemble de ces facteurs favorables à la réalisation de ces objectifs illustre combien la dimension de l'implication et de sensibilisation des acteurs clés que sont les inspecteurs, les enseignants et, particulièrement, les directeurs d'établissements reste une condition majeure d'atteinte des finalités des programmes.

La réussite de cette implication et appropriation dépendra de la qualité du travail de clarification et d'affinement de la place du référentiel universel des droits humains dans la constellation des référentiels adoptés officiellement par le ministère de l'éducation nationale en matière de valeurs et normes d'éducation.

Ce dernier chantier complexe permettra de produire du sens et l'impulsion nécessaire à une implication large des acteurs, dont les élèves en premier lieu, dans la promotion de comportements civiques et citoyens et congruents avec les instruments et les valeurs des droits humains.

Les propositions formulées nécessiteront une appréciation analytique plus fournie, par la prise en compte des contraintes et enjeux actuels, externes aux programmes, ainsi qu'une reconfiguration en fonction des autres priorités de l'Etat sur les autres composantes de la vie institutionnelle et publique du pays.

Par ailleurs, l'observation globale des recommandations et leviers identifiés pour dynamiser le processus fait apparaître l'importance des questions institutionnelles et des ressources humaines dans la promotion de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté.

Sur le registre institutionnel, l'élément fort concerne le reconnaissance de l'importance et la priorité de cette question par son institutionnalisation claire dans l'organisation, le fonctionnement et la politique du ministère dans tous les

domaines, dont celui des contenus, des méthodes d'éducation et de lutte contre toutes les formes d'iniquité et de discrimination.

Sur le registre des ressources humaines, la recommandation clé concerne la question de la qualité du management et des outils de recrutement, de formation, de développement des compétences et de valorisation des performances dans le cadre d'une politique plus globale de mise en œuvre de l'esprit et des objectifs stratégiques de la charte d'éducation.

Ces chantiers restent particulièrement lourds, tout en étant structurants et incontournables pour la promotion durable de valeurs et comportements congruents avec les exigences de promotion des droits humains et de la citoyenneté et le comportement civique.

Recommandations pour le conseil supérieur :

Le conseil supérieur peut constituer une ressource en outils et apports de concepts et de méthodes pour le déploiement d'une éducation de qualité et conforme aux ambitions de modernité et de développement du Maroc.

Dans ce sens, sans prétendre se substituer aux prérogatives des décideurs et planificateurs opérationnels que sont les responsables du MEN, il peut initier des études et des projets expérimentaux visant faire la démonstration du possible dans le cadre de la prise en compte des réalités du système scolaire.

C'est dans ce sens que plusieurs initiatives peuvent être prises pour appuyer les processus en cours et susciter l'adhésion et l'engagement des responsables du MEN dans leur appropriation et mise en œuvre.

De fait, ces initiatives devront avoir un caractère démonstratif et, par conséquent, circonscrit dans le temps et l'espace.

Les résultats de notre évaluation montrent l'intérêt de s'engager dans l'élaboration de certains outils et leur mise en œuvre opérationnelle auprès d'un échantillon d'établissements :

Ces recommandations concernent les projets suivants :

- Entamer une étude en vue de l'élaboration de modèles organisationnels types pour les établissements scolaires : pré-scolaires, primaires, collèges et lycées. Ces modèles constitueront des outils de référence pour l'amélioration de l'environnement de travail pour l'ensemble des acteurs impliqués dans l'acte d'éducation. Le résultat de ce travail pourrait être proposé au MEN comme outil pour le renforcement de son intervention en vue d'un meilleur fonctionnement de la gouvernance. Cette étude pourrait concerner indicativement les composantes suivantes :
 - Un organigramme hiérarchique et fonctionnel susceptible d'intégrer l'ensemble des composantes de l'activité de l'établissement, dont celles suggérées par la mise en place de charte relatives à l'animation des activités parascolaires, l'animation de l'établissement et la gestion des relations à l'environnement ;

- L'élaboration de fiches de fonctions et d'un référentiel des compétences techniques et comportementales pour la gestion administrative et pédagogique des établissements. Grâce à ce référentiel, il sera possible de générer une classification des postes et une définition ces compétences à mesurer en termes d'objectifs professionnels et d'indicateurs de performances ;
- L'élaboration d'un manuel de gestion et la formation des responsables d'établissements sur l'appropriation de ce manuel
- Elaboration de plusieurs guides à l'usage des acteurs de l'établissement :
 - guide du manager d'établissement
 - guide pour l'élaboration de partenariats
 - guide pour l'animation des activités parascolaires
 - guide pour l'animation des clubs des droits humains
 - guide pour la participation à la vie scolaire à l'adresse de l'élève
 - guide pour la gestion du conseil d'établissement

Ces guides à usage pédagogique devront être élaborés sous une forme simple, accessible et contenir des outils de travail susceptibles d'être utilisés par les différents acteurs. Ils peuvent constituer un outil de référence pour le suivi et l'évaluation des performances et de la qualité de gestion des établissements et de la vie scolaire.

oConcevoir et proposer un plan stratégique de mise à niveau des enseignants et personnel administratif des établissements et des académies en matière de connaissance des instruments des droits humains relatifs au domaine de l'éducation. Ce plan devra accorder une place centrale aux nouvelles technologies et à l'outil audio-visuel, afin de toucher le plus large public avec des coûts optimisés. Dans ce cadre, l'élaboration de supports pédagogiques d'intégration de ces instruments par matière d'enseignement peut constituer un levier pertinent susceptible de garantir la cohérence des messages et éviter leur transformation à d'autres fins que celles que nous avons observées lors de notre investigation.

Elaborer une charte des droits et obligations des différents acteurs de l'établissement en harmonie avec les instruments de droits humains ;

Ces mesures proposées au conseil visent à générer un appui structurant et mobilisateur des nombreuses énergies et potentialités cachées au sein du corps éducatif et qui, à l'absence de moyens, de compétences et d'outils disponibles, se résignent à l'adhésion passive aux changements proposés.

Elles pourront constituer un levier de plaidoyer pour le renforcement de la déconcentration et l'appropriation par les acteurs clés, que sont les responsables des établissements, des finalités et objectifs de l'EDHC. Ce n'est qu'à ce prix que les possibilités de changements peuvent être envisagées et inscrites dans la durée.

Parallèlement à ces mesures, le conseil supérieur de l'enseignement pourrait initier l'élaboration d'outils de suivi et d'évaluation des manuels scolaires au regard des instruments des droits humains.

ANNEXE

- 1. Contexte, Objectifs et méthodologie de l'évaluation;**
 - 2. Circulaires du Ministère concernant le domaine de la citoyenneté, les droits humains et la transparence;**
 - 3. Conventions signées entre le Ministère (MENJ / MENESFCRS) et différents partenaires;**
 - 4. Extraits du Projet de plan d'action pour la première phase (2005-2007) du programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme;**
 - 5. Extraits de la charte d'éducation et de formation;**
 - 6. Liste de documents consultés;**
 - 7. Hypothèses;**
 - 8. Résultats du Questionnaire.**
-

1. Contexte, Objectifs et méthodologie de l'évaluation

1.1 Le Contexte

Dans un contexte national marqué notamment par une volonté profonde et large des décideurs publics de renforcer les conditions et les moyens de développement de la culture des droits de l'homme, il a été jugé opportun de procéder à cette évaluation d'impact qui contribue à apporter des éclairages pertinents sur les acquis et les limites de l'expérience, d'une part, et propose

des pistes d'intervention et d'action nécessaires au renforcement optimal de la dynamique initiée, d'autre part.

Cette évaluation est qualitative et exploratoire, tout en étant représentative des principales données des réalités existantes. Son intérêt est de contribuer à ressortir les traits fondamentaux des changements et des résistances à l'œuvre dans le fonctionnement de l'expérience et d'en tirer des hypothèses explicatives fortes susceptibles d'éclairer l'action et la redéfinition de la stratégie future du Ministère dans ce domaine.

Les hypothèses ainsi dégagées pourraient faire l'objet d'une vérification et d'un affinement au moyen d'une investigation plus large et quantitative auprès d'un échantillon plus large de structures où les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté sont mis en œuvre.

1.2 L'Objectif général

L'objectif général de l'évaluation a consisté à dégager les acquis, les enjeux de différentes natures et les freins liés à la conception et à la mise en œuvre des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté dans leur contexte d'élaboration initial et actuel et ce, en vue d'indiquer les mesures et initiatives susceptibles d'améliorer leur efficience et approche.

1.3 Les Objectifs spécifiques

Objectif spécifique 1 :

Faire ressortir les changements survenus, chez chaque catégorie d'acteurs concernée, au niveau de la perception des droits humains et de la citoyenneté ;

Objectif spécifique 2 :

Identifier et qualifier les attitudes adoptées par les acteurs impliqués ou non dans les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté, à l'égard de ces derniers et de leur impact sur l'environnement interne et externe de l'éducation;

Objectif spécifique 3 :

Evaluer les modes et les degrés d'implication des acteurs dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté et en dégager les motivations majeures;

Objectif spécifique 4 :

Identifier les changements de comportement et institutionnels produits par l'expérience au niveau de chaque catégorie d'acteurs, de manière directe ou indirecte, tels qu'ils peuvent être objectivables par des indicateurs pertinents ;

Objectif spécifique 5 :

Dégager une lecture diagnostique du statut, du fonctionnement et du rôle effectif joué par les structures en charge de l'animation et de la supervision des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté (structures centrales, entités régionales...)

Objectif spécifique 6 :

Evaluer la cohérence globale du projet à travers les relations entre le cadre référentiel, les fondements et les méthodes d'élaboration des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté et les modalités de leur appropriation par les acteurs chargés de leur mise en œuvre ;

1.4 La Méthodologie adoptée

La méthodologie adoptée s'est inscrite en cohérence avec les objectifs et les finalités de l'évaluation. Dans ce sens, elle a nécessité aussi bien un travail d'investigation de terrain que d'analyse et de réflexion stratégique.

1.4.1 Champs d'investigation

Trois environnements distincts ont fait l'objet d'enquête exploratoire:

- Le contexte urbain;
- Le contexte péri-urbain;
- Le contexte rural.

Deux régions ont été ciblées:

- Région du Grand Casablanca : zone urbaine et périurbaine ;
- Région rurale de la Chaouia Ouardigha.

1.4.2 Etablissements visités : 17 au total

Région	CASABLANCA Cinq délégations : Nouasser, Anfa, Mediouna, Bernoussi et Ain Sebaâ		CHAOUIA OUARDIGHA Délégations de Settat et Ben Ahmed		Total Sept délégations
Zone	Urbaine	Périurbaine	Urbaine	rurale	
Lycée	2	2	2		6
Collège	1	3		1	5
Ecole primaire	2	3	1		6

1.4.3 Population rencontrée

- Des enseignants et enseignantes impliqués ou non dans les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté;
- Des directeurs et directrices d'établissements scolaires;
- Les élèves des différents cycles, garçons et filles, participants aux clubs ou représentants des élèves dans les différentes instances des établissements scolaires;
- Les élèves, filles et garçons, non bénéficiaires programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté;
- Des dirigeants et représentants des associations des parents d'élèves;
- Des directeurs d'académie;
- Des délégués;
- Les membres de la commission centrale d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté et de l'observatoire des valeurs;
- Les représentants locaux et nationaux des associations partenaires impliquées dans les programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté et du CCDH;
- Des représentants du syndicat des inspecteurs;
- Des représentants des syndicats des enseignants.

Tableau récapitulatif:

	CASABLANCA	CHAOUIA OUARDIGHA	Nombre Entretien individuel	Nombre focus groupe	Nombre question- naires
Directeur d'académie			2		
Délégués	3		3		
Responsable de la vie scolaire	2		2		
Inspecteurs	3		2	2	
Représentants du syndicat des inspecteurs			1		
Directeurs d'établissements	15	4	18	1	
Enseignants et personnel administratif	33	42	4	10	75
Élèves participants ou non aux activités des clubs				17	174
Rencontre Nationale des élèves tenue à Rabat en Juillet 2007 réunissant des représentants des élèves, de l'ensemble des académies, dans les structures suivantes: - les conseils de gestion; - les clubs éducatifs; - le parlement de l'enfant; - les conseils régionaux; - les conseils pédagogiques.					190
Représentants de syndicats des enseignants				3	
Représentants du syndicat des inspecteurs				1	
Représentants des associations de parents	1	1	2		
Des membres de la commission centrale d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté				2	
Des membres de l'observatoire des valeurs				2	
Représentants des associations				4	

1.4.4 Outils d'investigation:

En référence aux objectifs de l'évaluation, il a été procédé à l'élaboration d'outils adaptés:

- Des guides d'entretien et d'animation de focus groupes;
- Un questionnaire (33 items), à l'adresse des élèves, enseignants et personnel administratif, portant sur les perceptions, les comportements et les attitudes relatives à l'impact des programmes d'éducation aux droits humains et à la citoyenneté.

1.4.5 L'analyse documentaire:

Elle a portée sur les productions des acteurs impliqués. Elle recouvre les types de documents suivants:

- Quelques supports pédagogiques produits par le Ministère;
- Quelques livres scolaires de matières dites porteuses;
- les documents administratifs relatifs aux programmes : circulaires, textes de lois et documents organiques, notes d'information ;règlements intérieurs des établissements.

1.4.6 Les focus groupes et entretiens individuels:

Les focus groupes ont concerné les élèves, les enseignants et le personnel administratif. Les entretiens individuels ont visé les responsables d'établissements (directeurs et responsables de la vie scolaire), les délégués et directeurs d'académies ciblés.

L'ensemble des résultats aux entretiens a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique permettant de faire ressortir les similitudes et les différenciations dans les productions verbales et les comportements relevés par les acteurs interviewés.

Quant aux résultats du questionnaire, ils ont fait l'objet d'un traitement statistique en vue de faire ressortir les corrélations et les principales tendances perceptives liant la participation aux programmes et les changements comportementaux observés.

1.5 Les livrables de l'évaluation

En cohérence avec les attentes et besoins exprimés par le conseil supérieur de l'enseignement, la présente évaluation vise à doter ce dernier d'un document support d'analyse et de prospective pour l'ajustement de la stratégie actuelle et le renforcement qualitatif de l'efficience des programmes établis. Dans ce cadre, le résultat de l'évaluation est d'avoir permis l'élaboration de ce document diagnostic qui comporte des analyses et des propositions dans les trois domaines clés intéressant la stratégie d'intégration de la culture des droits humains et de la citoyenneté dans le champ scolaire, à savoir :

- la composante institutionnelle relative aux mécanismes d'institutionnalisation des programmes et leur intégration dans la politique générale de l'éducation nationale et des stratégies de ses partenaires, particulièrement les associations des droits humains. Sur ce volet, des propositions d'actions structurantes sur le plan institutionnel, organisationnel et réglementaire sont élaborées pour soutenir les finalités du projet.
- la composante relative aux acteurs et aux modalités de leur implication et engagement optimaux dans le processus engagé. Ces propositions sont appuyées par l'analyse des enjeux, des attentes, des contraintes et des opportunités de mobilisation des acteurs dans la réussite des programmes et leur appropriation.
- enfin, la composante relative aux méthodes, outils et supports d'élaboration, de planification et de réalisation des programmes. Ce document dégage des mesures de renforcement des acquis et d'ajustement, voire de refonte, des méthodes, outils et moyens d'intervention.

L'ensemble de ces propositions est synthétisé dans le cadre de définition d'actions plus stratégiques visant le renforcement de la cohérence globale des programmes évalués en rapport avec d'autres projets en cours et avec les évolutions du contexte éducatif et de la promotion de la culture des droits humains.

1. Circulaires du Ministère concernant le domaine de la citoyenneté, les droits humains et la transparence.

Objet de la Circulaire	Cibles	Numéro	Date
Activation des clubs éducatifs dans les établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Inspecteurs généraux • Délégués le MEN • Directeurs des établissements scolaires 	42	12 Avril 2001
Compagne de sensibilisation pour la lutte contre la corruption + Document de référence	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Inspecteurs généraux • Délégués le MEN • Directeurs des centres de formation • Directeurs des établissements scolaires 	15	1 Février 2007
Activation des clubs éducatifs dans les établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Inspecteurs généraux • Délégués le MEN • Inspecteurs de différents cycles de l'enseignement • Directeurs des établissements scolaires 	158	6 Décembre 2001

Commémoration de la journée mondiale de droits humains	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Inspecteurs généraux • Directeurs des ENS • Délégués le MEN • Inspecteurs de l'enseignement fondamental et secondaire • Directeurs des établissements scolaires • Instituteurs et Professeurs 	160	6 Décembre 2001
Activation des clubs éducatifs dans les établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Délégués le MEN • Inspecteurs de différents cycles de l'enseignement • Directeurs des établissements scolaires 	10. 137	25 Octobre 2002
Commémoration de la journée mondiale de droits humains	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Inspecteurs généraux • Directeurs des ENS • Délégués le MEN • Inspecteurs de l'enseignement fondamental et secondaire • Directeurs des établissements scolaires • Instituteurs et Professeurs 	12 . 137	25 Octobre 2002
La journée mondiale de la femme	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Inspecteurs généraux • Délégués du MEN • Inspecteurs de l'enseignement secondaire, préparatoire et primaire • Directeurs des établissements scolaires • Enseignants des différents cycles de l'enseignement 	13 . 137	25 Octobre 2002
Commémoration de la journée mondiale de droits humains	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Délégués régionaux des jeunes 	144	5 Décembre 2002
Généralisation du curricula de l'éducation aux droits humains	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Délégués du MEN • Inspecteurs de l'enseignement secondaire, - Inspecteurs de l'enseignement primaire • Directeurs des établissements scolaires • Enseignants des différents cycles de l'enseignement 	117	25 Octobre 2002

Manifestation éducative contre le terrorisme	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Délégués du MEN • Inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire • Directeurs des établissements scolaires et centres de formation • Enseignants dans les cycles primaire, préparatoire et habilitant 	48	19 Mai 2002
Activation des rôles de la vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Délégués du MEN • Inspecteurs de l'enseignement primaire, secondaire, orientation, planification éducative et économique • Directeurs des établissements d'éducation et formation 	87	10 Juillet 2003
Exploitation de l'espace des établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs d'académies • Délégués du MEN • Inspecteurs de l'enseignement primaire, secondaire, orientation, planification éducative et économique • Directeurs des établissements d'éducation et formation 	88	10 Juillet 2003
Salut du drapeau par l'hymne national	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs des académies régionales d'éducation et formation • Délégués du MENJ 	121	30 Septembre 2003
Commémoration de la journée mondiale de droits humains	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs des académies régionales d'éducation et formation • Délégués du MENJ 	165	28 Novembre 2003
Commémoration de la journée nationale de lutte contre la corruption	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs des académies régionales d'éducation et formation • Délégués du MENJ 	167	31 Décembre 2003
Aménagement des espaces des établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs des académies régionales d'éducation et formation • Délégués du MENJ • Inspecteurs • Directeurs des établissements d'éducation et formation 	12	28 Février 2004

Organisation d'activités culturelles, artistiques et sportives à l'occasion des événements du 16 Mai	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs des académies régionales d'éducation et formation • Délégués du MENJ • Inspecteurs • Directeurs des établissements scolaires primaires et secondaires préparatoires et habilitant 	33	21 Avril 2004
Commémoration de la journée mondiale de droits humains	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs des académies régionales d'éducation et formation • Délégués du MENJ 	149	2 Décembre 2004
Salut du drapeau par l'hymne national	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs des académies régionales d'éducation et formation • Délégués du MENJ 	07	16 Février 2005
Contribution de la famille de l'enseignement dans la réprobation des événements du 11 Mars et 16 Mai	<ul style="list-style-type: none"> • Directeurs des académies régionales d'éducation et formation • Délégués du MENJ • Inspecteurs • Directeurs des établissements scolaires primaires et secondaires • Enseignants des établissements primaires et secondaires 	10	9 Mars 2005

2. Conventions signées entre le Ministère (MENJ / MENESFCRS) et différents partenaires.

Convention	Partenaires	Lieu et Date de signature
Convention de partenariat et de coopération	<ul style="list-style-type: none"> • MENJ • Association Marocaine de Droits Humains • Organisation Marocaine de Droits Humains • Amnesty internationale Section du Maroc 	Rabat le 8 Mars 2004
Convention de partenariat et de coopération	<ul style="list-style-type: none"> • MENJ • Forum de la citoyenneté 	Rabat le 8 Mars 2004
Convention de partenariat et de coopération	<ul style="list-style-type: none"> • MENJ • Centre des droits des gens 	Rabat le 8 Mars 2004

Convention de partenariat et de coopération pour la promotion de la culture des droits humains à travers le système éducatif	<ul style="list-style-type: none"> • MENESFCRS • Conseil consultatif de droits Humains 	Rabat le 7 décembre 2005
Convention cadre	<ul style="list-style-type: none"> • Secteur EN du MENESFCRS • L'organisation de solidarité Universitaire Marocaine ; 	Rabat le 7 décembre 2005
Convention de partenariat et de coopération	Mouvement de l'enfance populaire	Rabat le 7 décembre 2005
Convention de partenariat et de coopération	<ul style="list-style-type: none"> • MENESFCRS • La ligue démocratique des droits de la femme 	Rabat le 7 décembre 2005
Convention de partenariat et de coopération	<ul style="list-style-type: none"> • Secteur EN du MENESFCRS • L'Union d'action féminin 	Rabat le 7 décembre 2005
Convention de partenariat et de coopération	<ul style="list-style-type: none"> • MENESFCRS • Transparency Maroc 	Rabat le 10 Décembre 2003

3. Extraits du Projet de plan d'action pour la première phase (2005-2007) du programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme

Les Nations Unies définissent l'éducation aux droits de l'homme comme :

l'ensemble des activités d'éducation, de formation et d'information visant inculquer une culture universelle des droits de l'homme faite de connaissances, d'aptitudes et de comportements de nature:

- a) À renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales;*
- b) À assurer le développement du sens de la dignité et le plein épanouissement de la personnalité humaine;*
- c) À favoriser la compréhension, la tolérance, l'égalité des sexes et l'amitié entre toutes les nations, les peuples autochtones et les groupes raciaux, nationaux, ethniques, religieux et linguistiques;*
- d) À aider tous les êtres humains à participer utilement au fonctionnement d'une société libre et démocratique fondée sur les principes du droit;*
- e) À consolider et à maintenir la paix;*
- f) À promouvoir un développement durable et une justice sociale centrés sur l'homme.*

L'éducation aux droits de l'homme englobe les aspects suivants :

- a) Connaissances et compétences : L'acquisition de connaissances sur les droits de l'homme et sur les mécanismes mis en place pour les protéger et l'acquisition de compétences permettant d'en faire usage dans la vie de tous les jours;
- b) Valeurs, attitudes et comportements : Développement des valeurs morales et renforcement des attitudes et des comportements qui sont à la base des droits de l'homme;
- c) Action : Adoption de mesures en vue de protéger et de promouvoir les droits de l'homme.

Des dispositions concernant l'éducation aux droits de l'homme figurent dans de nombreux instruments internationaux, dont :

1. la Déclaration universelle des droits de l'homme (art. 26);
2. le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (art. 13);
3. la Convention relative aux droits de l'enfant (art. 29);
4. la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (art. 10);
5. la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (art. 7);
6. et la Déclaration et le Programme d'action de Vienne [partie I, par. 33 et 34 et partie II, par. 78 à 82];
7. ainsi que la Déclaration et le Programme d'action de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée, tenue à Durban (Afrique du Sud) en 2001 (Déclaration, par. 95 à 97, et Programme d'action, par. 129 à 139).

Principes relatifs aux activités d'éducation aux droits de l'homme:

- a) Favoriser l'interdépendance, l'indivisibilité et l'universalité des droits de l'homme, notamment des droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels et du droit au développement;
- b) Inculquer le respect des différences et en faire apprécier l'intérêt et favoriser la lutte contre la discrimination fondée sur la race, le sexe, la langue, la religion, les convictions politiques ou autres, l'origine nationale, ethnique ou sociale, l'état physique et mental, et sur d'autres motifs;
- c) Encourager l'analyse des problèmes chroniques et des difficultés nouvelles qui se présentent dans le domaine des droits de l'homme, en vue d'y apporter des solutions fondées sur les principes relatifs aux droits de l'homme;
- d) Donner aux collectivités et aux particuliers les moyens de déceler les carences du système des droits de l'homme et les aider à y suppléer;
- e) S'inspirer des principes relatifs aux droits de l'homme ancrés dans les différentes cultures et tenir compte de l'évolution historique et sociale de chaque pays;
- f) Faire mieux connaître les instruments et les mécanismes internationaux, régionaux, nationaux et locaux existant en matière de protection des droits de l'homme afin de faciliter leur utilisation;

- g) Mettre en oeuvre une pédagogie fondée sur la diffusion des connaissances, l'analyse critique et l'acquisition d'aptitudes utiles à la promotion des droits de l'homme;
- h) Favoriser l'instauration de conditions d'apprentissage qui ne laissent pas place à la crainte et à la frustration et qui soient propices à la participation, à l'exercice des droits de l'homme et au plein épanouissement de la personnalité humaine;
- i) Répondre aux exigences de la vie quotidienne de tous ceux qui bénéficient de cette éducation, en les incitant à se concerter sur la manière de transformer les droits de l'homme pour que ceux-ci ne soient plus seulement des normes abstraites mais s'intègrent à leur situation sociale, économique, culturelle et politique.

L'éducation aux droits de l'homme dans le système scolaire

L'éducation aux droits de l'homme est largement considérée comme partie intégrante du droit à l'éducation. Comme l'a indiqué le Comité des droits de l'enfant dans son observation générale « l'éducation à laquelle chaque enfant a droit est une éducation qui vise à doter l'enfant des aptitudes nécessaires à la vie, à développer sa capacité à jouir de l'ensemble des droits de la personne et à promouvoir une culture imprégnée des valeurs appropriées relatives aux droits de l'homme ». Cette éducation « constitue pour chaque enfant un outil indispensable lui permettant d'apporter au cours de sa vie une réponse équilibrée et respectueuse des droits de l'homme aux défis liés à la période de changements fondamentaux dus à la mondialisation, aux nouvelles technologies et aux phénomènes connexes »

Ainsi qu'il est souligné dans l'observation générale, le Comité des droits de l'enfant attache une importance particulière aux moyens par lesquels est favorisée l'éducation : « les efforts visant à encourager l'exercice d'autres droits ne doivent pas être entravés mais doivent être encouragés grâce aux valeurs inculquées dans le cadre du processus d'éducation. Il s'agit à cet égard, non seulement du contenu des programmes scolaires, mais également des processus d'éducation, des méthodes pédagogiques et du milieu dans lequel l'éducation est dispensée».

En conséquence, les droits doivent s'acquérir à la fois par la transmission du contenu des manuels scolaires et par l'expérience et devraient être respectés à tous les niveaux du système scolaire.

En tant que tel, l'éducation aux droits de l'homme s'inscrit dans une optique pédagogique fondée sur les droits et devrait être perçue comme un processus faisant intervenir les notions suivantes :

- a) Les droits de l'homme par l'intermédiaire de l'éducation : cela signifie veiller à ce que tous les éléments et moyens d'enseignement, y compris les programmes, les manuels, les méthodes et la formation, sont propices à l'apprentissage des droits de l'homme;
- b) Les droits de l'homme dans l'éducation : cela signifie veiller au respect et à l'exercice des droits fondamentaux de tous ceux qui interviennent dans le système éducatif.

L'éducation aux droits de l'homme dans les écoles primaires et secondaires comporte :

- a) Des politiques visant à adopter, dans le cadre d'une approche participative, des mesures, lois et stratégies en faveur d'une éducation axée sur les droits de l'homme, notamment en vue d'améliorer le contenu des programmes scolaires et la formation à l'intention des enseignants et autres agents du personnel d'enseignement;
 - b) L'application des politiques susmentionnées grâce à l'adoption de mesures appropriées et à la participation de toutes les parties prenantes;
 - c) Un milieu éducatif qui respecte les droits de l'homme et les libertés fondamentales, qui en assure la promotion en donnant l'occasion aux intéressés (élèves, enseignants, personnel, administrateurs et parents) de respecter les droits de l'homme par des activités tirées de la vie réelle et qui permet aux enfants d'exprimer librement leur point de vue et de participer à la vie scolaire;
 - d) Des outils et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage axés sur les droits (par exemple contenu et objectifs des programmes d'enseignement, pratiques et méthodes participatives et démocratiques, supports éducatifs appropriés y compris révision et adaptation des manuels scolaires existants, etc.);
- e) Une formation initiale et continue qui permette aux enseignants et au personnel éducatif d'acquérir les connaissances, la compréhension, les qualifications et les compétences voulues en vue de faciliter l'apprentissage et l'exercice des droits de l'homme dans les écoles, assortie de conditions de travail et d'un statut professionnel adéquats.

Du fait qu'il encourage une éducation fondée sur les droits, l'éducation aux droits de l'homme permet au système éducatif de s'acquitter de sa mission première, qui consiste à dispenser une éducation de qualité à chacun. Il contribue ainsi à renforcer l'efficacité du système éducatif tout entier, lequel joue à son tour un rôle fondamental dans le développement économique, social et politique des pays.

L'éducation aux droits de l'homme s'accompagne des effets suivants :

- a) Amélioration des acquis scolaires, en raison du recours à des méthodes et pratiques d'enseignement et d'apprentissage participatives centrées sur les enfants et des nouvelles responsabilités confiées aux enseignants;
- b) Meilleur accès au système scolaire et plus grande participation aux activités scolaires, du fait de l'instauration d'un environnement d'apprentissage fondé sur les droits, ouvert à tous et accueillant, qui encourage les valeurs universelles, l'égalité des chances, la diversité et la non-discrimination;
- c) Contribution à la cohésion sociale et à la prévention des conflits, l'accent étant mis sur l'épanouissement social et affectif de l'enfant et sur la sensibilisation à la citoyenneté démocratique et aux valeurs.

De par leur teneur et les méthodes dont elles font l'objet, les activités en faveur de l'éducation à la paix, de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs, de l'éducation multiculturelle et de l'éducation globale et aux développements durables qui se déroulent en milieu scolaire ont trait aux droits de l'homme. À ce titre, il importe de se servir du plan d'action comme référence et de promouvoir des politiques d'éducation axées sur les droits qui, par delà l'enseignement et l'apprentissage, visent à jeter les fondements d'une amélioration systémique du secteur éducatif dans le cadre des réformes nationales de l'éducation.

5. Extraits de la Charte d'Education et de Formation

L'éducation s'attache aussi à développer un esprit de dialogue ; elle apprend à accepter la différence et conduit à la pratique démocratique dans le cadre de l'Etat de Droit.

Le système éducatif marocain participe au développement général du pays, fondé sur la conciliation positive entre la fidélité aux traditions et l'aspiration à la modernité. Il assure une interaction dynamique entre le patrimoine culturel du Maroc et les grands principes universels des droits de l'Homme et du respect de sa dignité.

La réalisation de ces objectifs nécessite la prise en compte des attentes et des besoins des enfants, sur les plans psychique, affectif, cognitif, physique, artistique et social ; elle exige un comportement pédagogique adéquat au sein de la famille, à l'école, puis dans la vie active.

Partant, les éducateurs et la société en entier adoptent envers les apprenants en général, et les enfants en particulier, une attitude de compréhension, de guidance et d'aide à l'affermissement progressif de leurs démarches intellectuelles et opératoires, tout au long du processus d'apprentissage, de socialisation et d'intériorisation des normes religieuses, civiques et sociétales.

La nouvelle école nationale marocaine travaille à devenir :

- a. une école vivante, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif, non la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectifs, non le travail individuel seul ;*
- b. une école ouverte sur son environnement, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'accueil de la société au sein de l'école, et la sortie de l'école vers la société avec tout ce qui peut être engendré comme bénéfice pour la nation ; cela nécessite de tisser de nouveaux liens solides, entre l'école et son environnement social, culturel et économique.*

Droits et devoirs des individus et des collectivité

- 11. Seront respectés, dans toutes les prestations de services d'éducation et de formation, les principes et les droits reconnus à l'enfant, à la femme et à l'homme, en général, tels que les stipulent les conventions et les déclarations internationales ratifiées par le Royaume du Maroc. Des programmes et des sessions éducatives adéquats seront consacrés à exposer ces principes et droits et à apprendre à les respecter et à les mettre en oeuvre.*
- 12. Le système d'éducation et de formation oeuvre à la concrétisation du principe de l'égalité des citoyens, de l'égalité des chances qui leur sont offertes et du droit de tous, filles et garçons, à l'enseignement, que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain, conformément à la constitution du Royaume.*
- 13. En application des droits et principes suscités, l'Etat s'engage à ce qui suit:*
 - a. assurer la scolarisation à tous les enfants marocains jusqu'à l'âge légal de travail ;*
 - b. adapter le système d'éducation et de formation aux besoins des individus et de la société, tels que définis à l'article 7 ci-dessus;*
 - c. encourager la science, la culture et la création, particulièrement dans les domaines ayant une portée stratégique;*

- d. assurer l'élaboration des référentiels des programmes, et des méthodes, ainsi que des normes d'encadrement et de qualité, à tous les niveaux et pour tous les modes d'éducation et de formation,
- e. encourager tous les acteurs participant à l'effort d'éducation et de formation à rehausser sa qualité et son efficacité, y compris:
 - les établissements et les universités autonomes;
 - les collectivités locales;
 - le secteur privé méritant;
 - les entreprises de production et de service participant à la formation;
 - les associations spécialisées ou intéressées au domaine de l'éducation et de la formation;
- f. contrôler tous les intervenants dans le secteur et veiller à ce qu'ils respectent les lois et règlements en vigueur.

14. La société marocaine est en droit de bénéficier d'un système d'éducation et de formation qui préserve et perpétue ses fondements constants et qui réalise ses grandes finalités, définies au début de la présente charte. La société doit, de son côté, être mobilisée en permanence pour veiller sur l'éducation et la formation, contribuer à consolider et élargir leur étendue et honorer leurs acteurs, notamment ceux dont les droits et les devoirs sont énoncés dans les articles suivants.

15. Chaque collectivité locale doit accorder la primauté à l'éducation et à la formation, parmi les affaires régionales ou locales dont elle s'occupe. Les conseils régionaux et locaux doivent prendre conscience du rôle capital que joue l'éducation et la formation, pour préparer les jeunes à la vie active et productive, au profit de la région ou de la commune ; ils doivent donner aux parents ou tuteurs des apprenants l'espoir et la confiance en l'avenir de leur progéniture et, partant, les motiver pour se donner entièrement au travail afin de stimuler l'essor de leur région ou localité.

Partant de cette prise de conscience, les collectivités locales auront à s'acquitter des devoirs de partenariat avec l'Etat et à contribuer, à son côté, dans l'effort d'éducation et de formation. Elles participeront à la prise en charge des coûts inhérents à la généralisation et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elles s'impliqueront dans la gestion éducative comme le stipule la présente charte.

Les collectivités locales ont sur l'Etat le droit d'orientation et d'encadrement; elles bénéficient d'attributions décentralisées et déconcentrées, et d'un soutien financier, dans des proportions qui leur permettent de s'acquitter dûment de leurs devoirs de façon optimale.

Les collectivités locales ont également sur les bénéficiaires et les acteurs de l'éducation et de la formation le droit à l'aide volontaire, au dévouement dans le travail et à une sollicitude maximale, portée aux établissements d'éducation-formation régionaux et communaux.

16. Les parents et les tuteurs des élèves doivent être conscients que l'éducation n'est pas uniquement la responsabilité de l'école et qu'elle est d'abord celle de la cellule familiale en tant qu'institution éducative primordiale, qui influe considérablement sur l'éducation de l'enfant et conditionne sa préparation à une scolarisation réussie, et conditionne sa progression dans les études et, ultérieurement, dans la vie professionnelle.

Les parents et les tuteurs ont envers les institutions scolaires le devoir d'aide et de participation à la gestion et à l'évaluation, comme le stipulent les dispositions de la présente charte.

Les associations des parents d'élèves, en particulier, ont le devoir d'assurer, en leur sein, la transparence, la démocratie et le sérieux dans l'organisation, l'élection et la gestion ; elles doivent élargir la base de leur représentativité, dans le but de devenir des interlocuteurs et des partenaires crédibles et utiles, dans la gestion, l'entretien et l'évaluation des établissements éducatifs.

Les parents et les tuteurs ont comme droits sur l'Etat, les collectivités locales, les enseignants et les administrateurs ce que ces parties ont comme devoirs.

17. *Les éducateurs et les enseignants attendent légitimement des apprenants, de leurs parents ou tuteurs et de la société dans son ensemble, le droit d'être honorés et de voir leur noble mission tenue en haute estime. Ils ont droit à une attention effective portée à leurs conditions de travail et à leur situation sociale, conformément à la présente charte.*

Les enseignants ont le droit de bénéficier d'une formation initiale solide et d'opportunités de formation continue, leur permettant de rehausser continuellement le niveau de leur pratique éducative et d'accomplir au mieux leurs missions.

Les éducateurs et enseignants assument les devoirs et responsabilités inhérents à leur mission dont, notamment ceux-ci :

- placer l'intérêt des apprenants au-dessus de toute considération ;*
- donner aux apprenants le bon exemple de conduite, de tenue, de persévérance dans la quête de la connaissance, de curiosité intellectuelle et d'esprit critique et constructif ;*
- suivre une formation continue à long terme ;*
- se conformer à l'objectivité, et à l'équité dans les évaluations et les examens, et traiter tous leurs élèves sur le même pied d'égalité ;*
- fournir aux parents ou tuteurs d'élèves mineurs les informations utiles, pour leur permettre de s'acquitter convenablement de leurs devoirs cités à l'article 16 ci-dessus et leur communiquer toute donnée relative à la scolarité de leurs enfants.*

18. *Les responsables de la gestion des établissements éducatifs et des administrations concernées bénéficient des mêmes droits que les éducateurs et ont, à leur instar, les mêmes devoirs dont, essentiellement, ceux-ci :*

- prendre soin des établissements sur tous les plans ;*
- faire preuve d'attention et de compréhension envers les problèmes des apprenants, des éducateurs et des enseignants et rechercher les solutions possibles à ces problèmes ;*
- suivre et évaluer équitablement la performance de tous*
- dialoguer et se concerter avec les enseignants, les parents et les partenaires de l'établissement ;*
- gérer les ressources de l'établissement avec transparence et efficacité et veiller à l'implication effective, régulière et fructueuse des instances de gestion créées en vertu de la présente charte.*

19. *Les élèves et les étudiants ont sur leurs familles, leurs enseignants, les collectivités dont ils relèvent, la société et l'Etat, des droits correspondants aux devoirs de ces parties, cités dans les articles ci-dessus; s'y ajoutent leurs droits à :*

- ne pas subir de mauvais traitements ;*
- participer à la vie de l'établissement ;*
- recevoir l'appui nécessaire dans leur orientation scolaire et professionnelle.*

Les élèves et les étudiants assument les devoirs suivants:

- *s'appliquer dans l'apprentissage et s'acquitter convenablement des devoirs scolaires;*
- *passer les examens avec dignité, discipline, sérieux et honnêteté, de façon à stimuler la compétition loyale;*
- *être assidus, disciplinés et se conformer aux horaires, aux normes et aux règlements de la scolarité;*
- *prendre soin des équipements, du matériel et des ouvrages de référence;*
- *pratiquer la participation active individuelle et collective en classe et dans les activités et jeux collectifs.*

Mobilisation nationale pour la rénovation de l'école :

20. *La décennie 2000-2009 est déclarée décennie nationale de l'éducation et de la formation.*
21. *Le secteur de l'éducation et de la formation est érigé, en première priorité nationale, après l'intégrité territoriale.*
22. *Le secteur de l'éducation et de la formation bénéficie, en conséquence, du maximum d'aide et d'attention, à tous les niveaux de l'Etat, des collectivités régionales et locales, des établissements d'éducation et de formation eux-mêmes et de l'ensemble des acteurs et partenaires concernés, et ce, sur tous les aspects de la planification, de la réalisation, du suivi, de l'évaluation et de l'ajustement, conformément aux responsabilités et aux rôles définis dans la présente charte.*
23. *La réforme du système de l'éducation et de la formation exige un travail de longue haleine qui s'intègre dans le processus historique du développement et du progrès du pays. Elle nécessite rigueur et persévérance, en vue d'atteindre les finalités tracées. Toutes les forces vives du pays : gouvernement, parlement, collectivités locales, partis politiques, organisations syndicales et professionnelles, associations, administrations territoriales, oulama, personnalités scientifiques, intellectuelles et artistiques, doivent s'associer aux intervenants du système éducatif pour participer à l'effort collectif, afin de concrétiser les objectifs de la réforme de l'éducation et de la formation, en plaçant les intérêts supérieurs de la Nation dans ce secteur vital au-dessus de toute considération, conformément à la présente charte.*

6. Liste de documents consultés

Document	Editeur et date d'édition
Education aux droits humains dans le système d'éducation et de formation	Secteur de l'Education Nationale du MENESFCRS, Février 2007
Guide de la vie scolaire	Ministère de l'Education Nationale et la jeunesse, Septembre 2003
Circulaires ministériels dans le domaine de la citoyenneté, les droits humains et la transparence	Secteur de l'Education Nationale du MENESFCRS

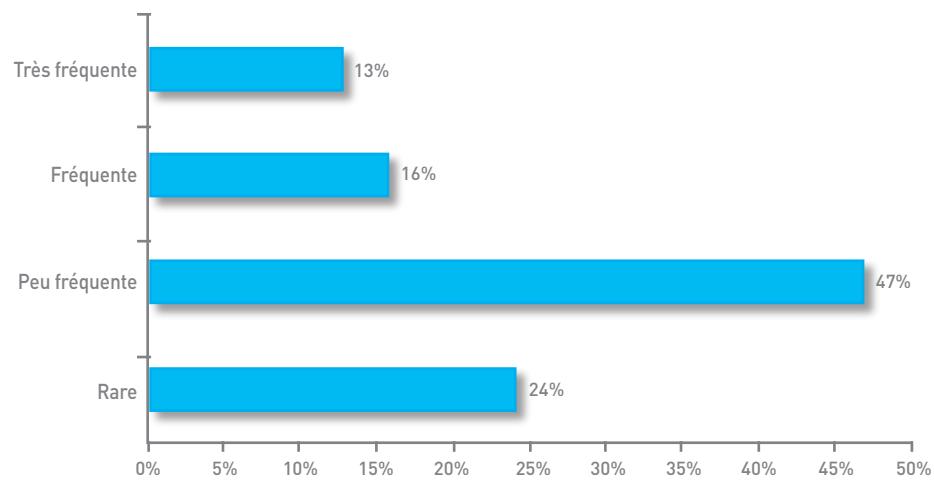
Circulaire N°64 sur l'activation des partenariats signés dans le domaine de l'éducation aux droits humains	Secteur de l'Education Nationale du MENESFCRS, 20 Avril 2006
Rencontre Nationale des élèves ; 4 ^{ème} Session	Direction de l'évaluation, l'organisation de la vie scolaire et les formations commune entre les académies ;Secteur de l'Education Nationale du MENESFCRS, 6-7-8 Juillet 2006
Livres scolaires : - Education à la citoyenneté de la 4 ^{ème} année primaire jusqu'à la 9 ^{ème} année du collège - Livres des matières dites porteuses de la 8 ^{ème} du collège	Secteur de l'Education Nationale du MENESFCRS
Guide référentiel dans le domaine des droits humains ;	Commission mixte chargée de l'exécution du programme d'éducation aux droits humains ; MEN et MDH
Livret pour une Jeunesse démocrate	- Forum de la citoyenneté - Secrétariat de l'Etat à la jeunesse
Education à la citoyenneté et aux droits humains	Revue du Monde de l'éducation , 2004

7. Les hypothèses

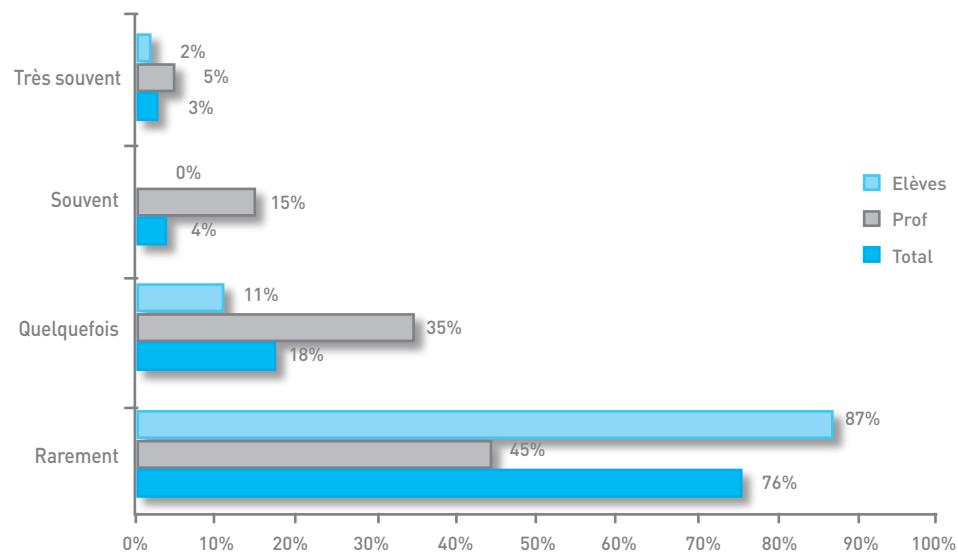
a. Résultats du Questionnaire

Cette partie contient une illustration graphique des perceptions, attitudes et comportements des élèves et encadrants pédagogiques. 33 items sont abordés dans le questionnaire.

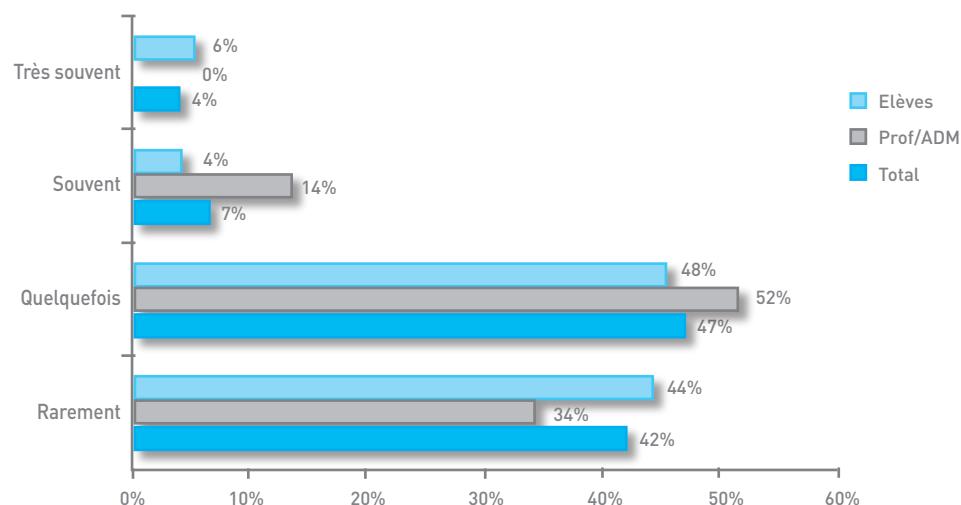
Les manifestations de la violence dans l'établissement scolaire (Echantillon national)



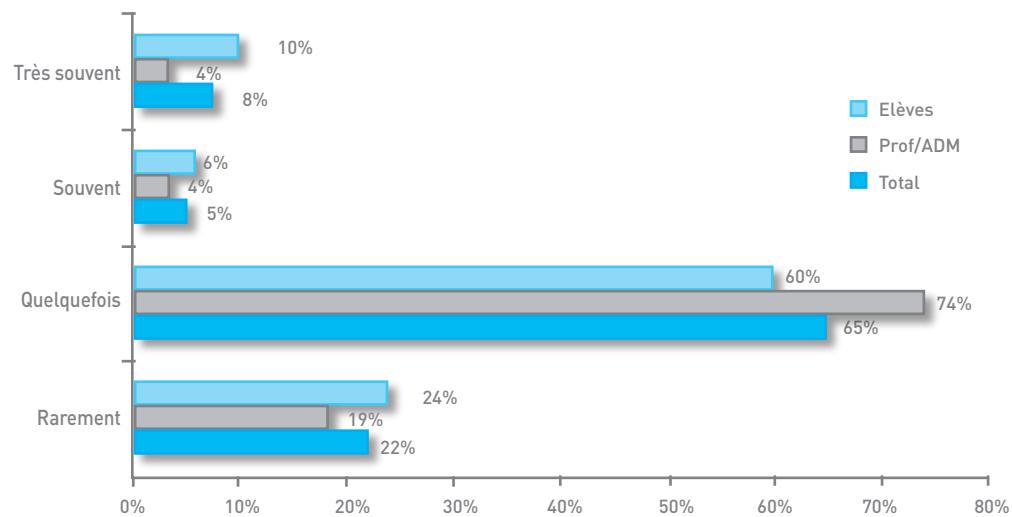
Les manifestations de la violence dans l'établissement scolaire (Ecole primaire)



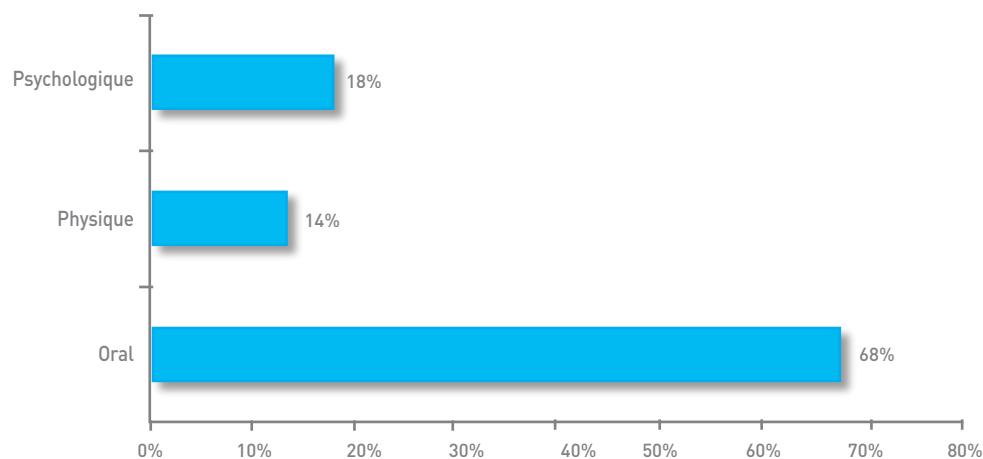
Les manifestations de la violence dans l'établissement scolaire (Collège)



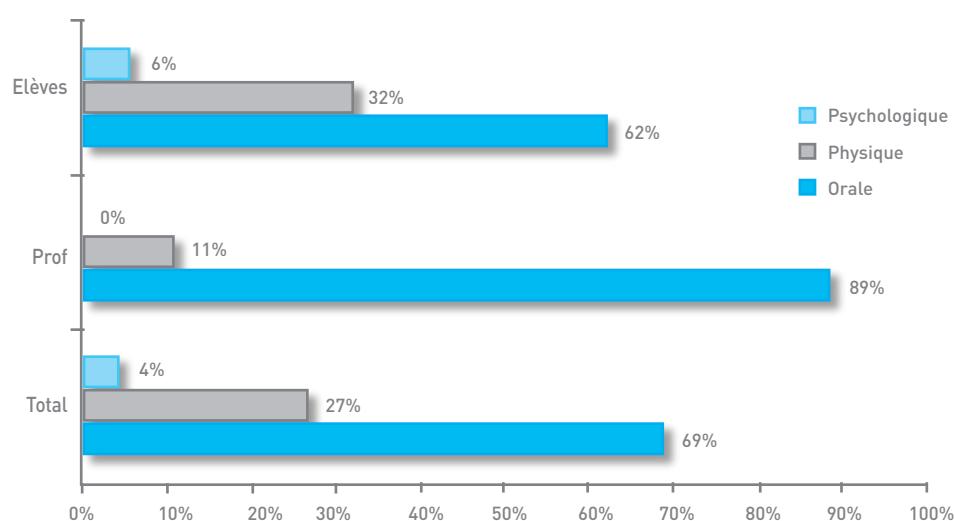
Les manifestations de la violence dans l'établissement scolaire (Lycée)



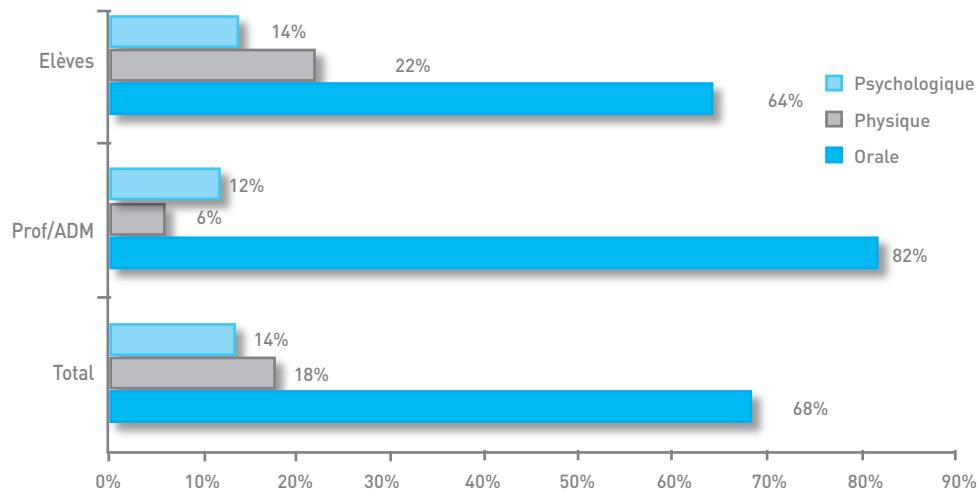
Les types de violence les plus fréquents (école primaire)



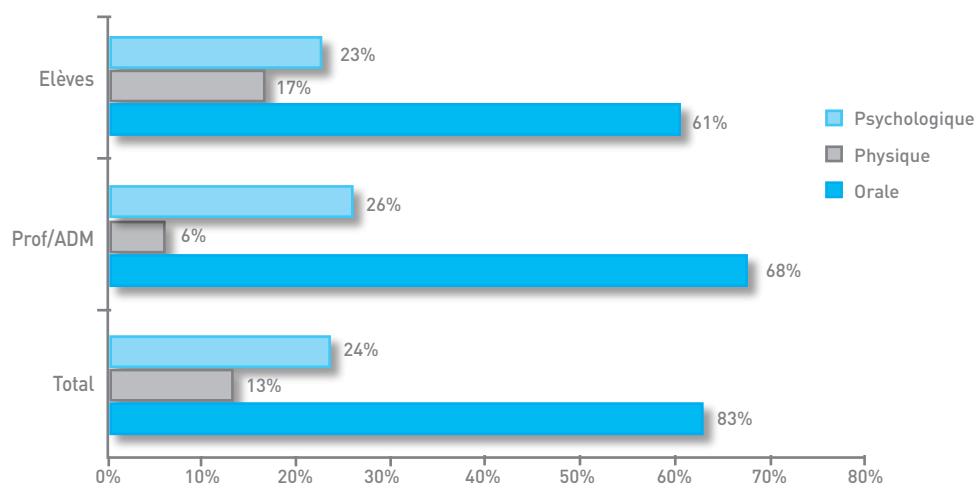
Les types de violence les plus fréquents (école primaire)



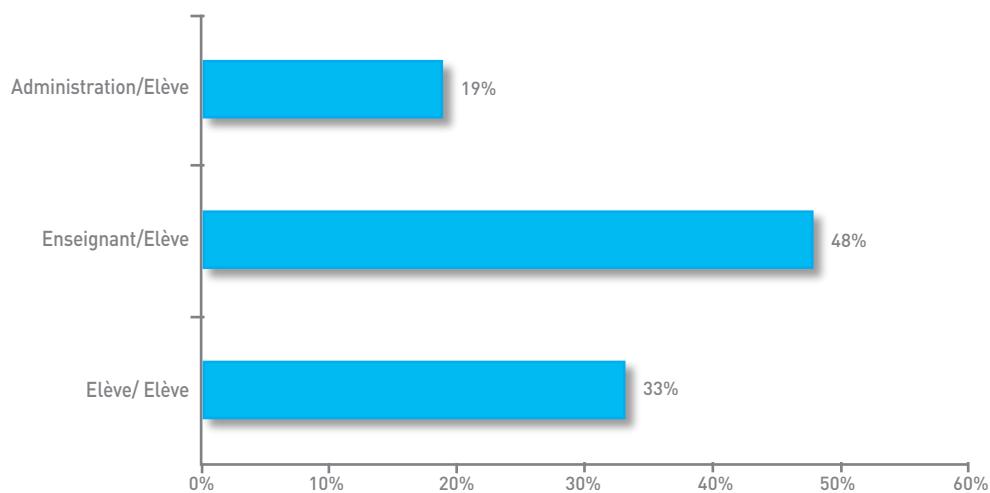
Les types de violence les plus fréquents (collège)



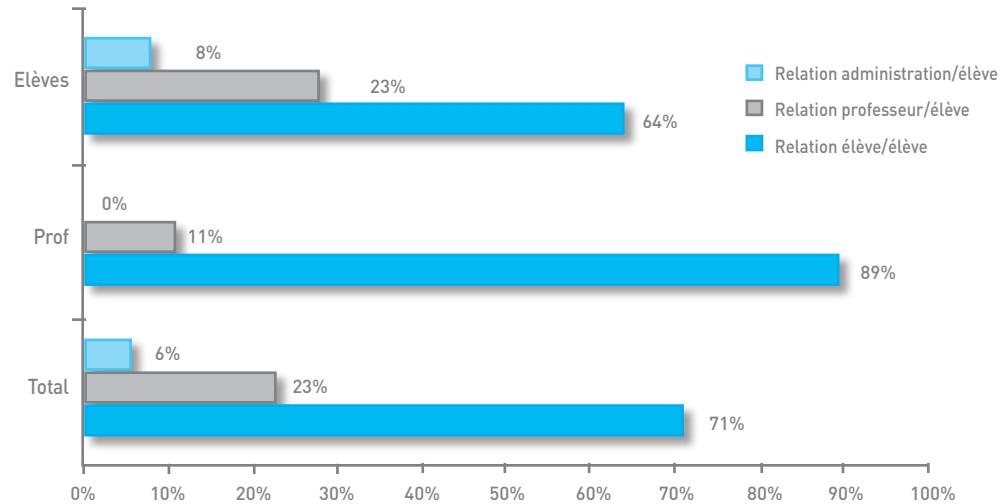
les types de violence les plus fréquents (lycée)



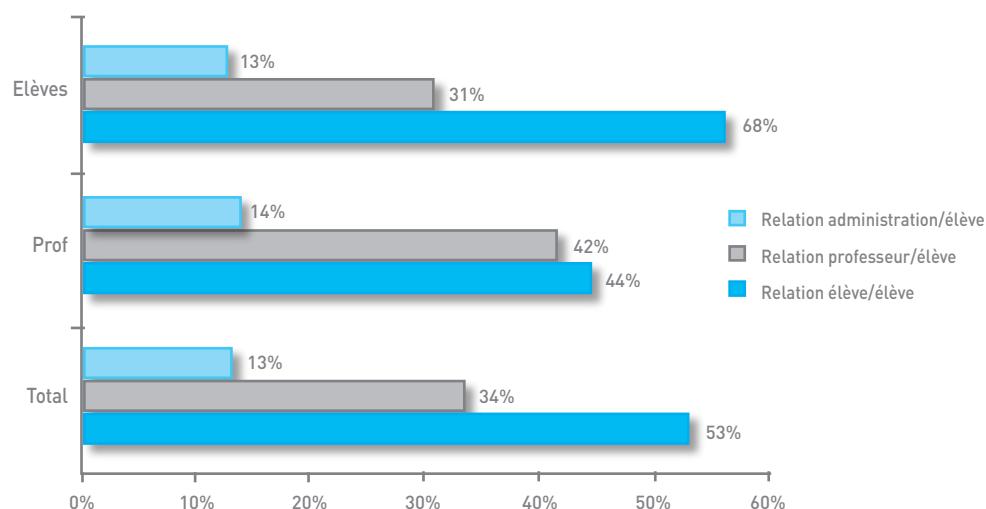
les types de violence les plus fréquents



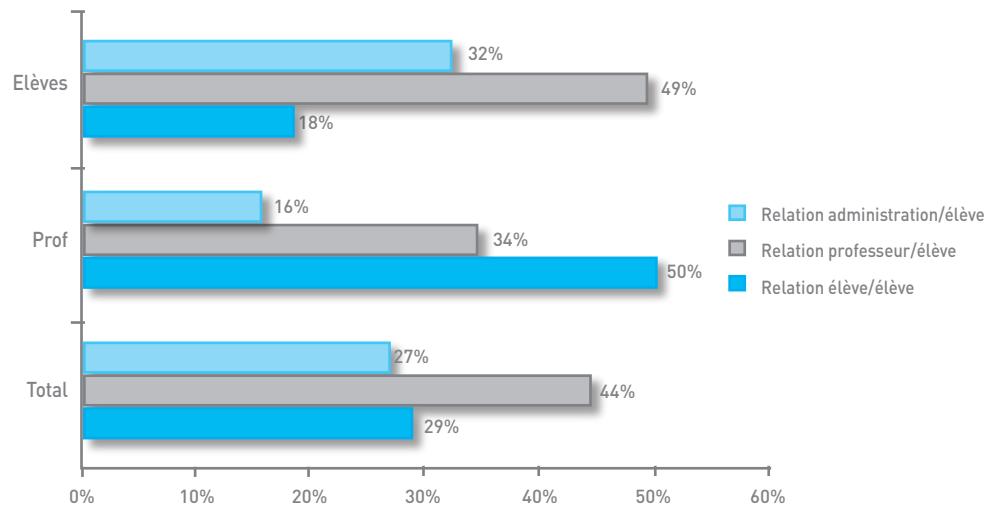
Les manifestations de violence les plus fréquentes (école primaire)



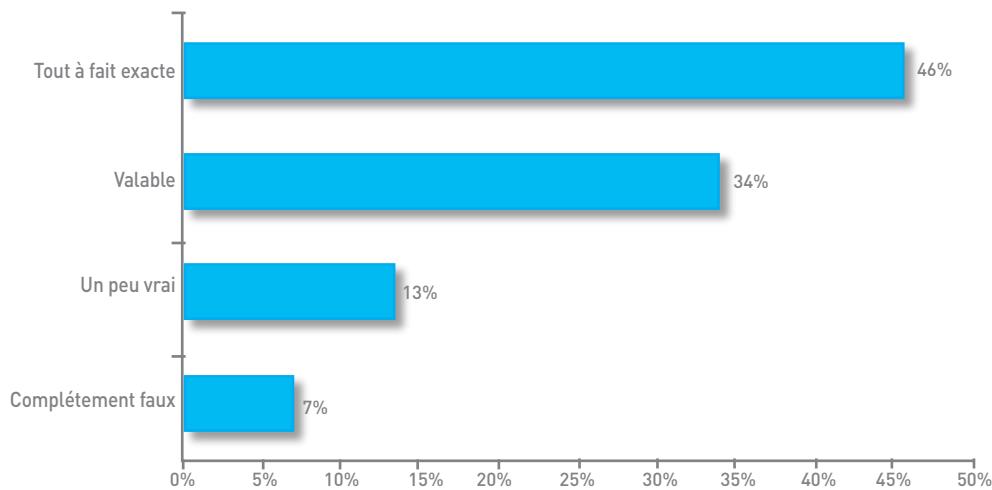
Les manifestations de violence les plus fréquentes (collège)



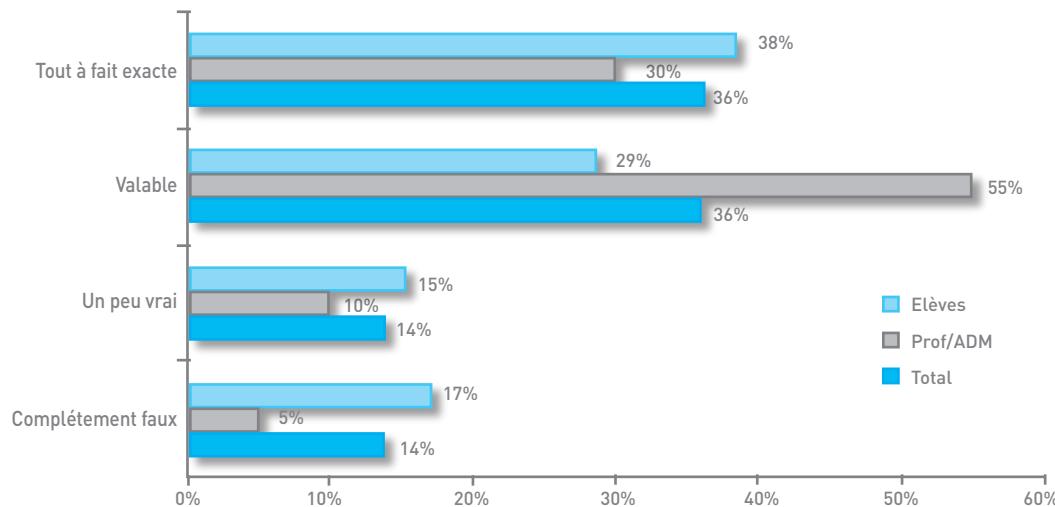
Les manifestations de violence les plus fréquentes (lycée)



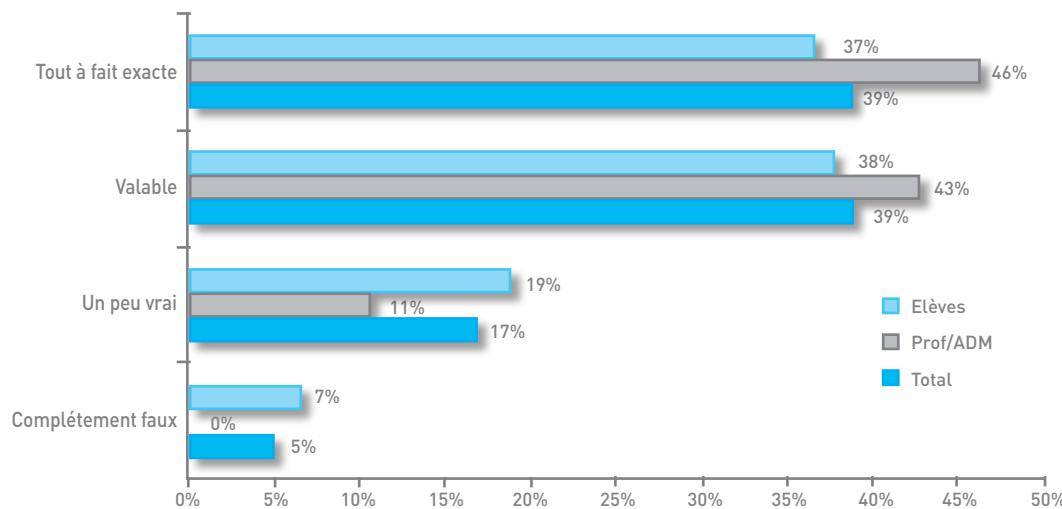
La participation dans les clubs améliorent la relation entre élève/enseignant



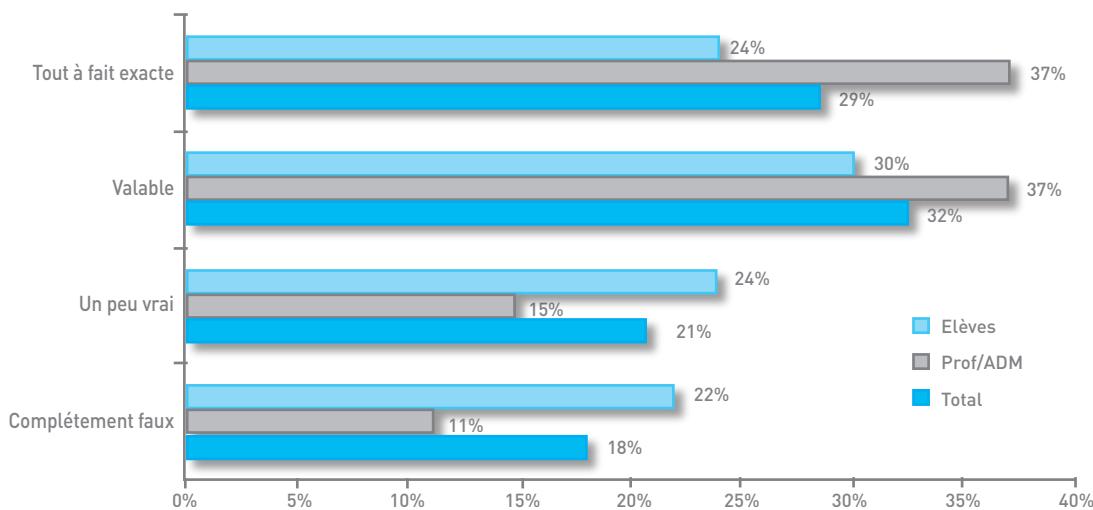
La participation dans les clubs améliorent la relation entre élève/enseignant (école primaire)



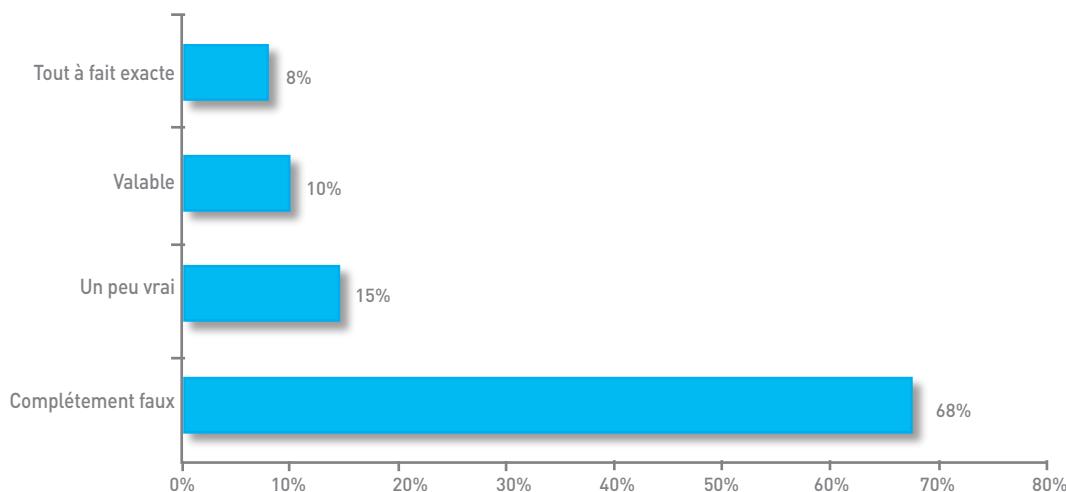
La participation dans les clubs améliorent la relation entre élève/enseignant (collège)



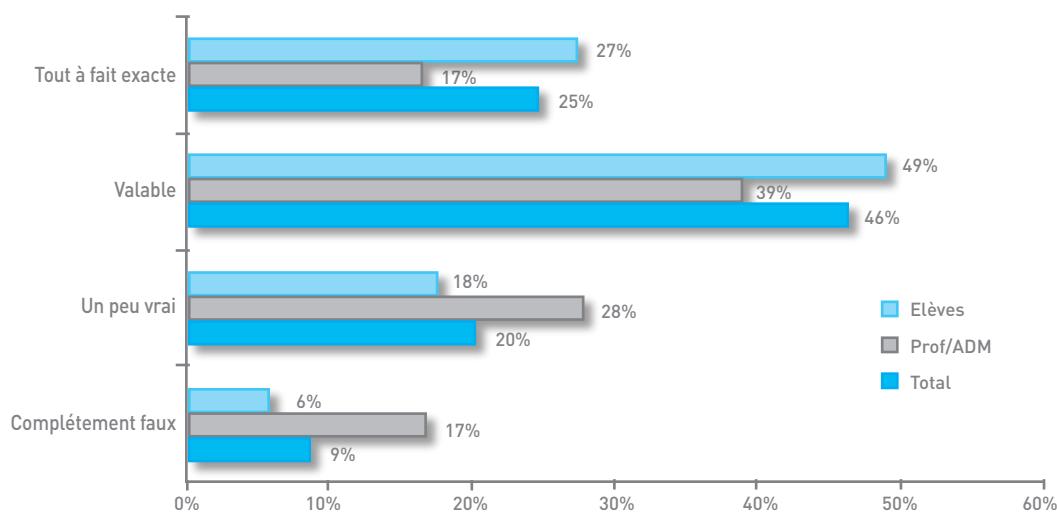
La participation dans les clubs améliorent la relation entre élève/enseignant (lycée)



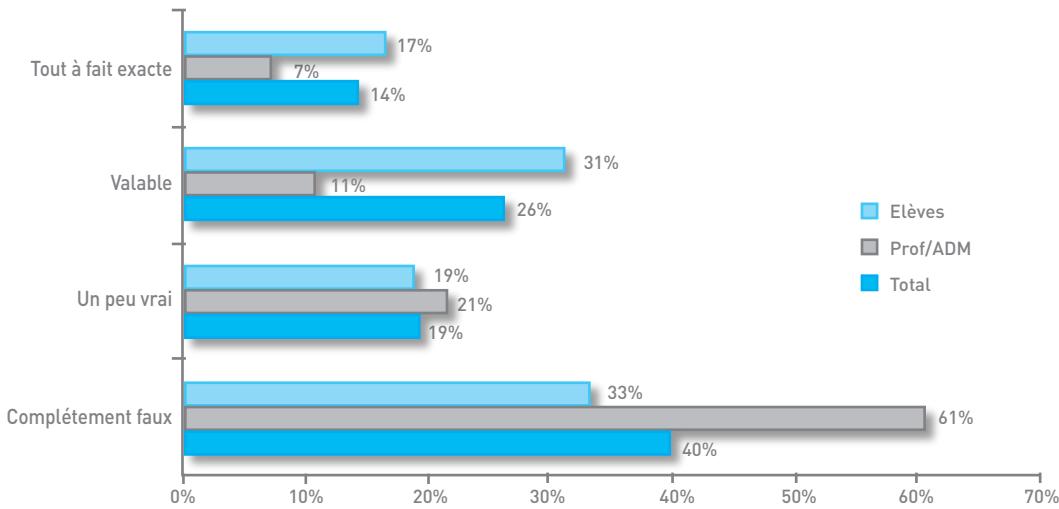
Les élèves contribuent à l'élaboration du règlement intérieur de l'établissement



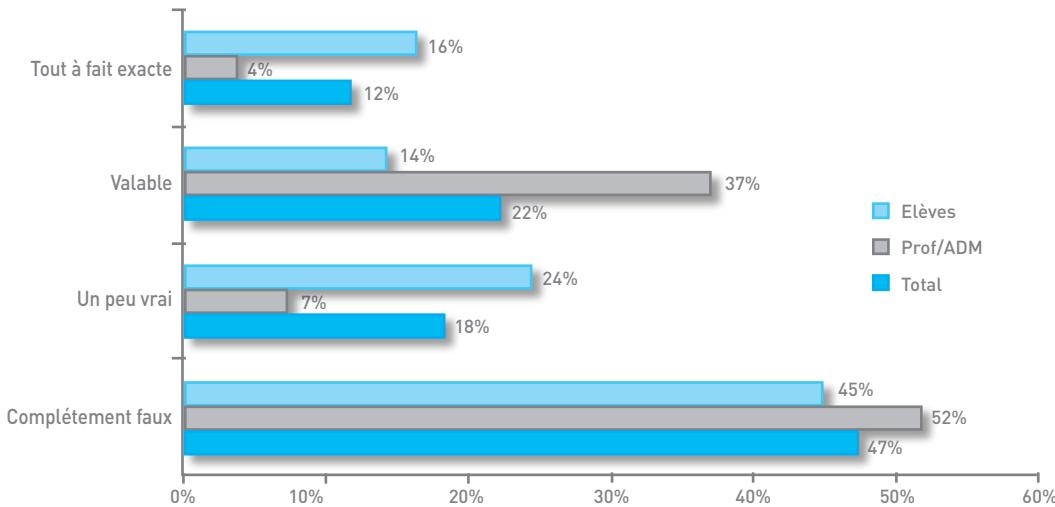
Les élèves contribuent à l'élaboration du règlement intérieur de l'établissement (école primaire)



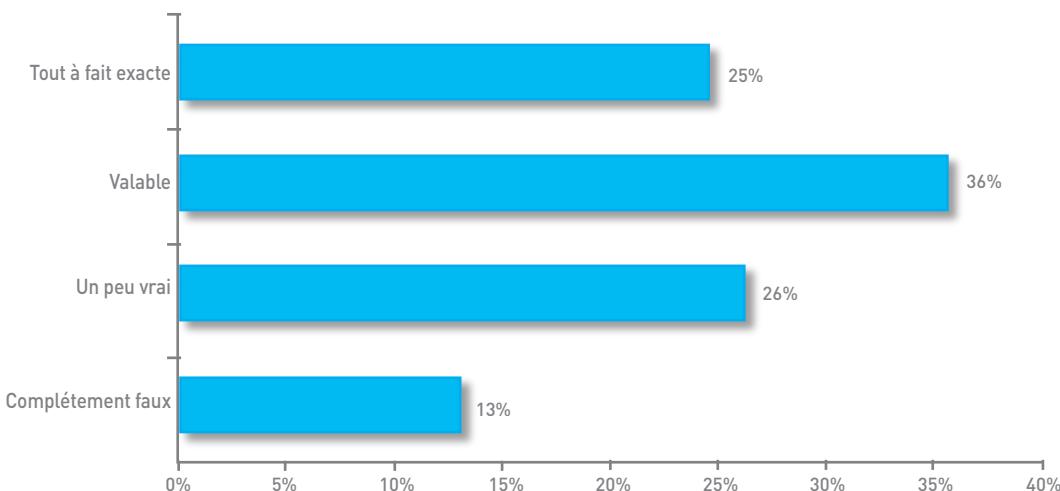
les élèves contribuent à l'élaboration du règlement intérieur de l'établissement (collège)



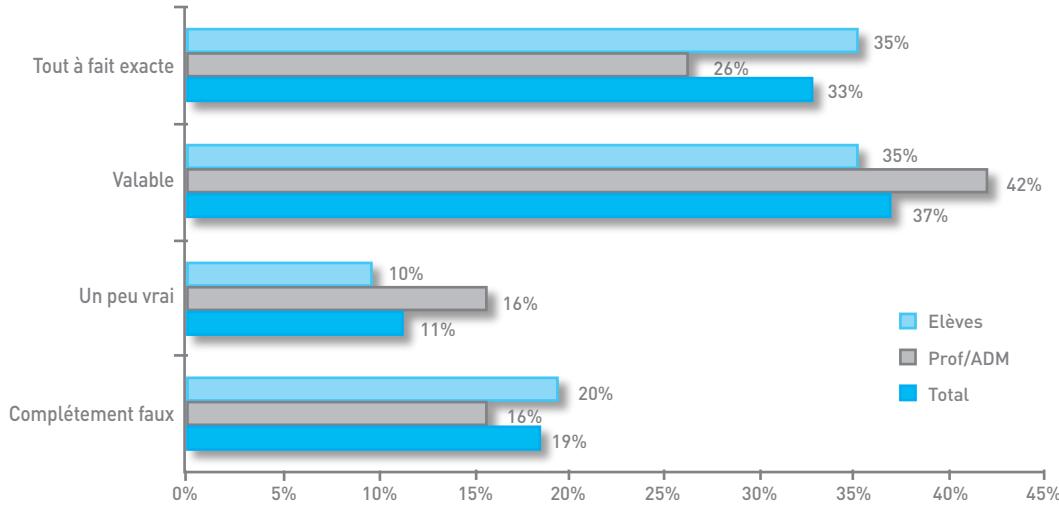
Les élèves contribuent à l'élaboration du règlement intérieur de l'établissement (Lycée)



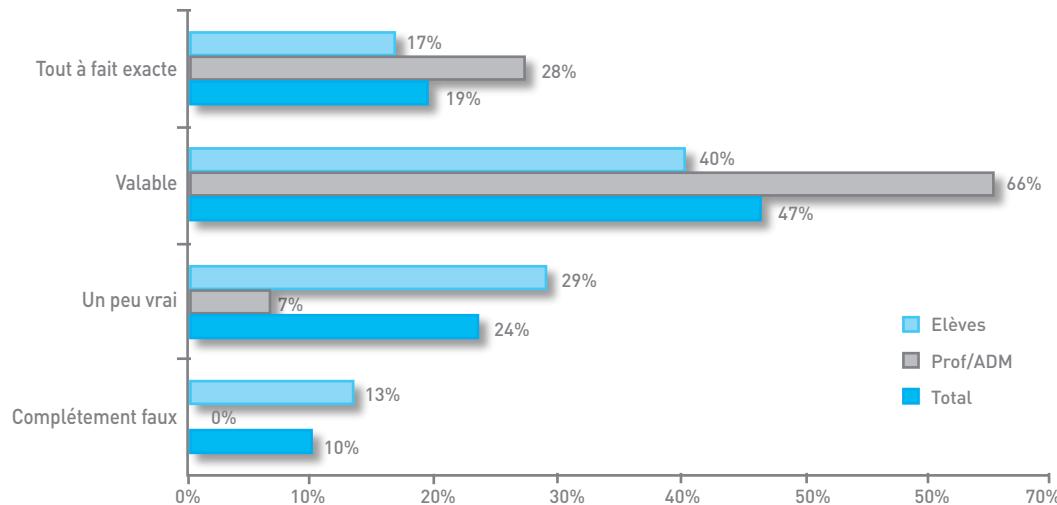
la participation dans les clubs améliore la relation entre les élèves et l'administration



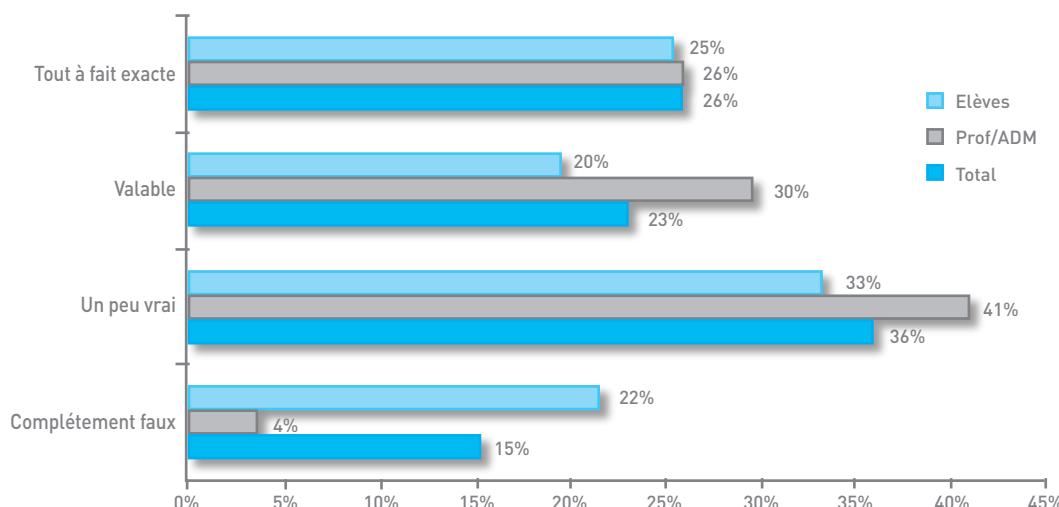
la participation dans les clubs améliore la relation entre les élèves et l'administration (école primaire)



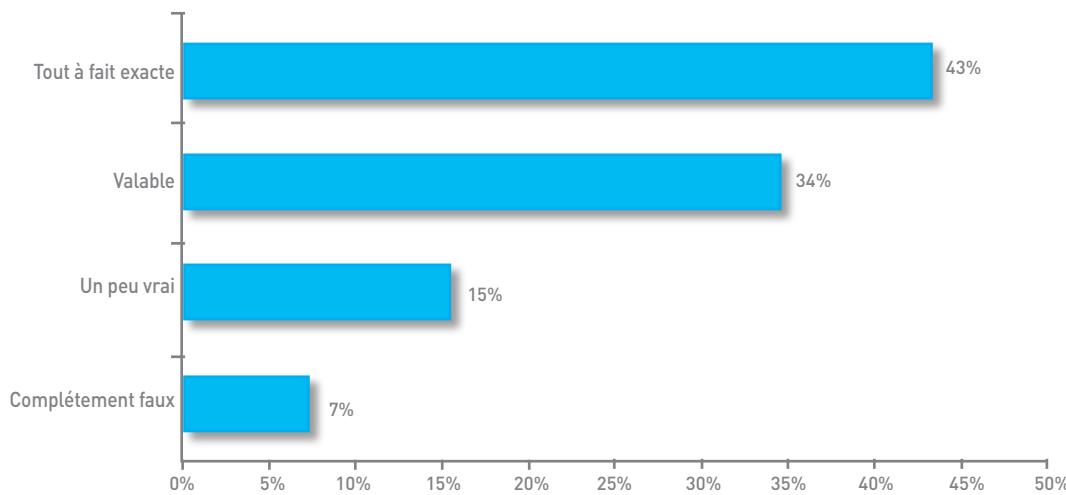
La participation dans les clubs améliore la relation entre les élèves et l'administration (collège)



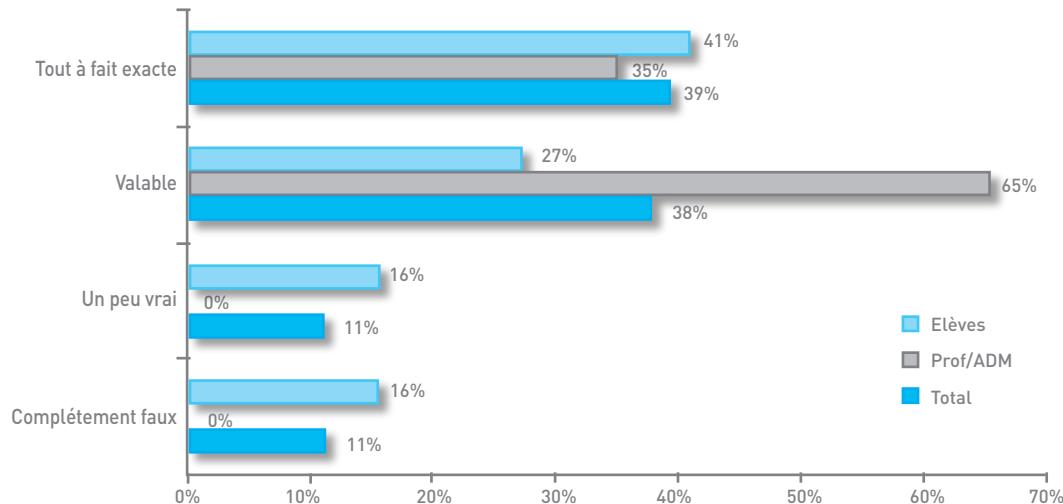
la participation dans les clubs améliore la relation entre les élèves et l'administration (lycée)



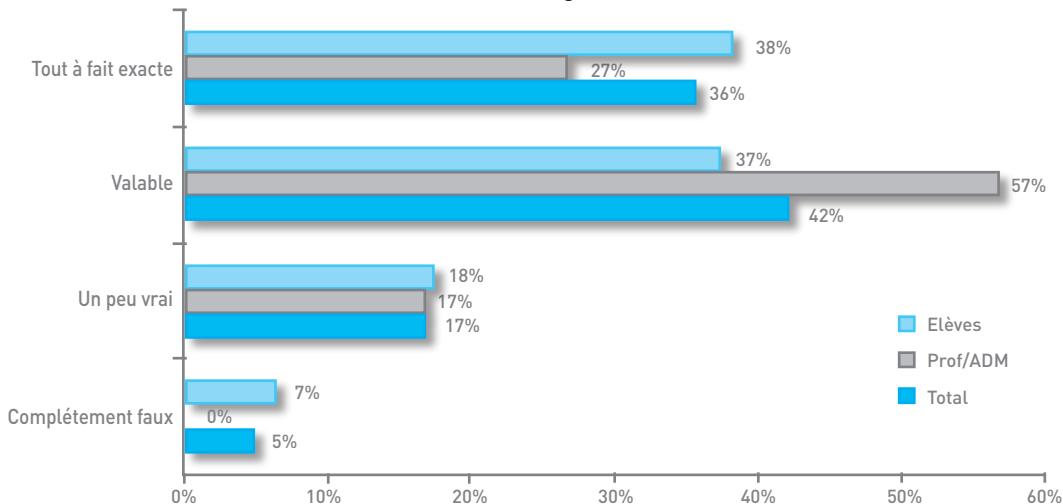
La participation dans les clubs contribue à l'amélioration du comportement général de l'élève



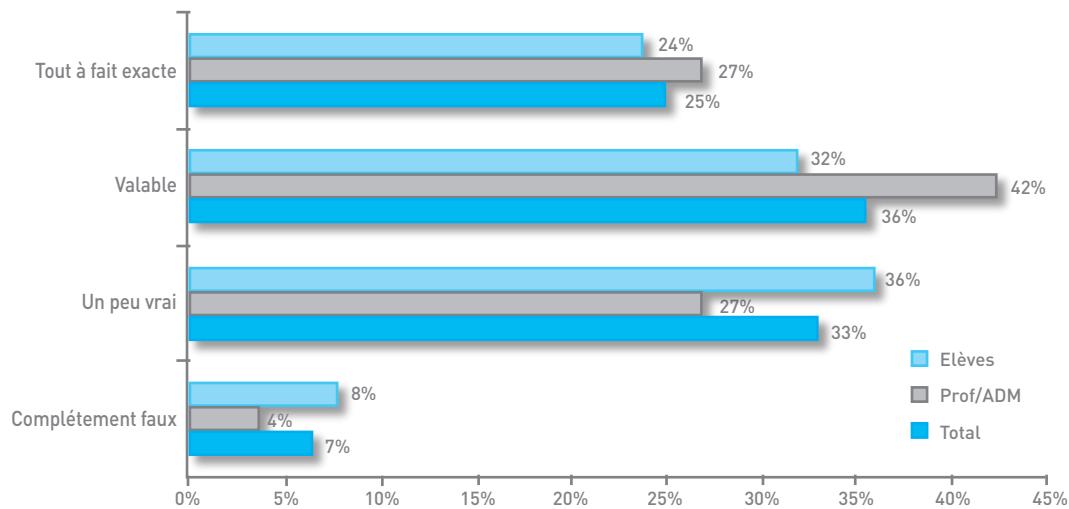
**La participation dans les clubs contribue à l'amélioration du comportement général de l'élève
(École primaire)**



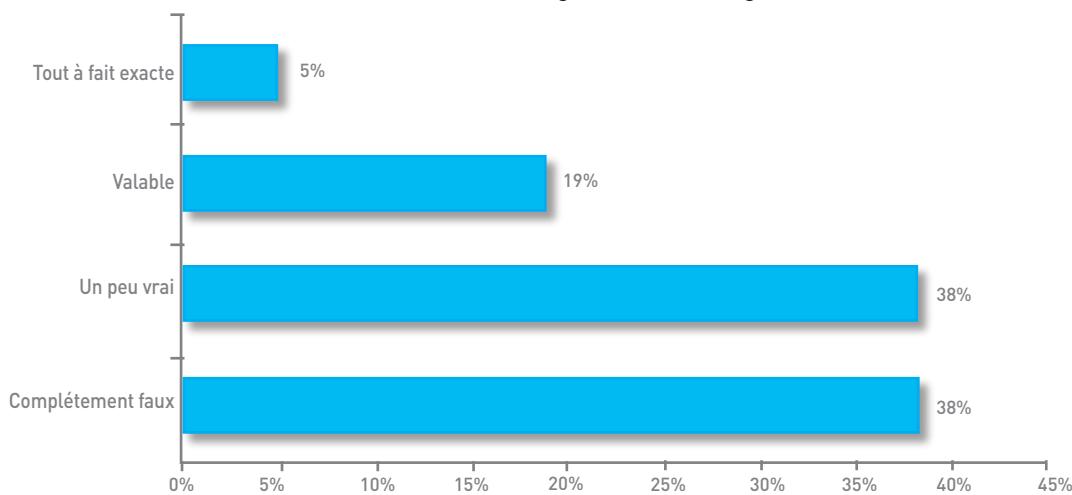
**La participation dans les clubs contribue à l'amélioration du comportement général de l'élève
(collège)**



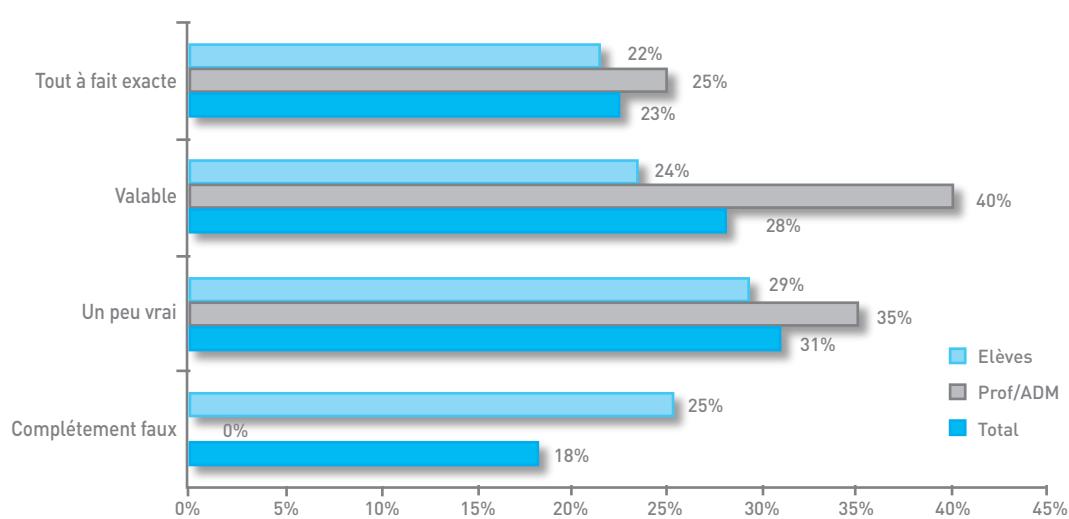
la participation dans les clubs contribue à l'amélioration du comportement général de l'élève (collège)



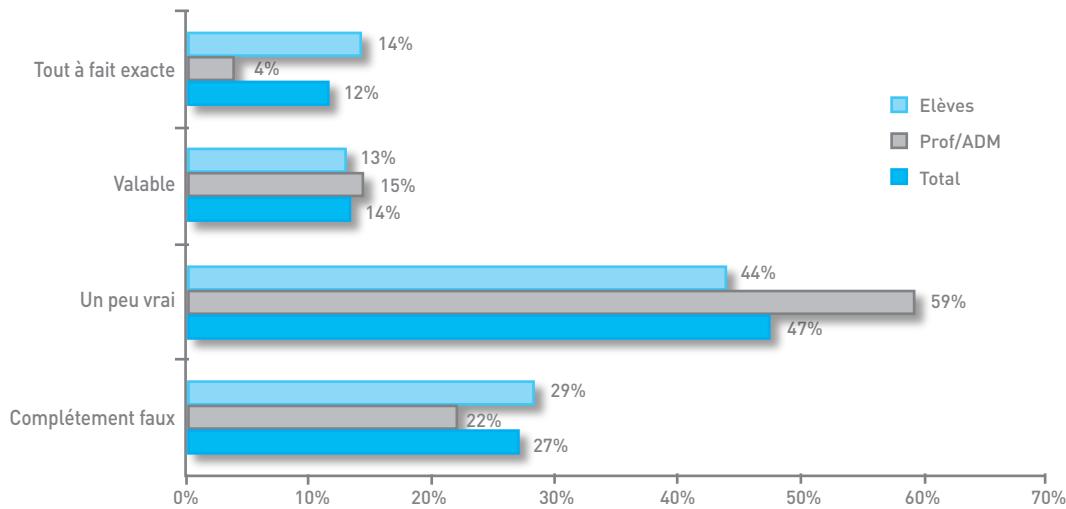
Les conflits entre élèves enseignants sont en régression



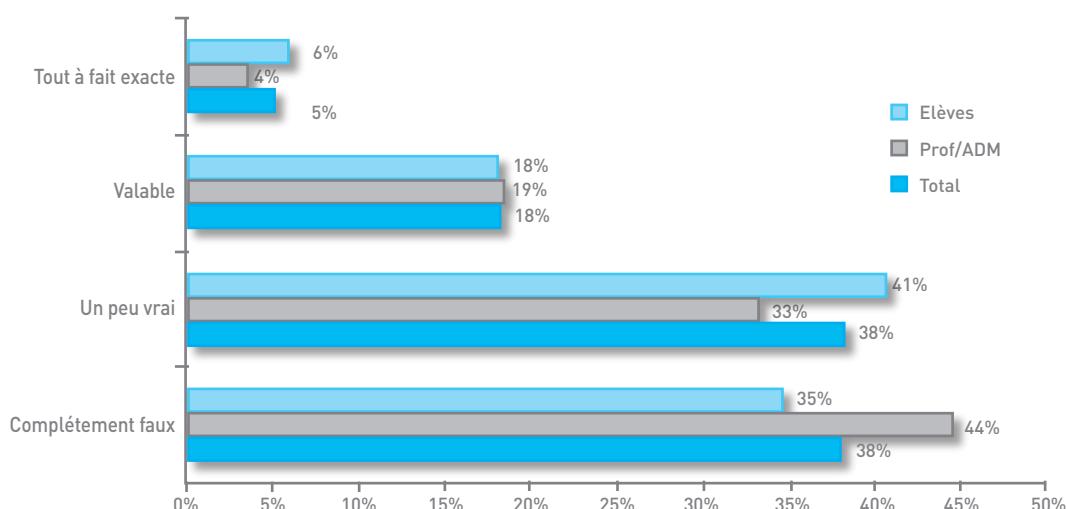
Les conflits entre élèves enseignants sont en régression (École primaire)



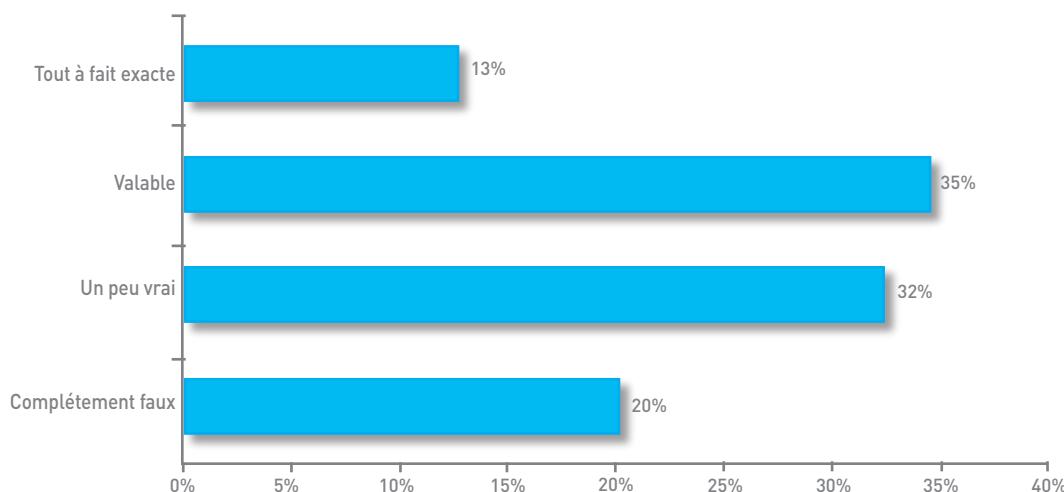
Les conflits entre élèves enseignants sont en régression (collège)



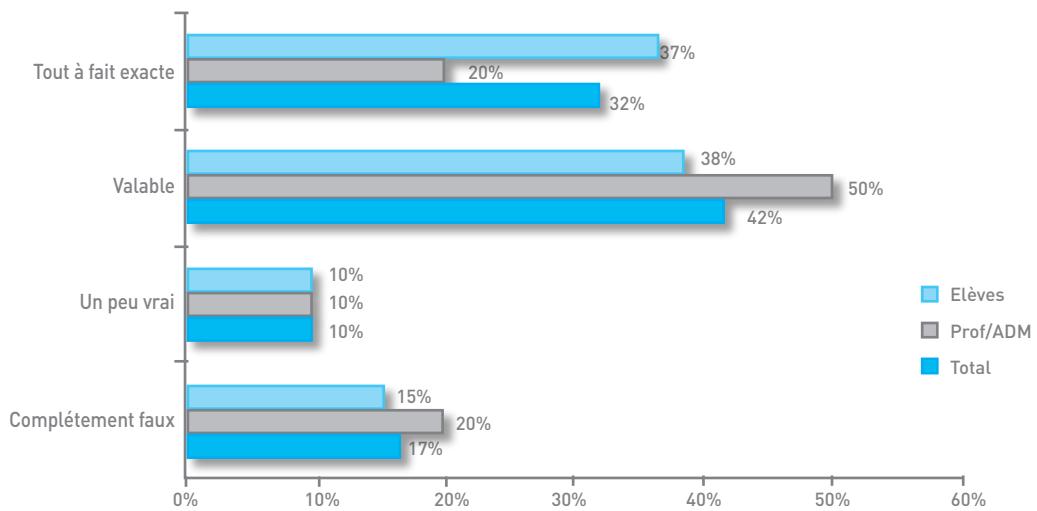
Les conflits entre élèves enseignants sont en régression (lycée)



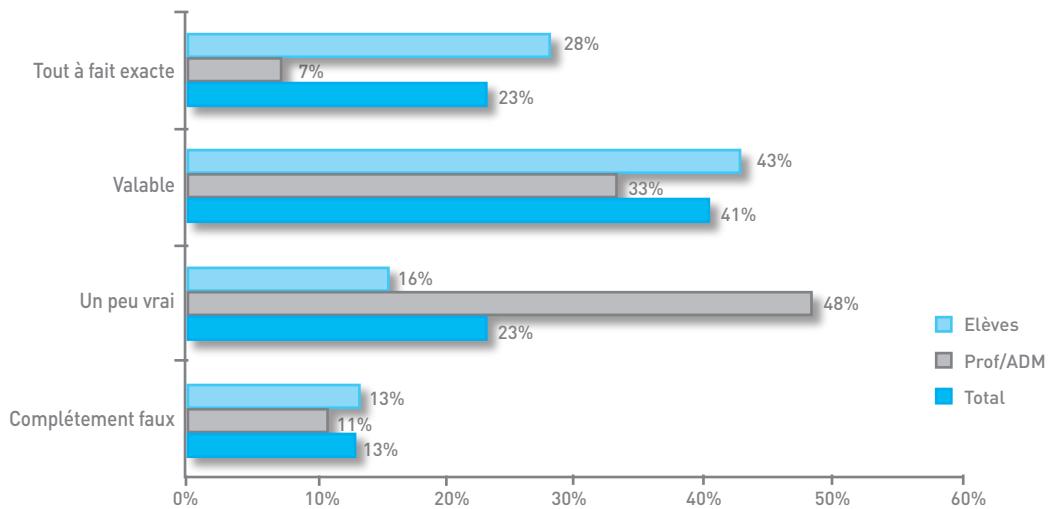
La participation dans les clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté améliorent les résultats scolaire de l'élève



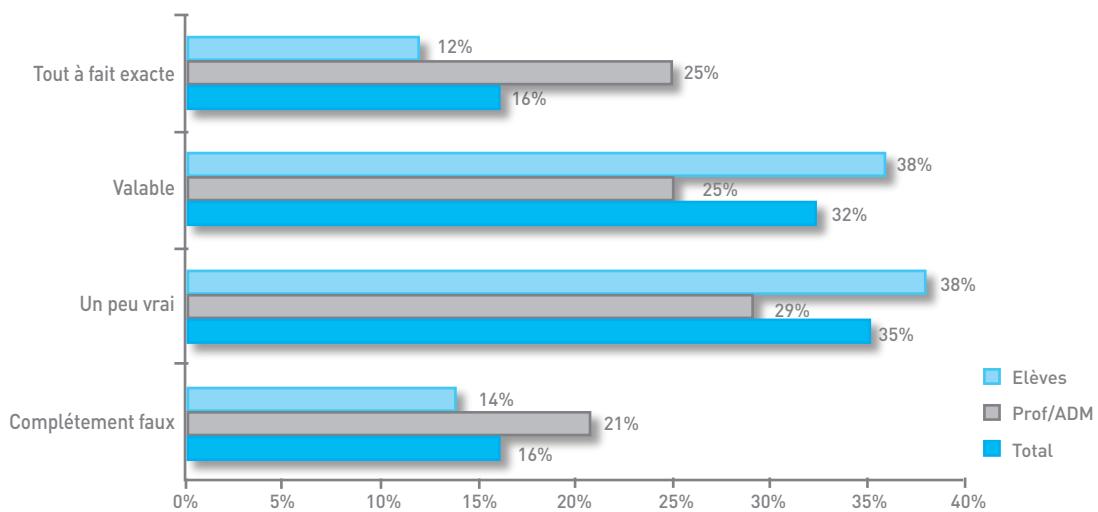
La participation dans les clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté améliorent les résultats scolaire de l'élève (école primaire)



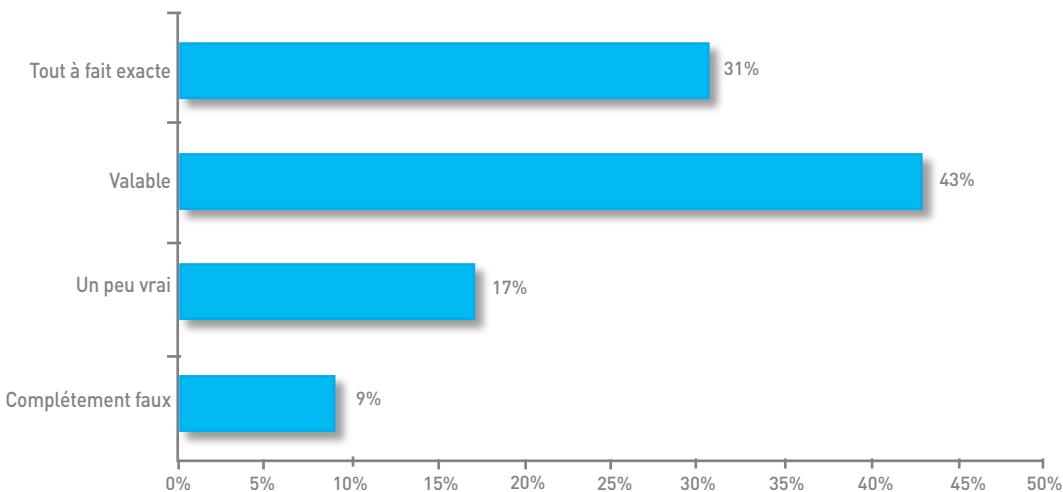
La participation dans les clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté améliorent les résultats scolaire de l'élève (collège)



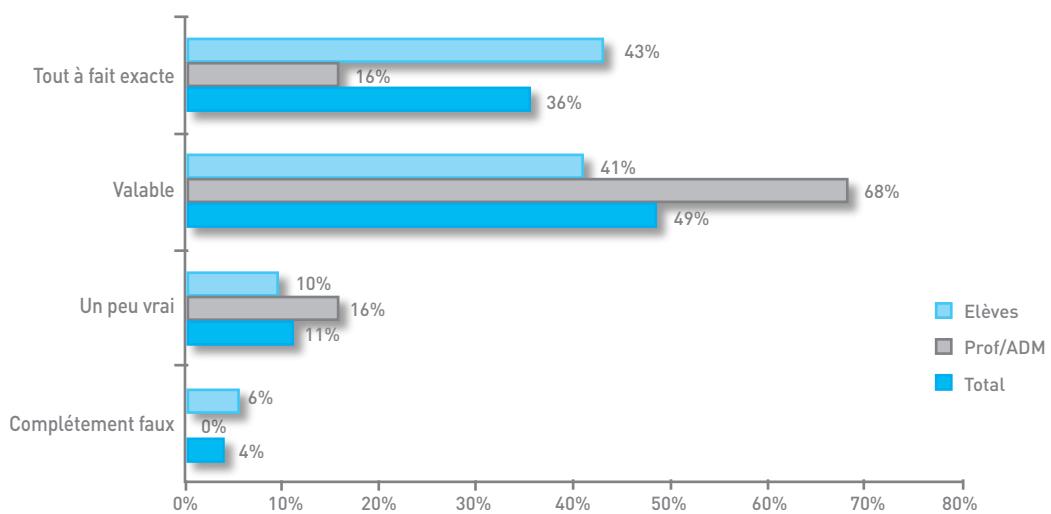
La participation dans les clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté améliorent les résultats scolaire de l'élève (lycée)



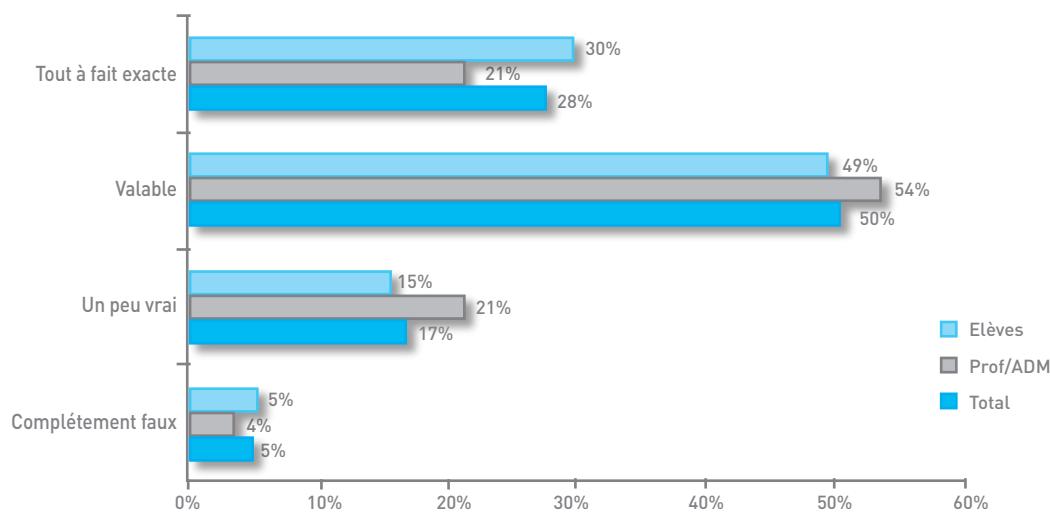
La participation au clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté améliore le niveau de participation de l'élève dans la vie scolaire



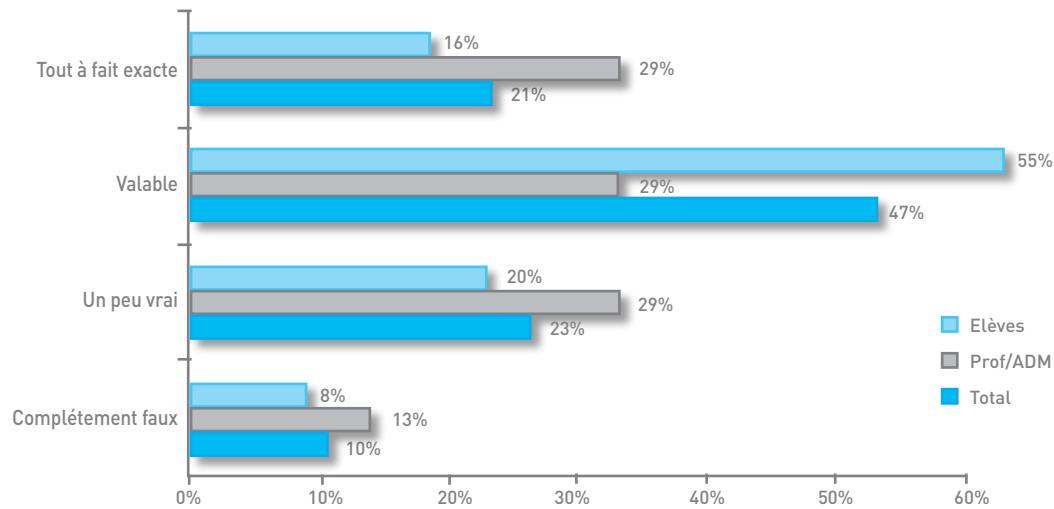
La participation au clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté améliore le niveau de participation de l'élève dans la vie scolaire (école primaire)



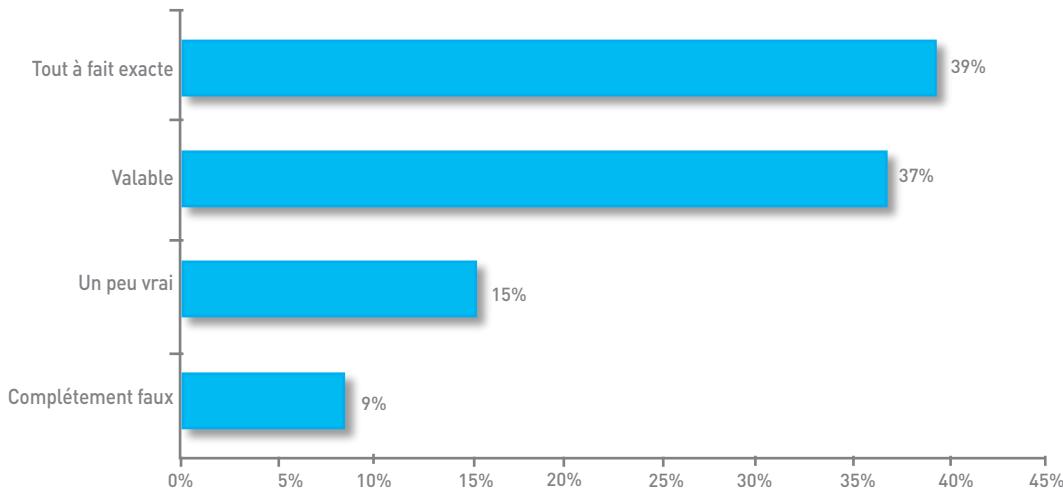
La participation au clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté améliore le niveau de participation de l'élève dans la vie scolaire (collège)



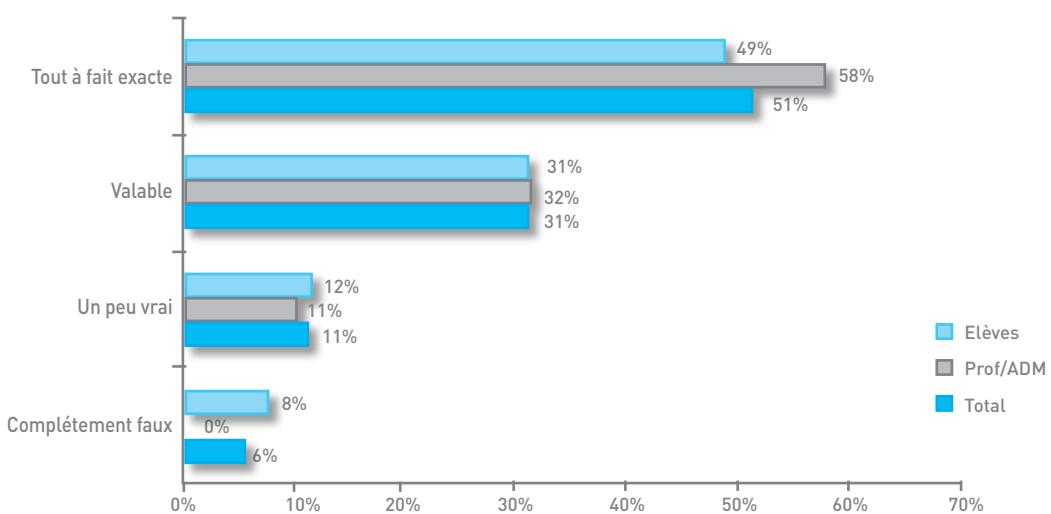
La participation aux clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté améliore le niveau de participation de l'élève dans la vie scolaire (lycée)



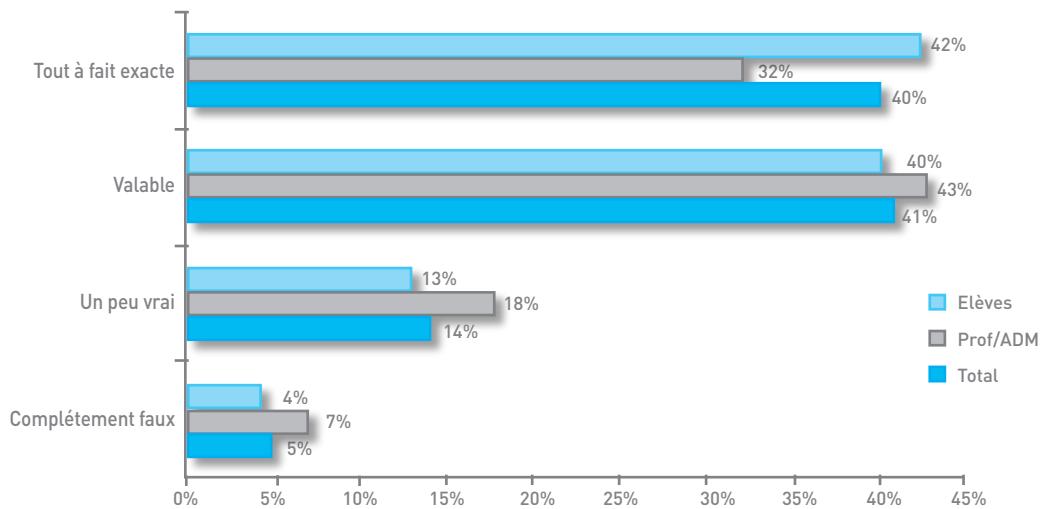
La participation dans les clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté favorise l'amélioration du niveau de prise de conscience des droits humains



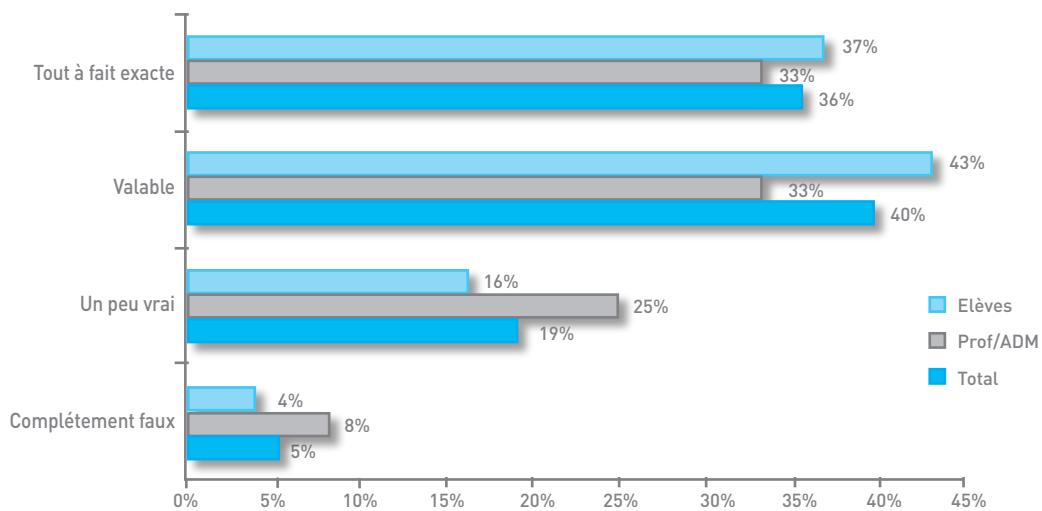
La participation dans les clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté favorise l'amélioration du niveau de prise de conscience des droits humains (École primaire)



La participation dans les clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté favorise l'amélioration du niveau de prise de conscience des droits humains (Collège)

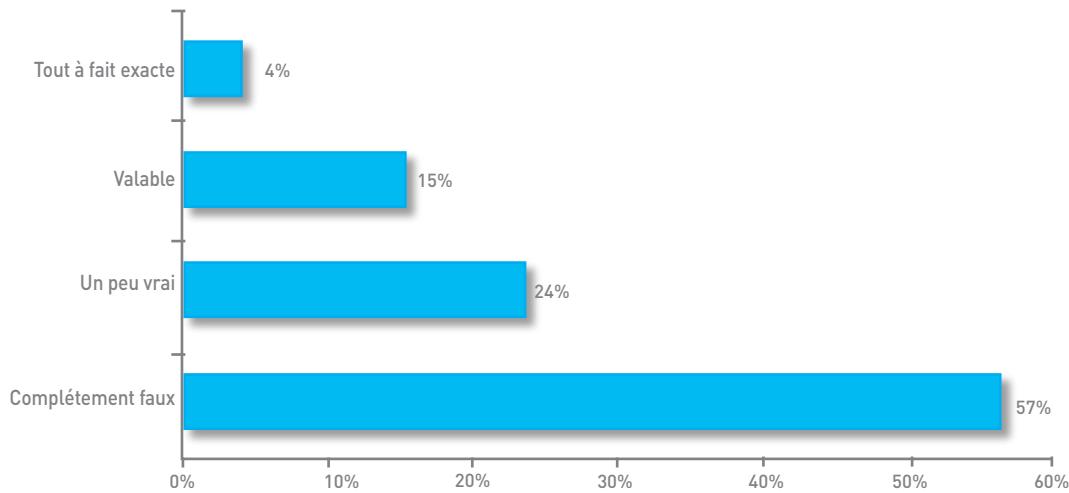


La participation dans les clubs de l'éducation sur les droits humains et la citoyenneté favorise l'amélioration du niveau de prise de conscience des droits humains (Lycée)

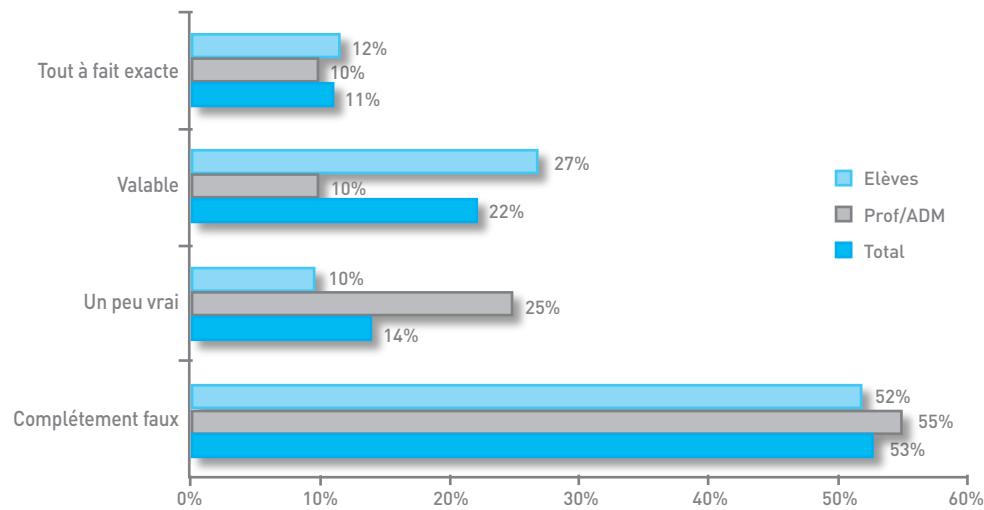


ATTITUDE

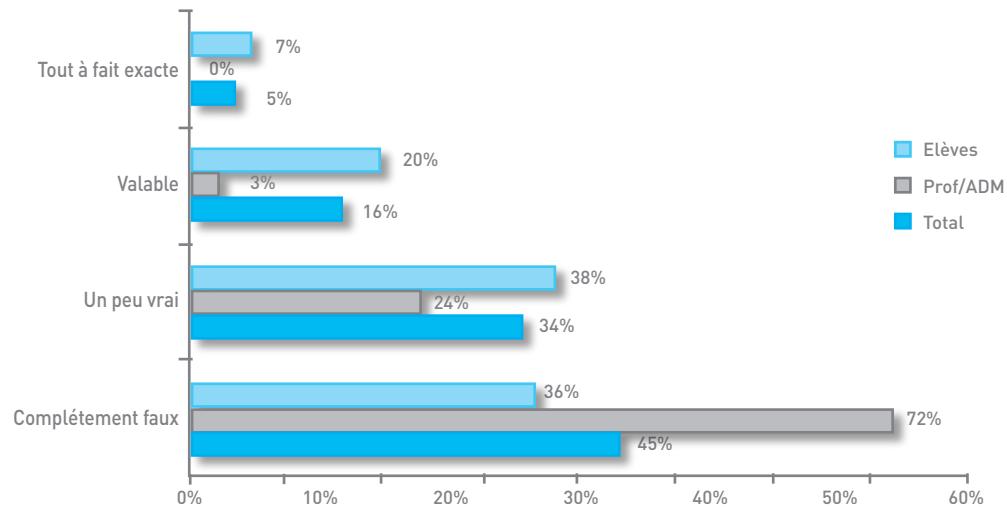
Les élèves contestent toute forme de tricherie dans les activités scolaires



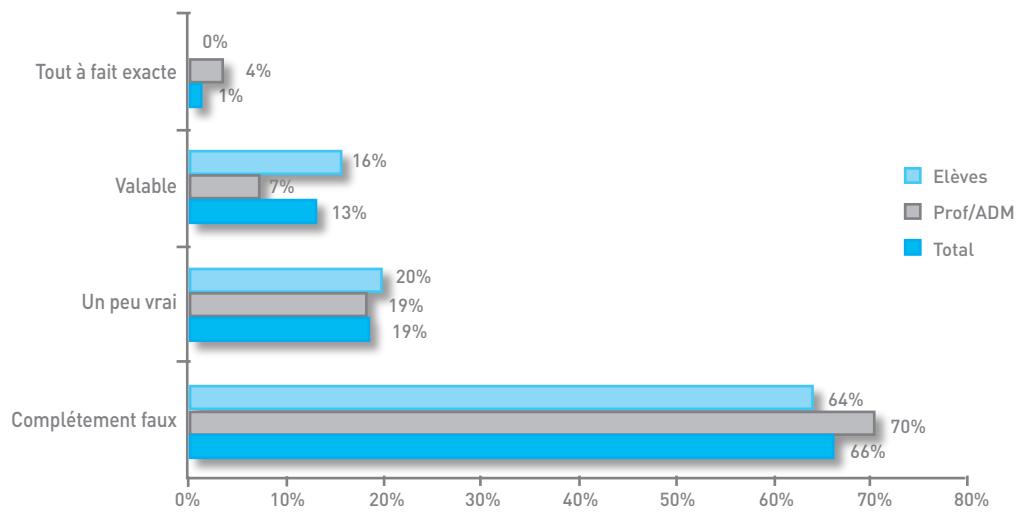
Les élèves contestent toute forme de tricherie dans les activités scolaires (école primaire)



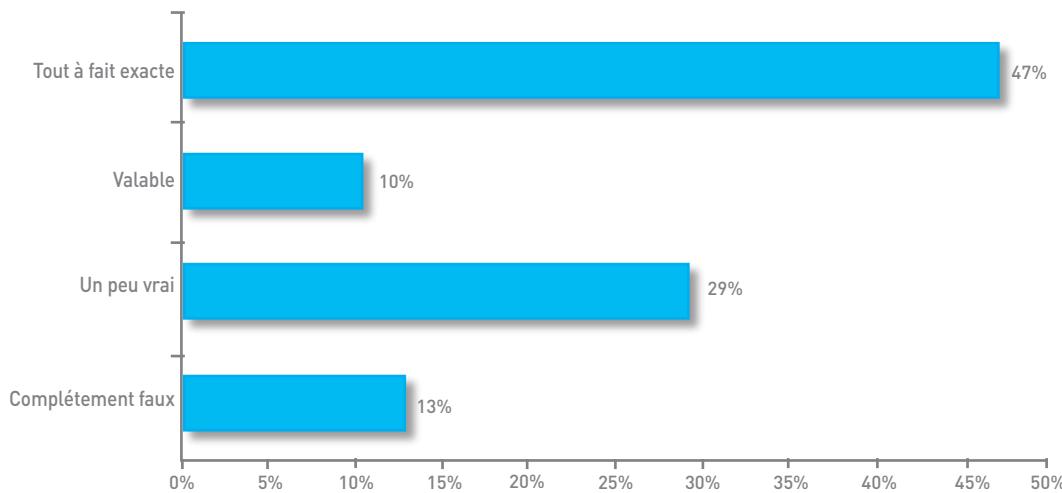
Les élèves contestent toute forme de tricherie dans les activités scolaires (collège)



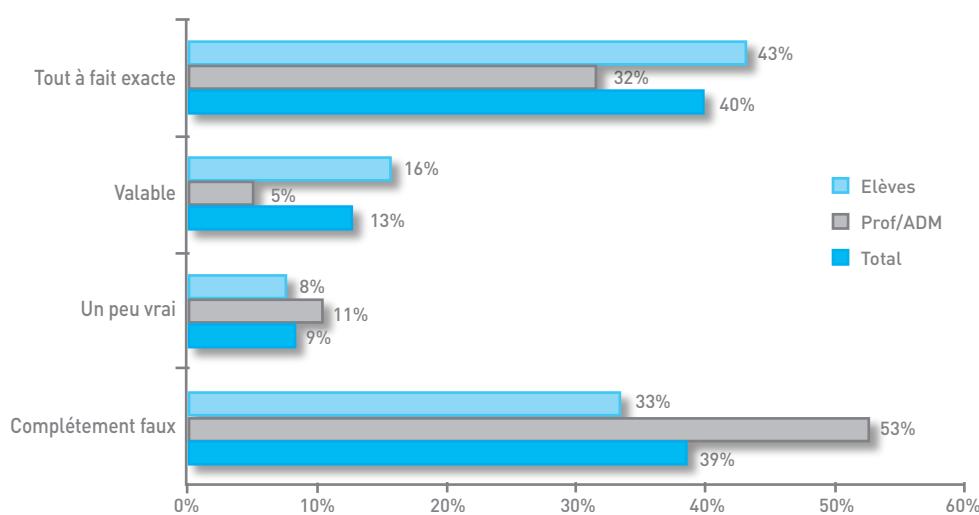
Les élèves contestent toute forme de tricherie dans les activités scolaires (lycée)



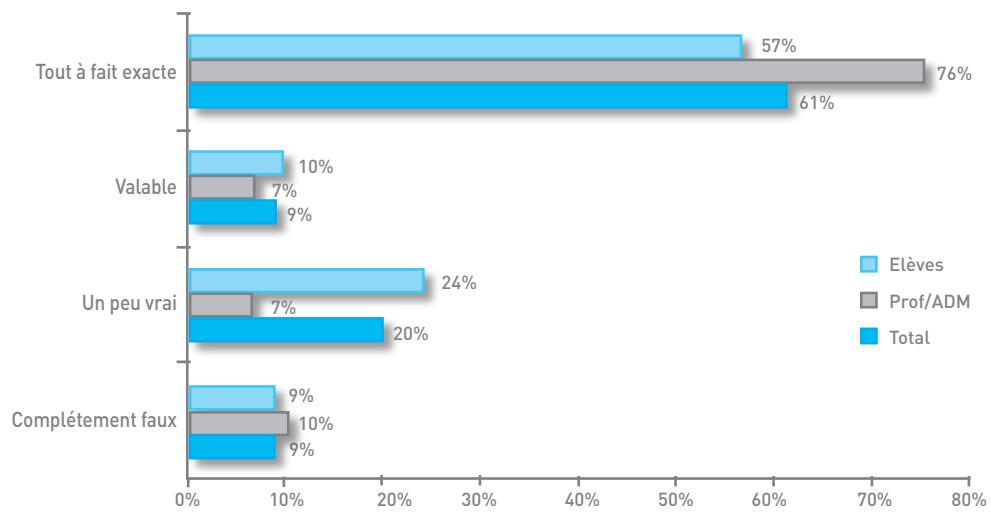
La tricherie dans les examens n'est pas admise dans l'établissement scolaire



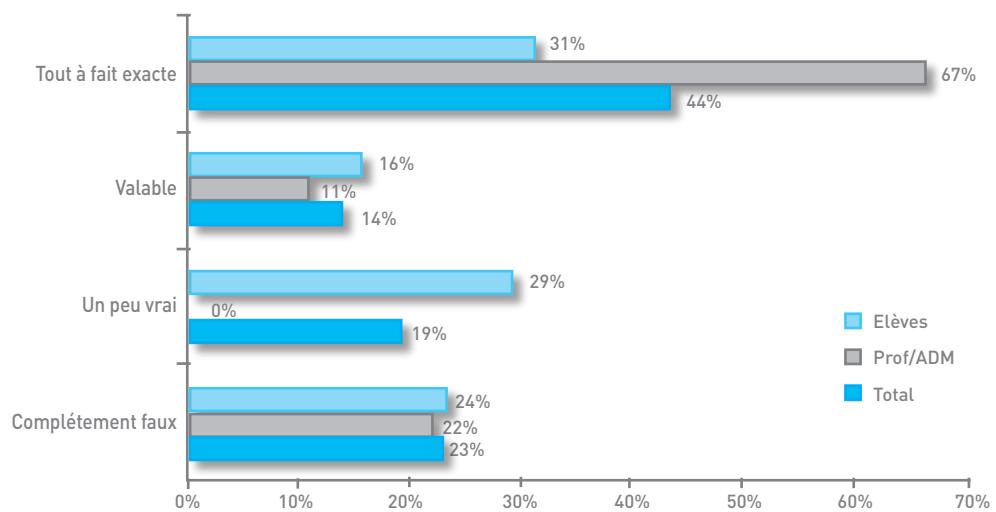
La tricherie dans les examens n'est pas admise dans l'établissement scolaire (école primaire)



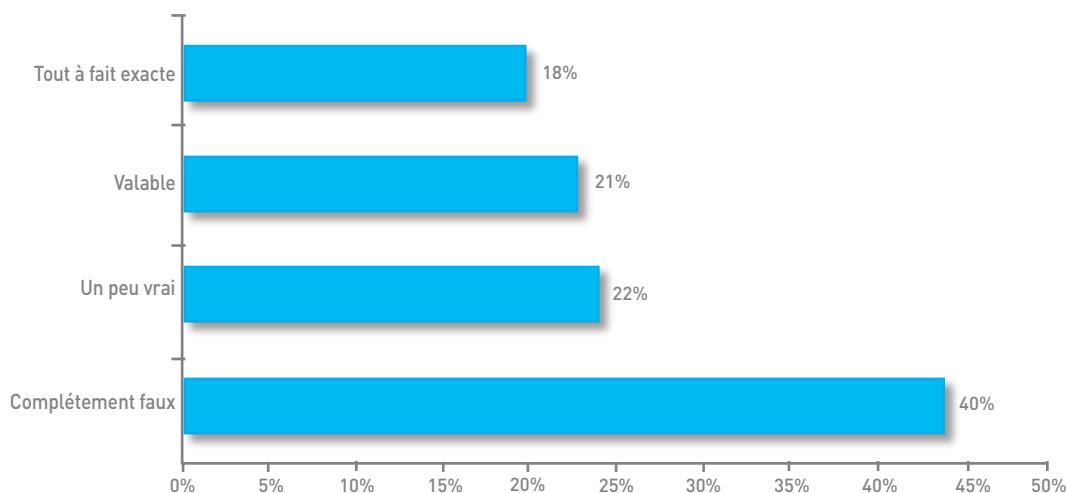
La tricherie dans les examens n'est pas admise dans l'établissement scolaire (collège)



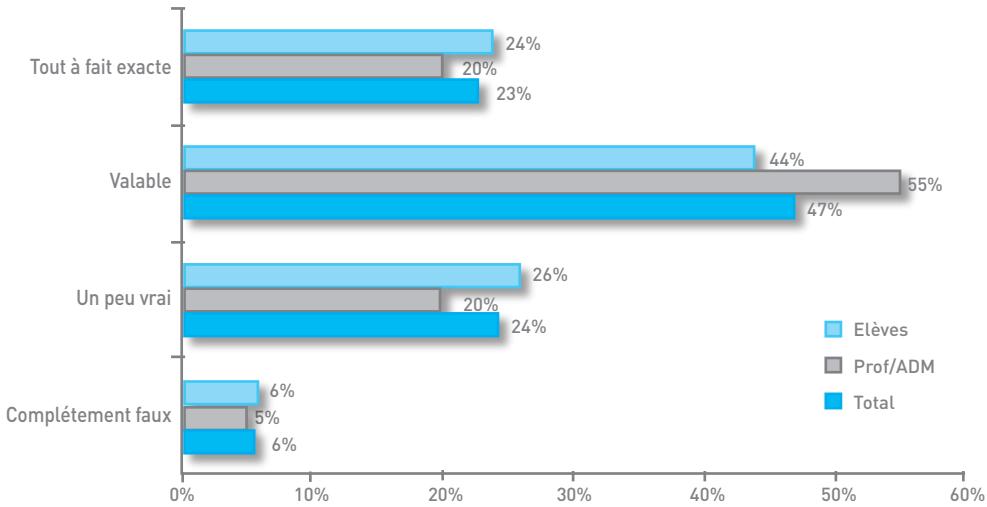
La tricherie dans les examens n'est pas admise dans l'établissement scolaire (lycée)



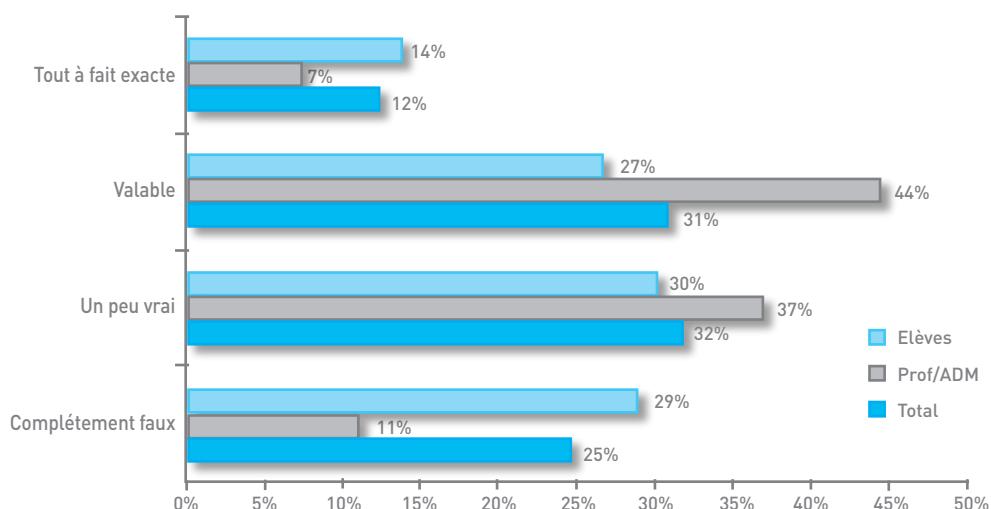
Notre établissement encourage le partenariat avec les associations et la société civile



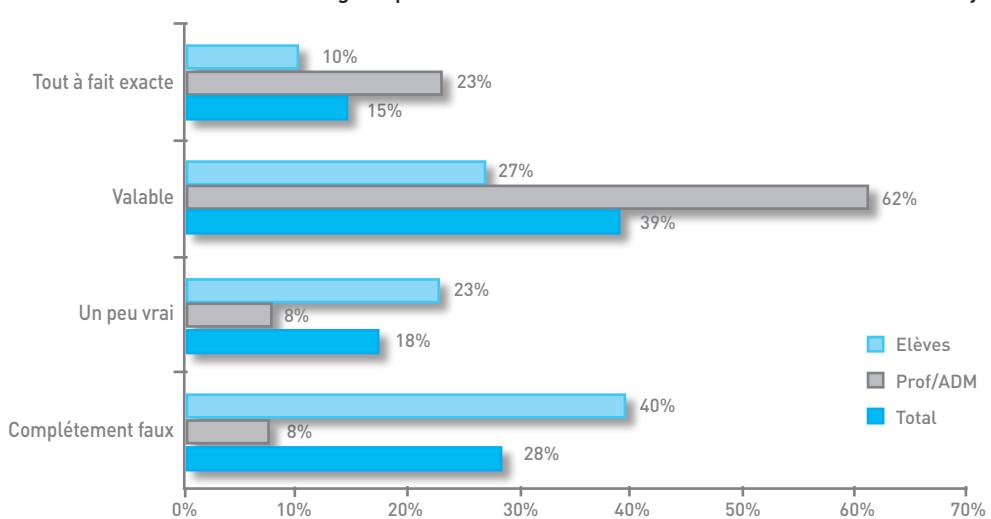
Notre établissement encourage le partenariat avec les associations et la société civile (école primaire)



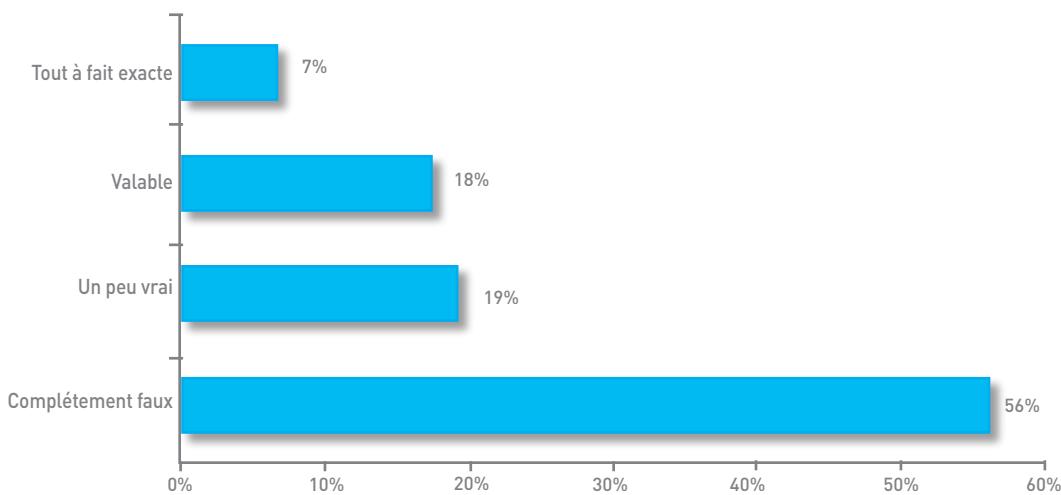
Notre établissement encourage le partenariat avec les associations et la société civile (collège)



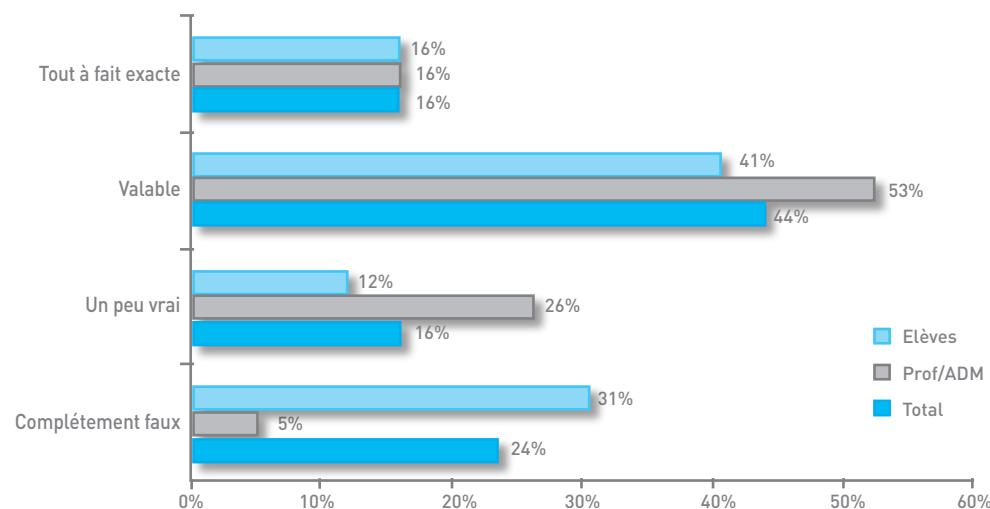
Notre établissement encourage le partenariat avec les associations et la société civile (Lycée)



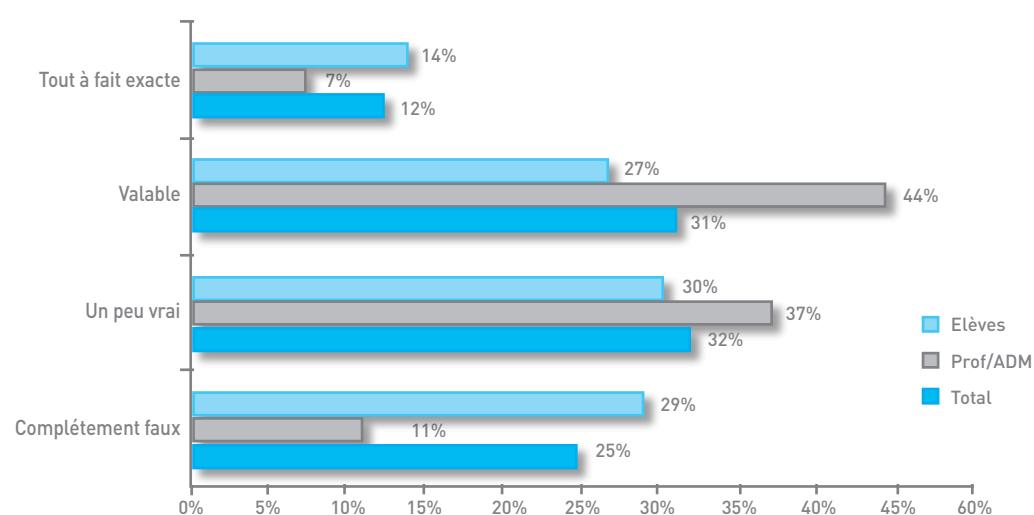
Notre établissement encourage le partenariat avec le secteur privé



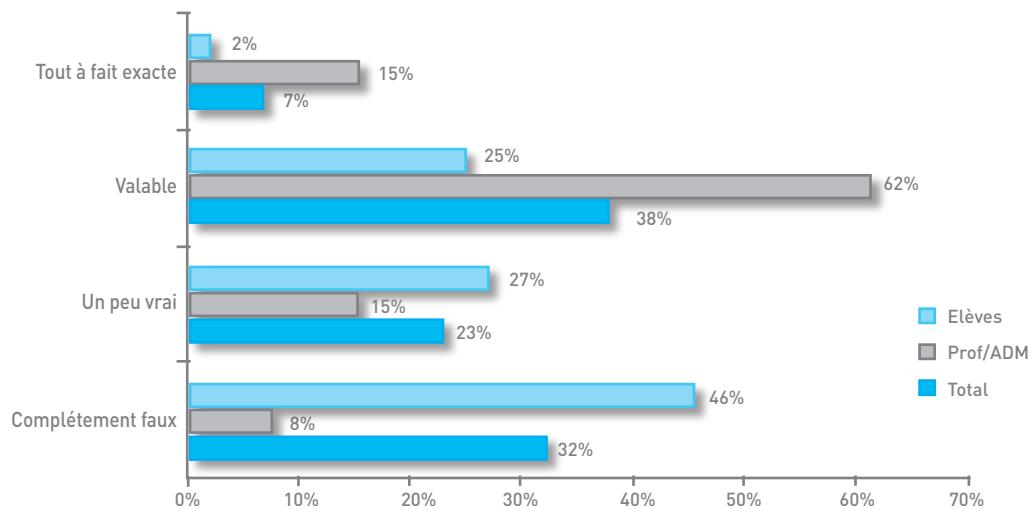
Notre établissement encourage le partenariat avec le secteur privé (école primaire)



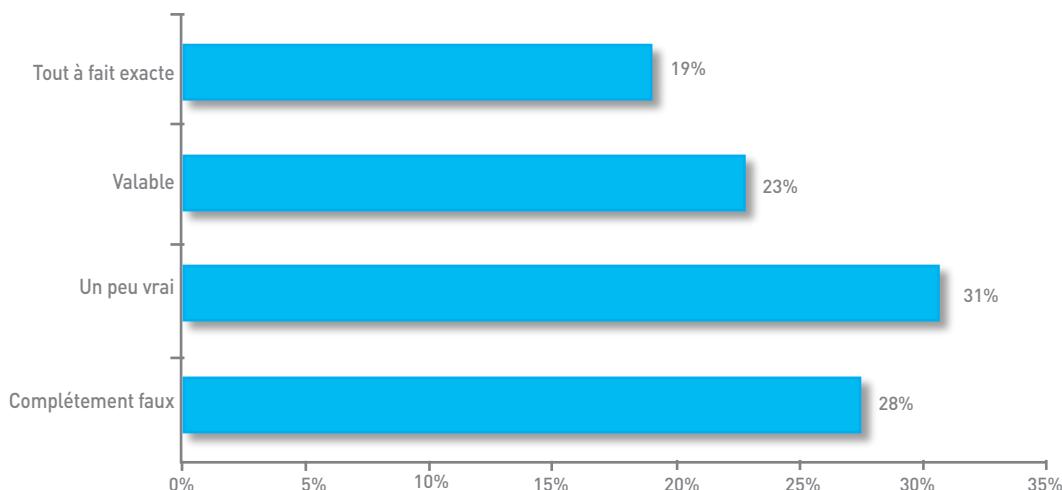
Notre établissement encourage le partenariat avec le secteur privé (école primaire)



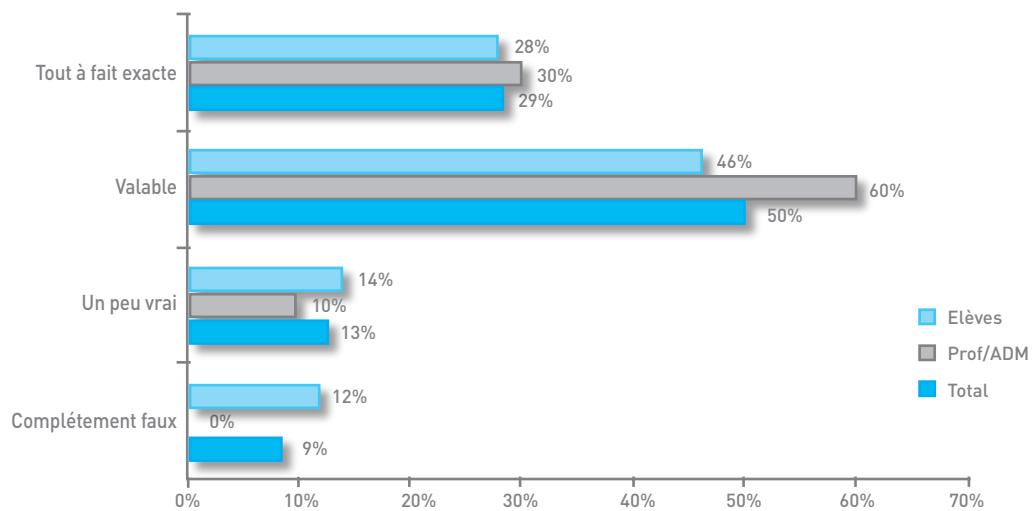
Notre établissement encourage le partenariat avec le secteur privé (lycée)



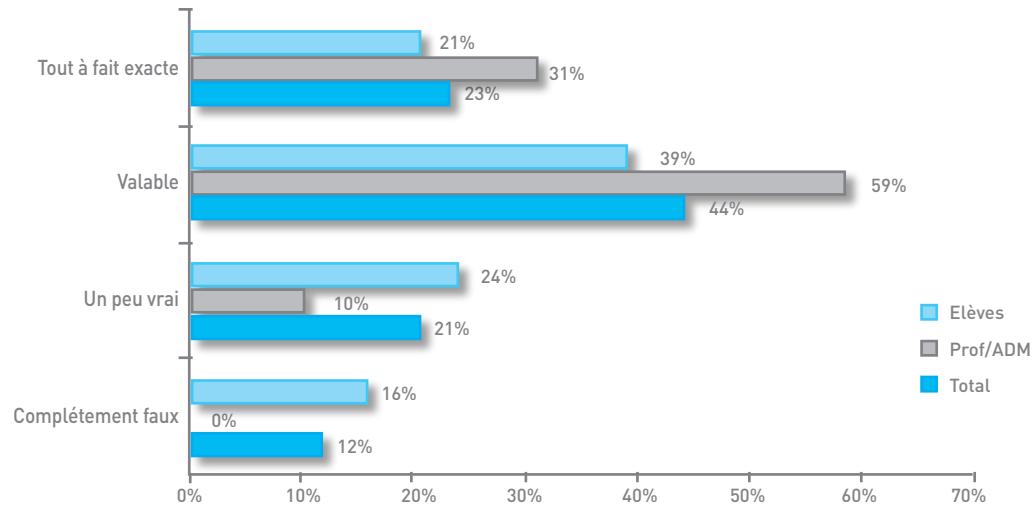
Notre établissement adopte le dialogue dans la résolution des conflits



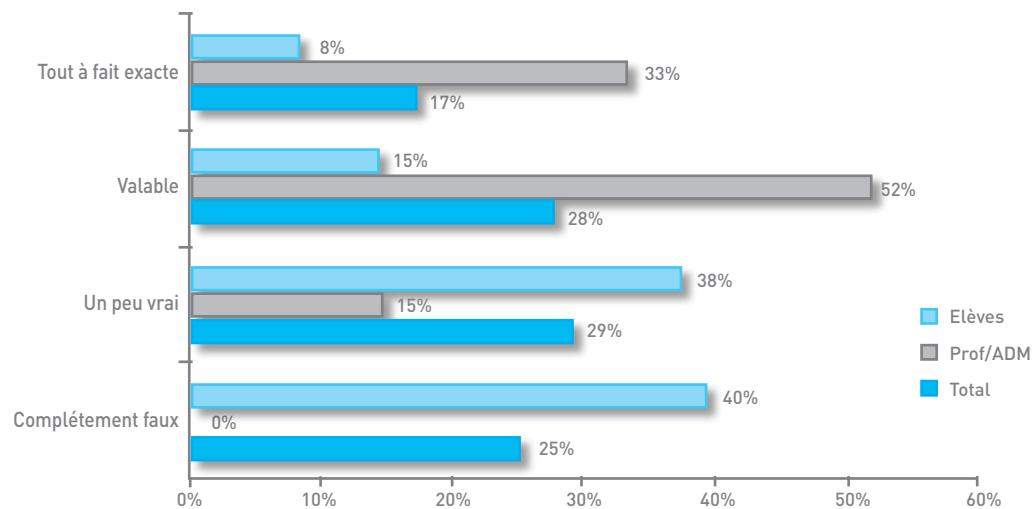
Notre établissement adopte le dialogue dans la résolution des conflits (école primaire)



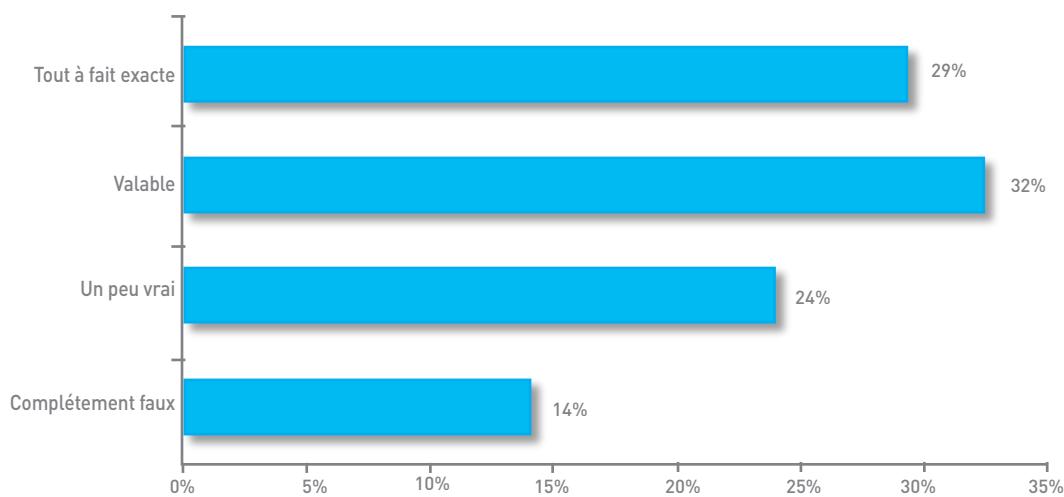
Notre établissement adopte le dialogue dans la résolution des conflits (collège)

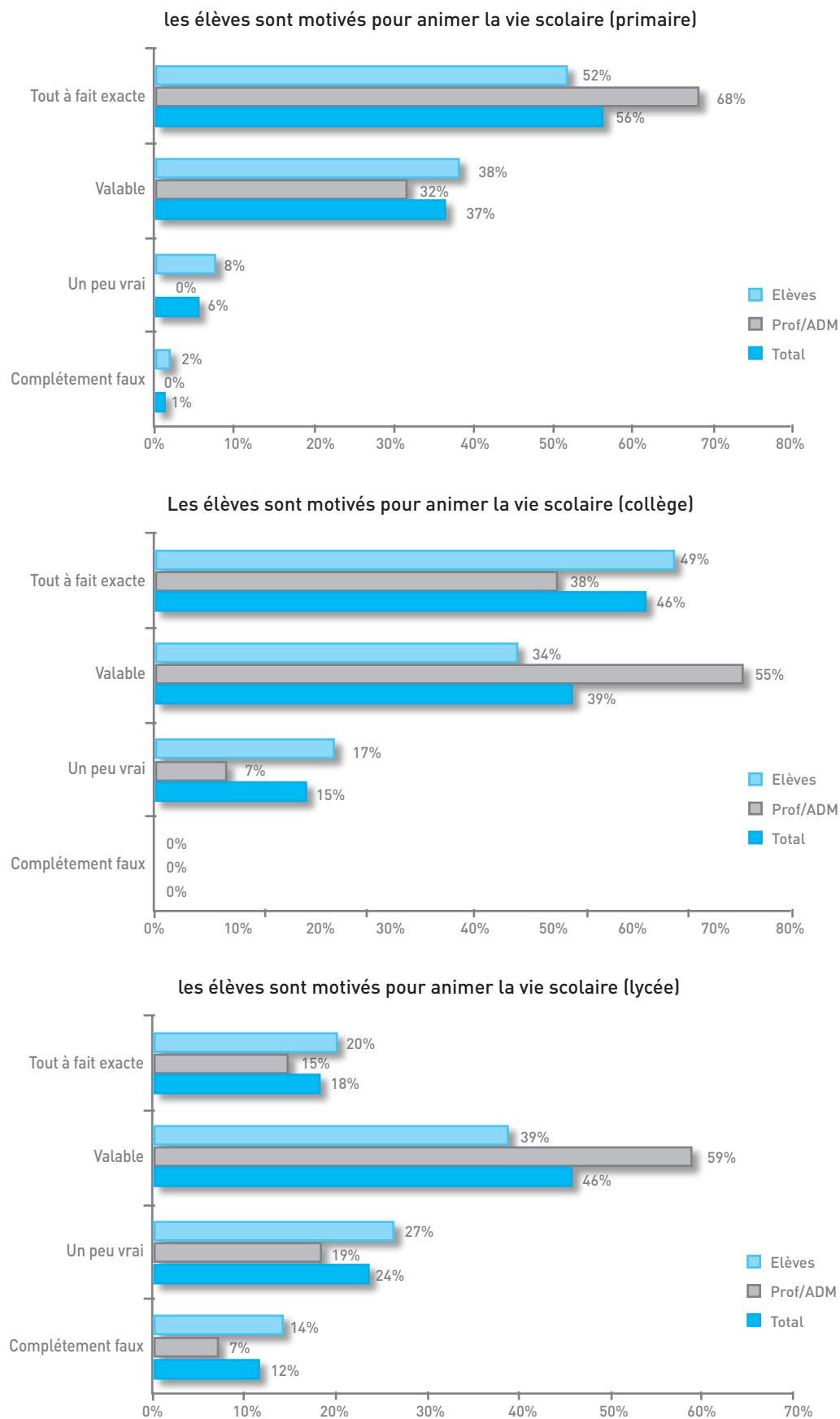


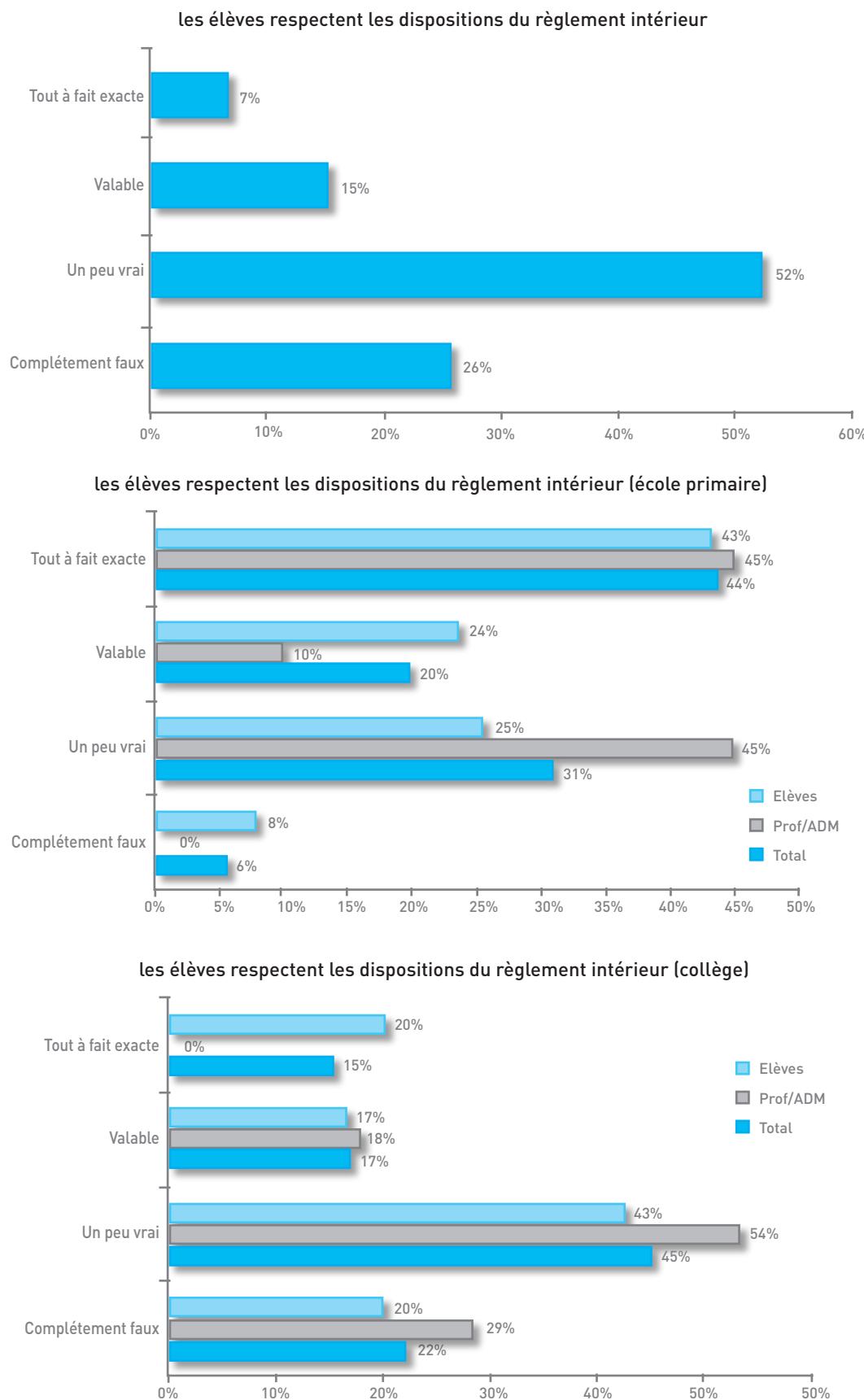
Notre établissement adopte le dialogue dans la résolution des conflits (lycée)



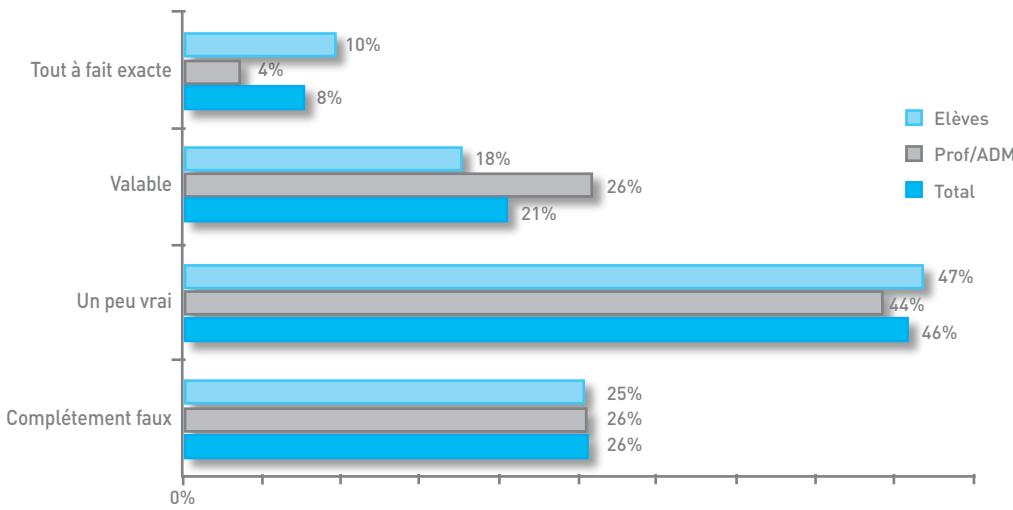
les élèves sont motivés pour animer la vie scolaire



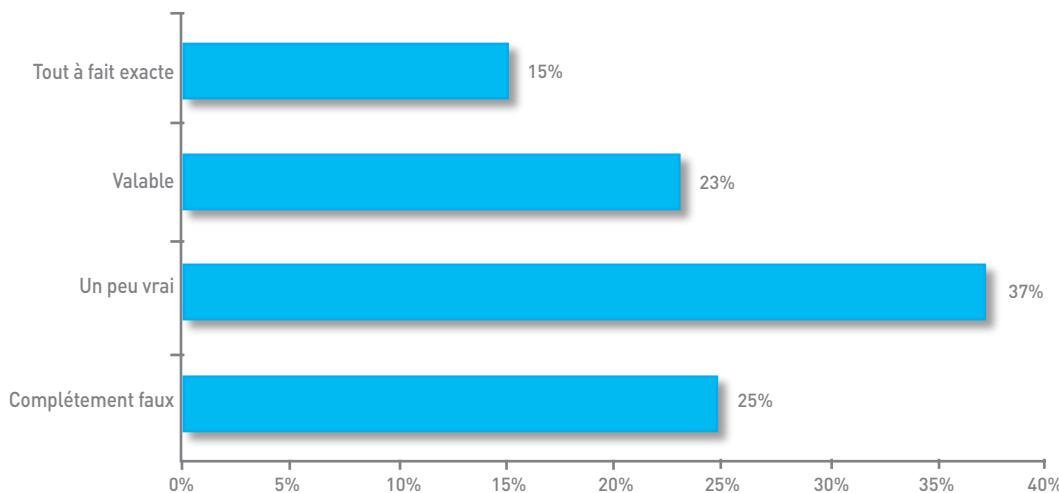




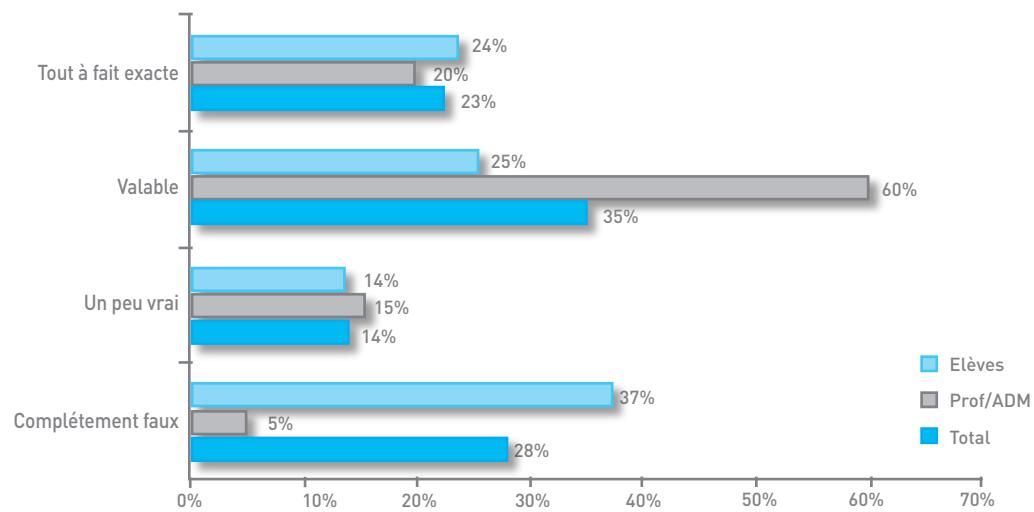
les élèves respectent les dispositions du règlement intérieur (lycée)



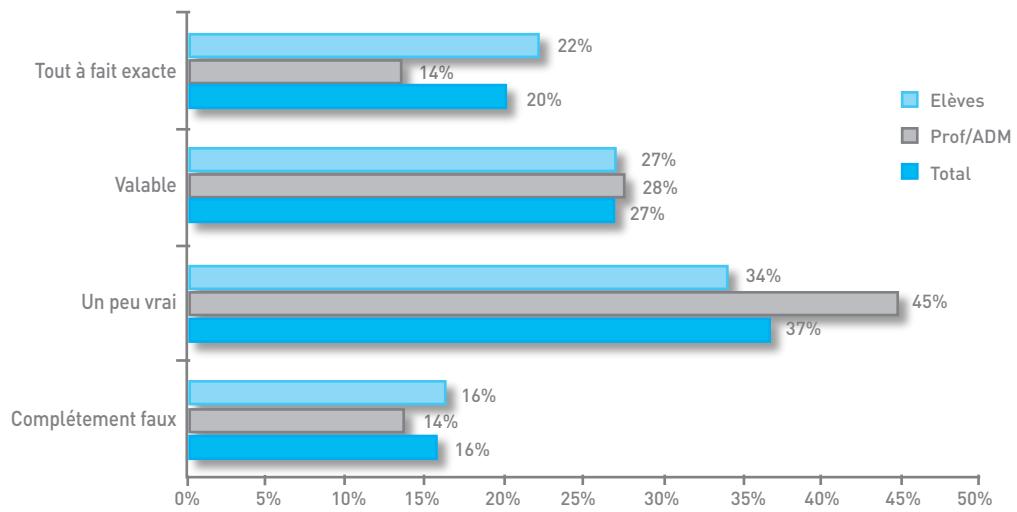
les élèves contestent tout ce qui représente un danger pour la santé publique



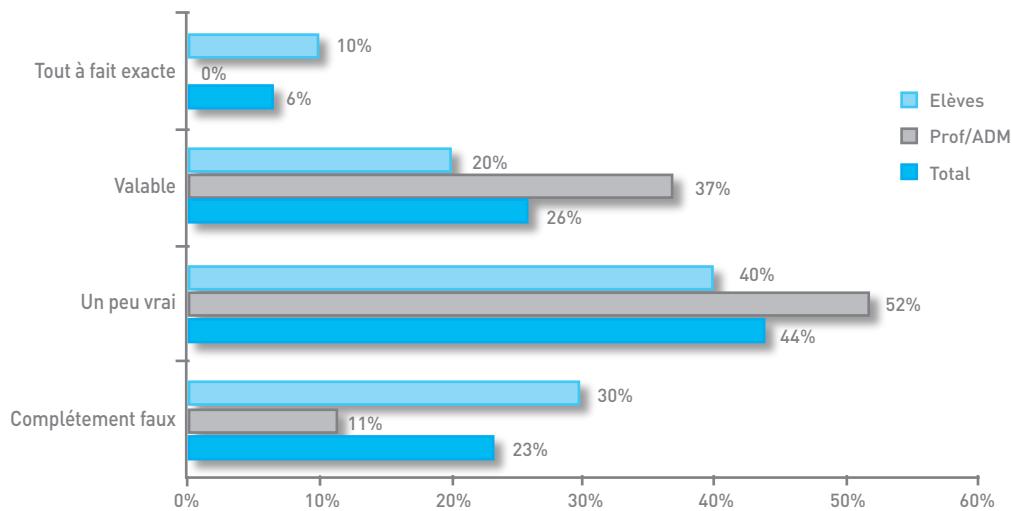
les élèves contestent tout ce qui représente un danger pour la santé publique (école primaire)



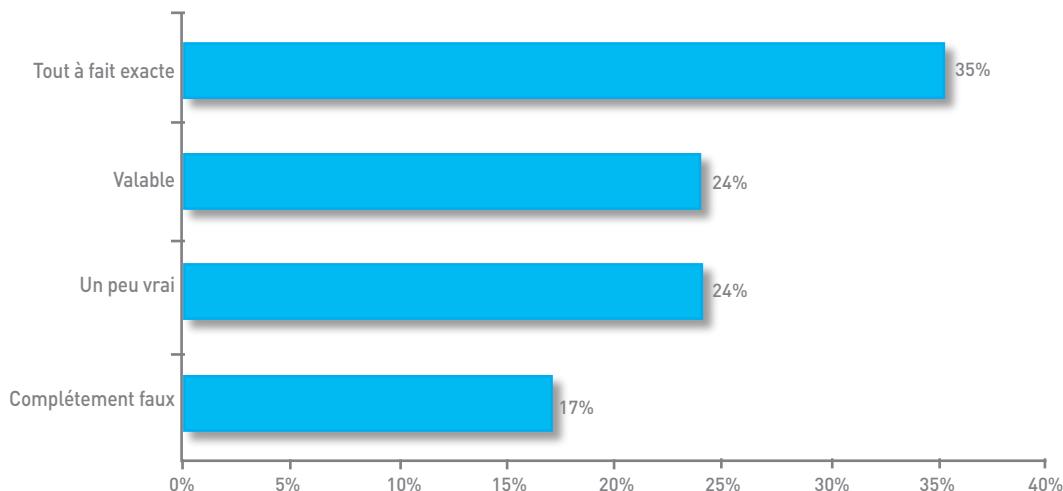
les élèves contestent tout ce qui représente un danger pour la santé publique (collège)



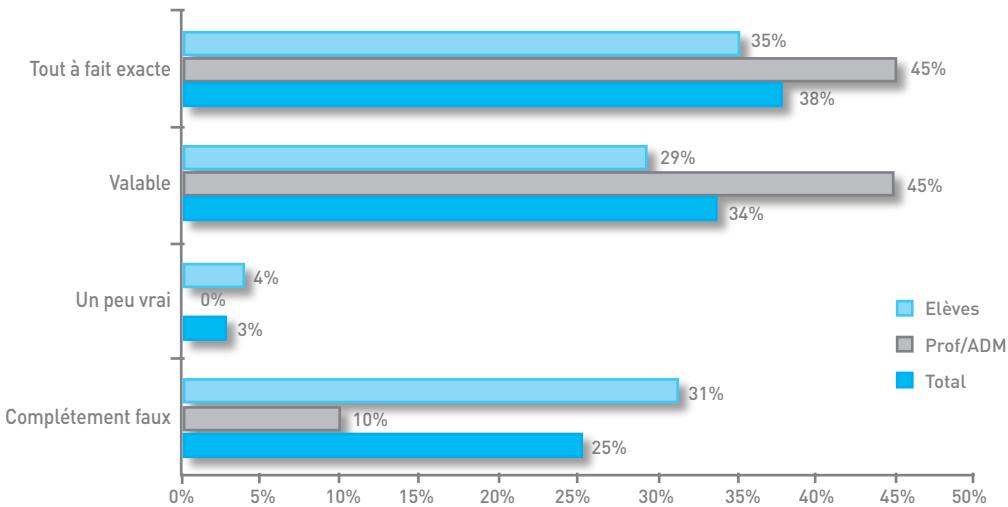
les élèves contestent tout ce qui représente un danger pour la santé publique (Lycée)



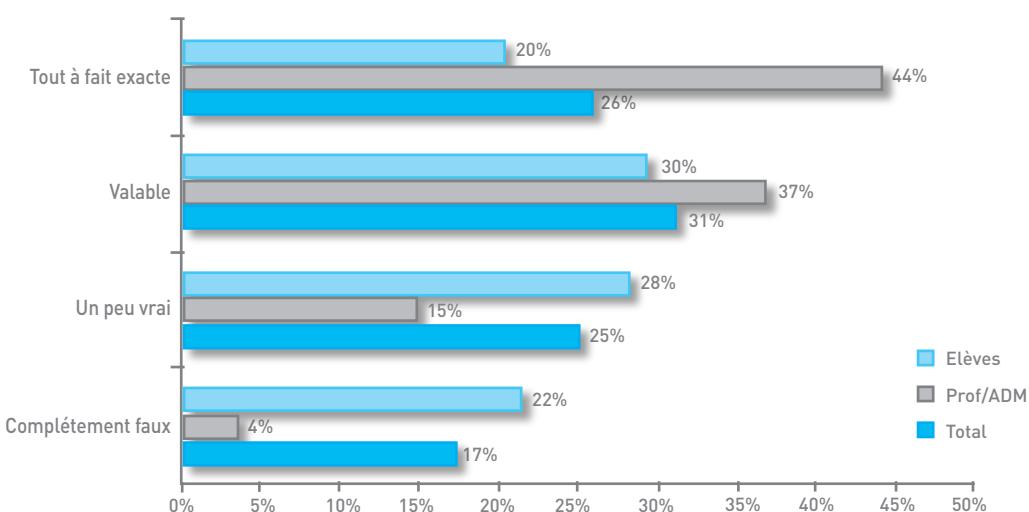
Les élèves contestent toutes les formes de discrimination



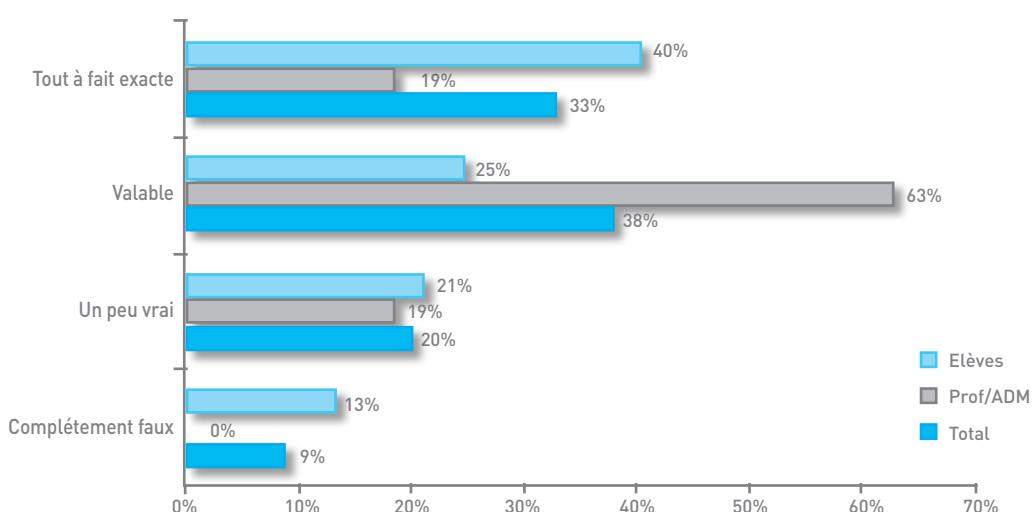
Les élèves contestent toutes les formes de discrimination (école primaire)



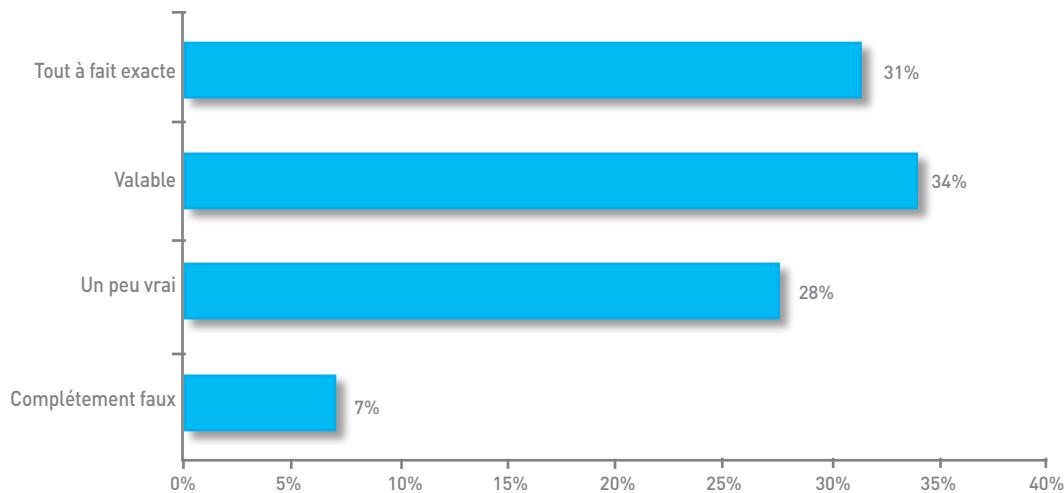
les élèves contestent toutes les formes de discrimination (collège)



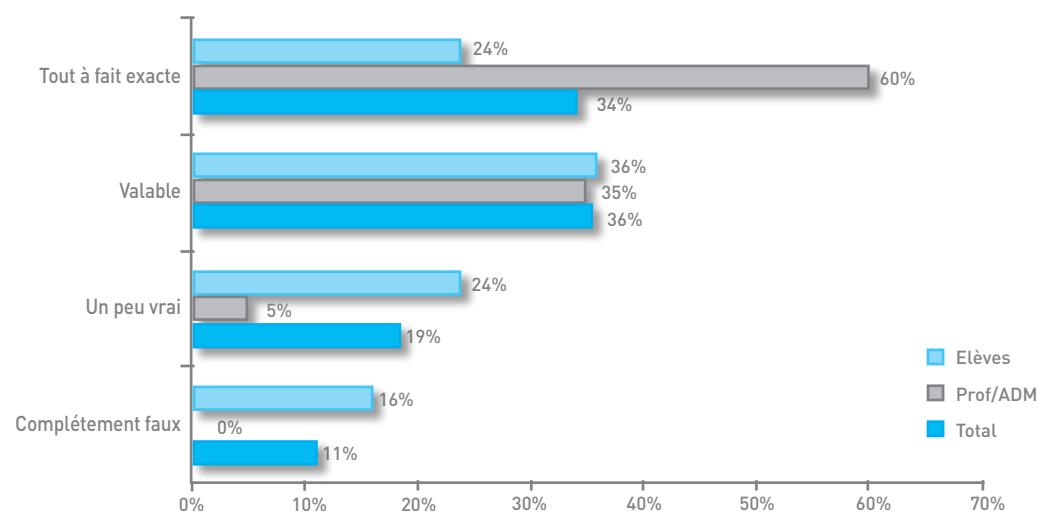
les élèves contestent toutes les formes de discrimination (Lycée)



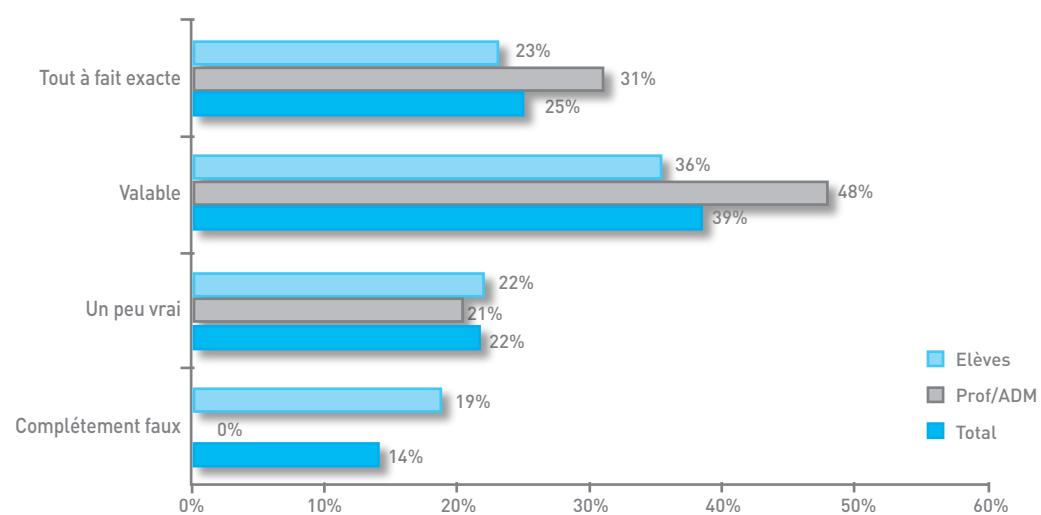
Les élèves contestent toutes formes d'extrémisme et de terrorisme



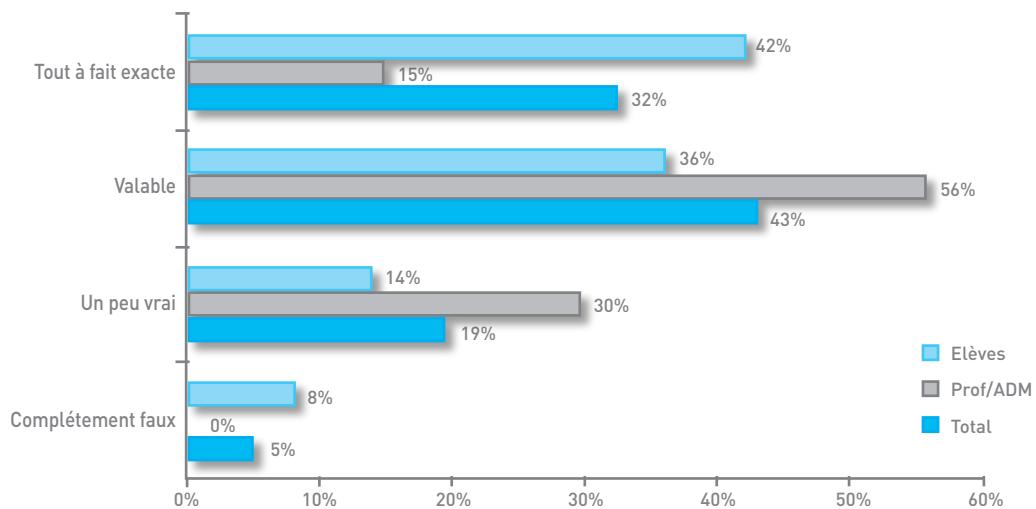
Les élèves contestent toutes formes d'extrémisme et de terrorisme (primaire)



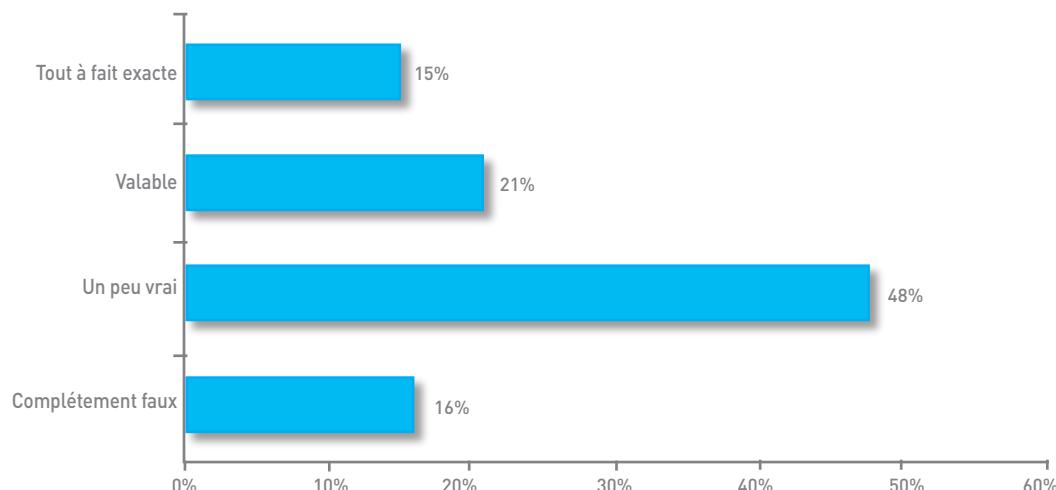
Les élèves contestent toutes formes d'extrémisme et de terrorisme (collège)



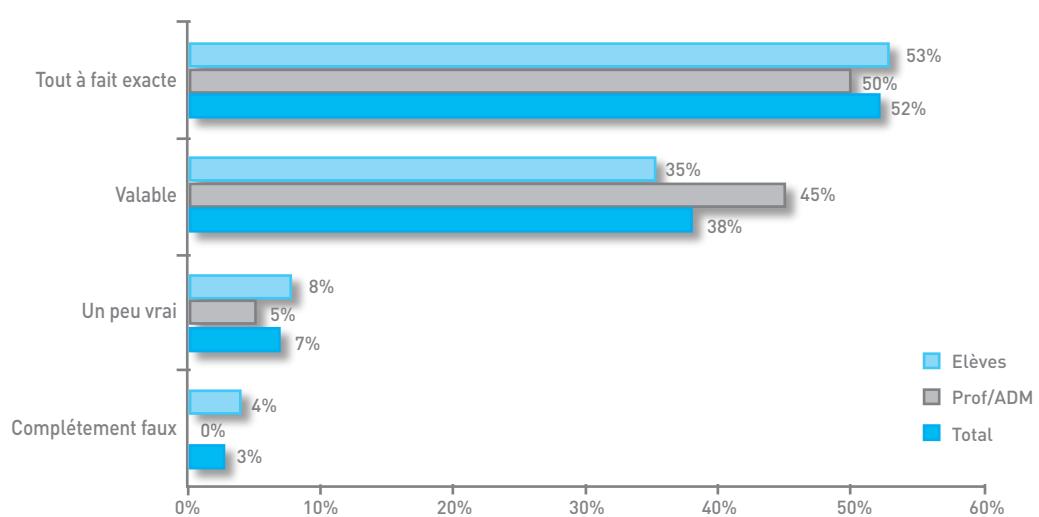
Les élèves contestent toutes formes d'extrémisme et de terrorisme (lycée)



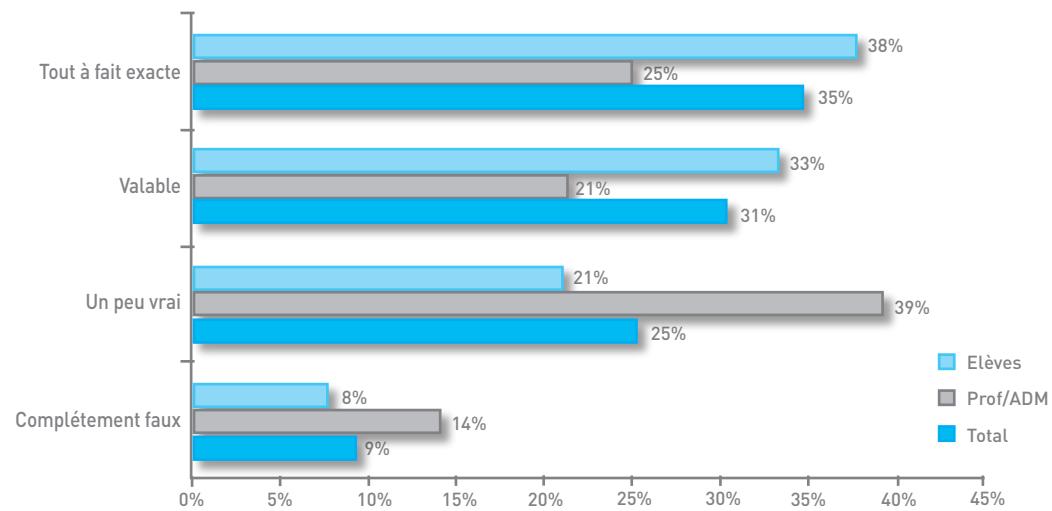
les élèves aiment leurs écoles



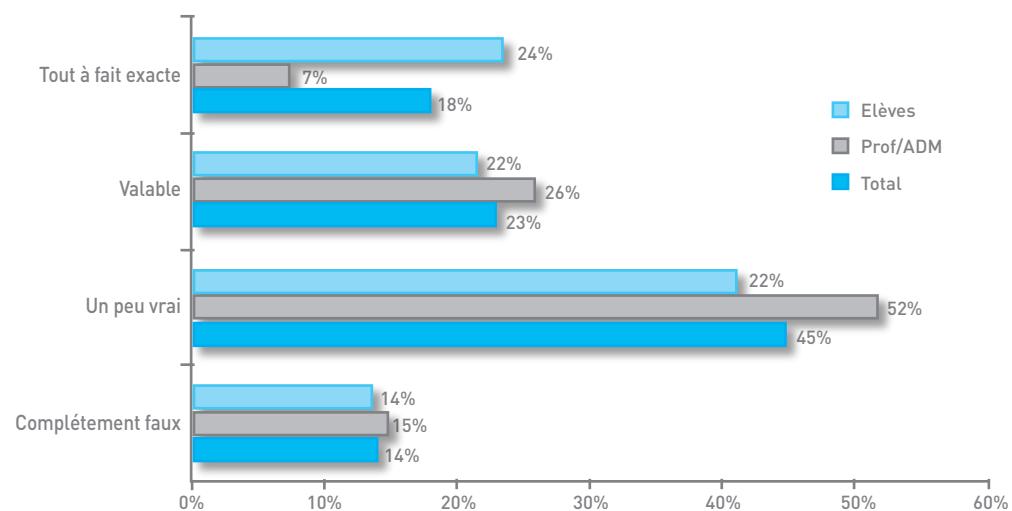
les élèves aiment leurs écoles (école primaire)



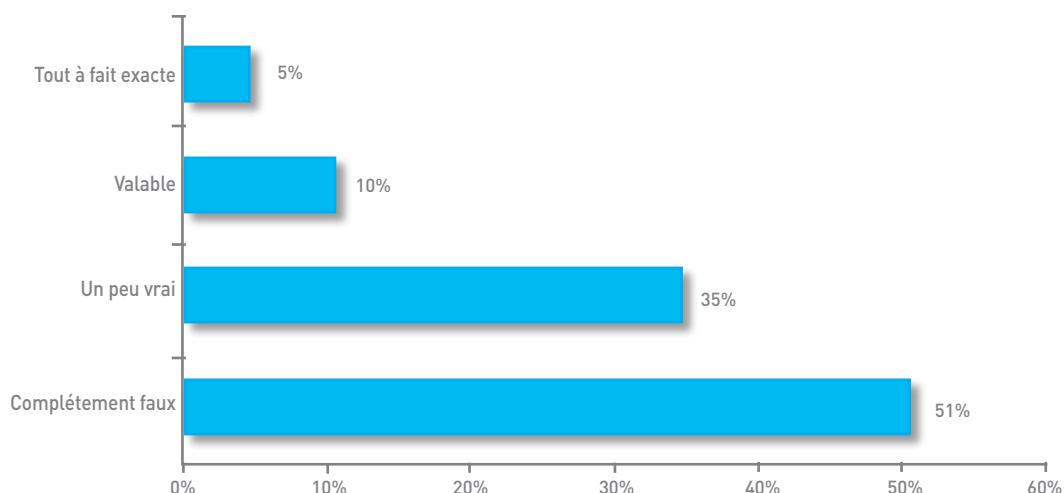
les élèves aiment leurs écoles (collège)



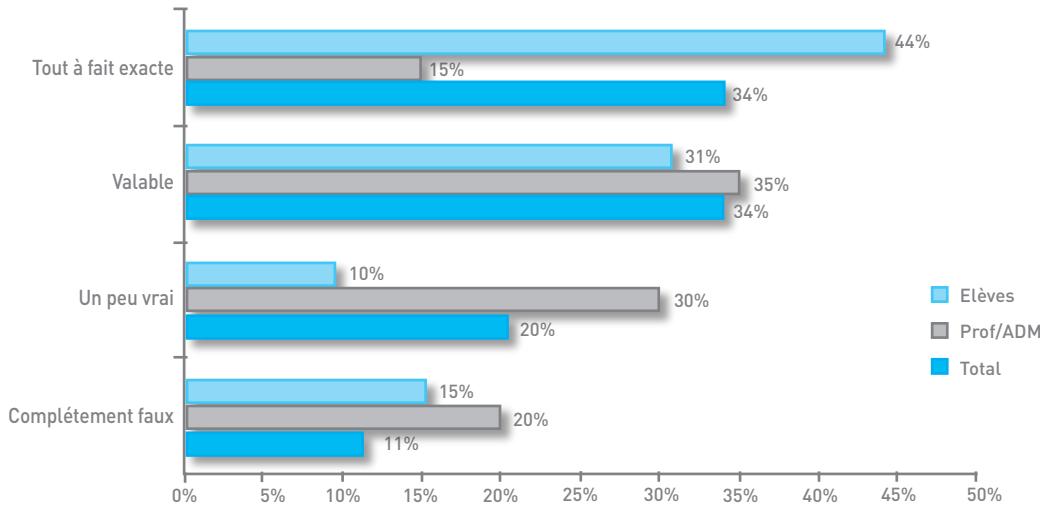
les élèves aiment leurs écoles (lycée)



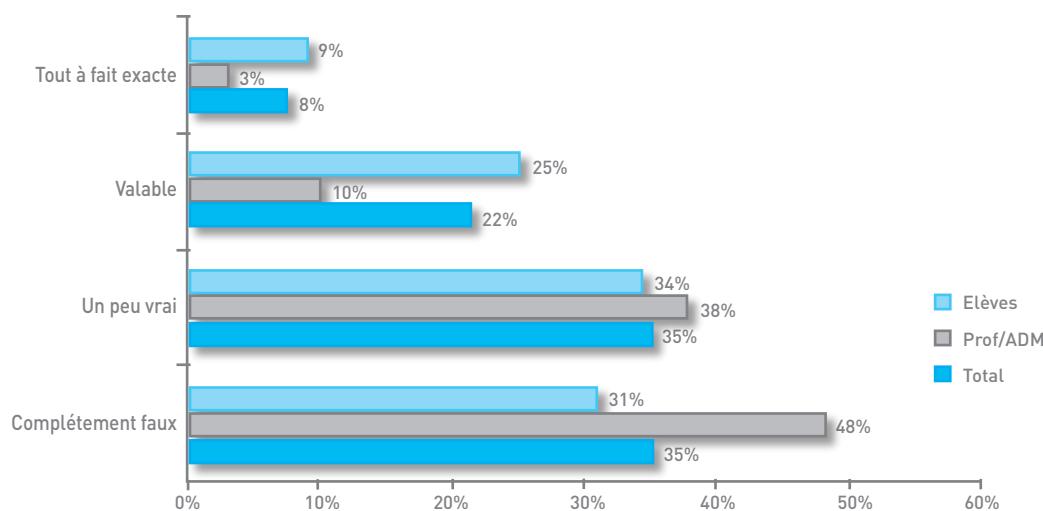
Les élèves veillent sur les équipements et les infrastructures de leurs établissements



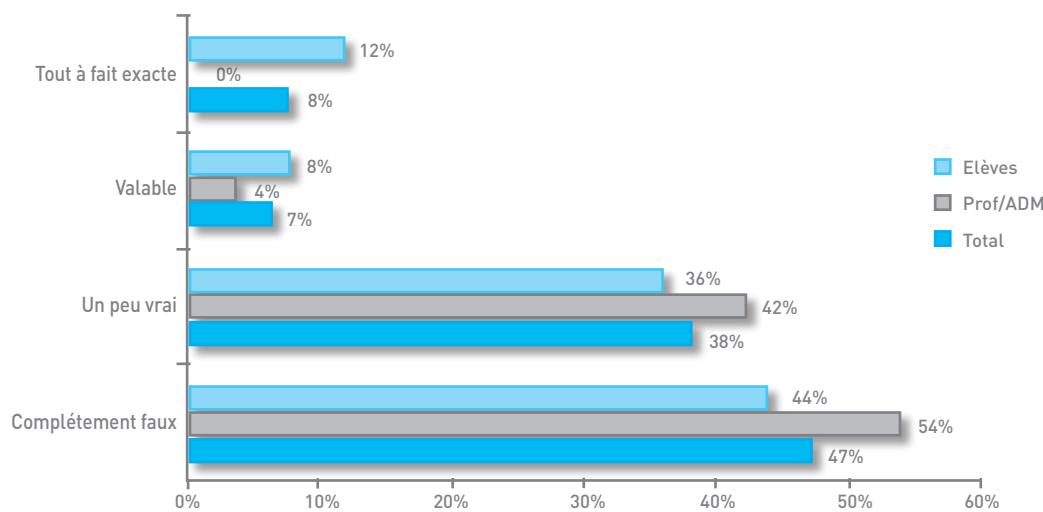
Les élèves veillent sur les équipements et les infrastructures de leurs établissements (école primaire)



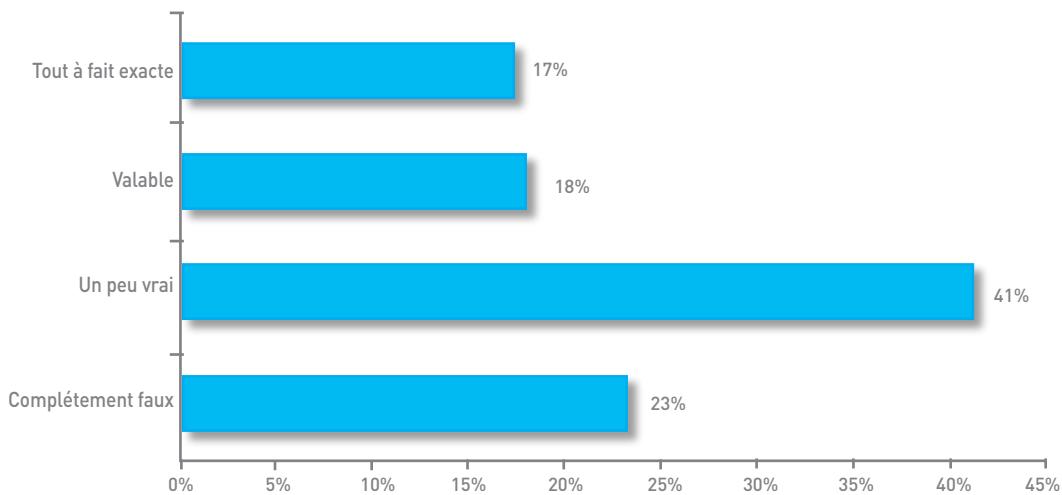
Les élèves veillent sur les équipements et les infrastructures de leurs établissements (collège)



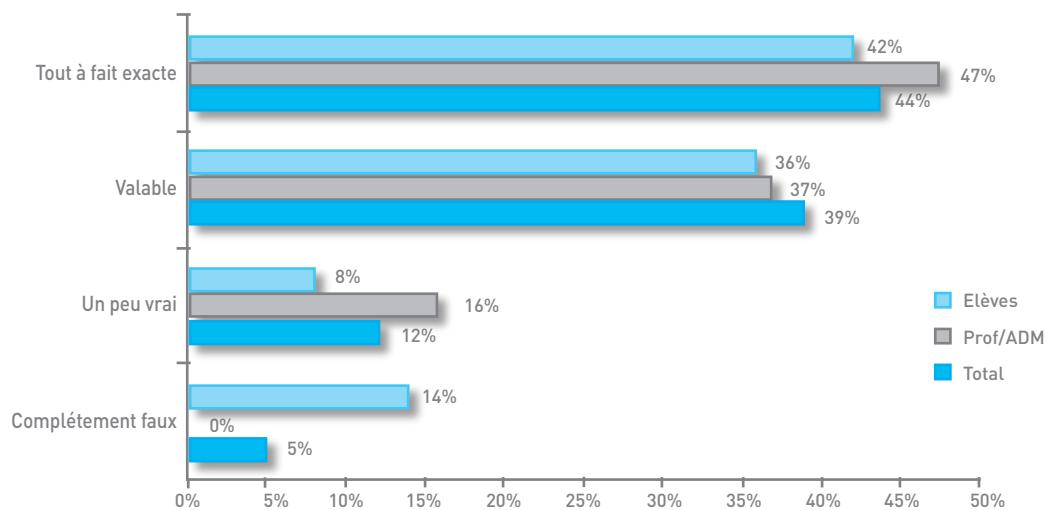
Les élèves veillent sur les équipements et les infrastructures de leurs établissements (lycée)



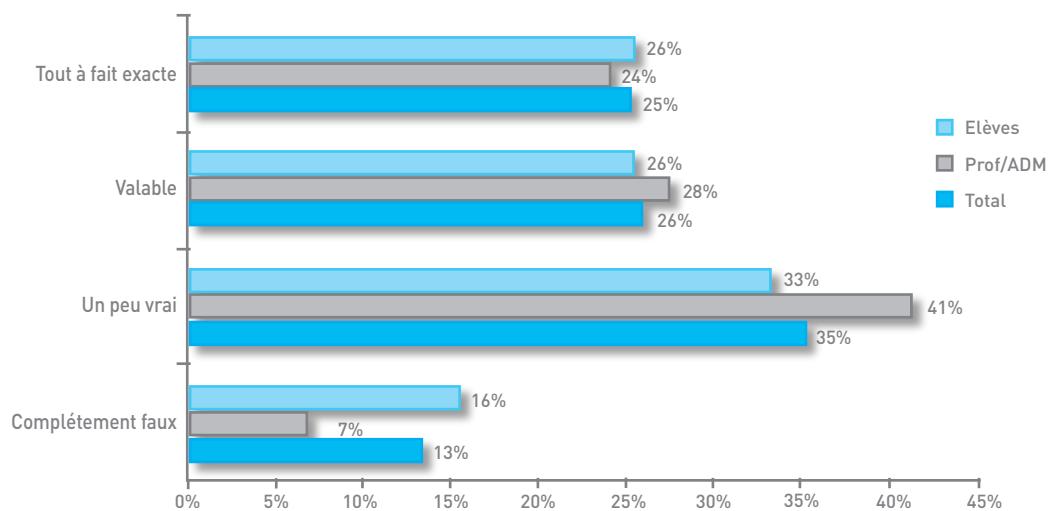
les élèves s'expriment librement au sein de la classe



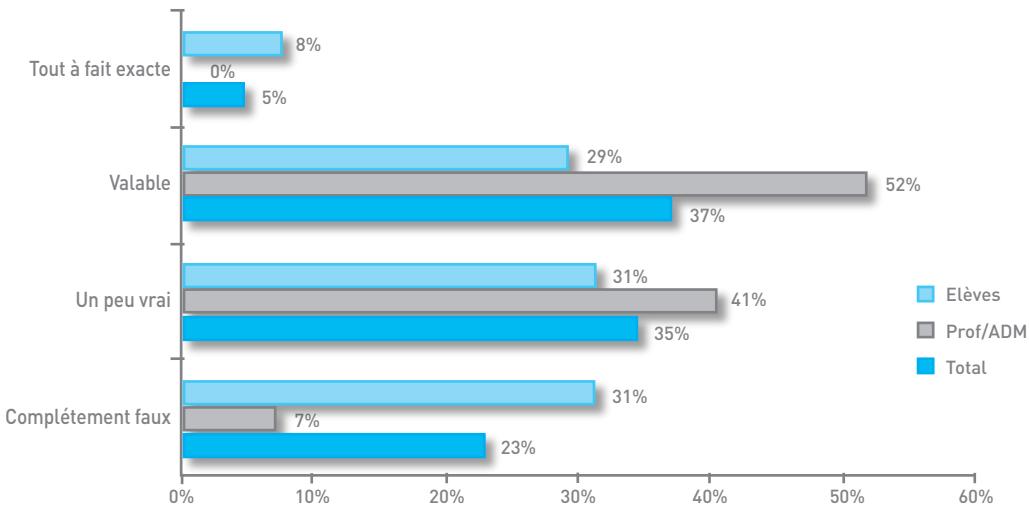
les élèves s'expriment librement au sein de la classe (école primaire)



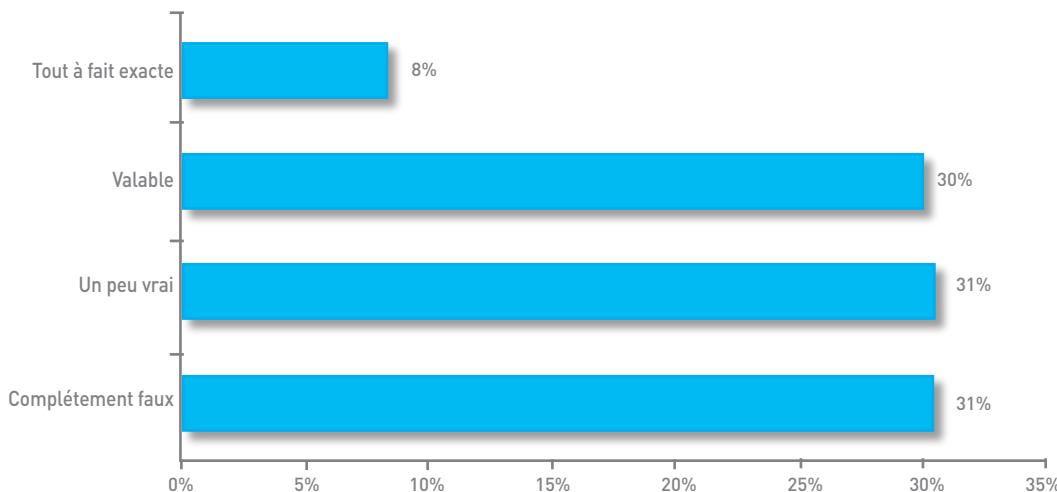
les élèves s'expriment librement au sein de la classe (collège)



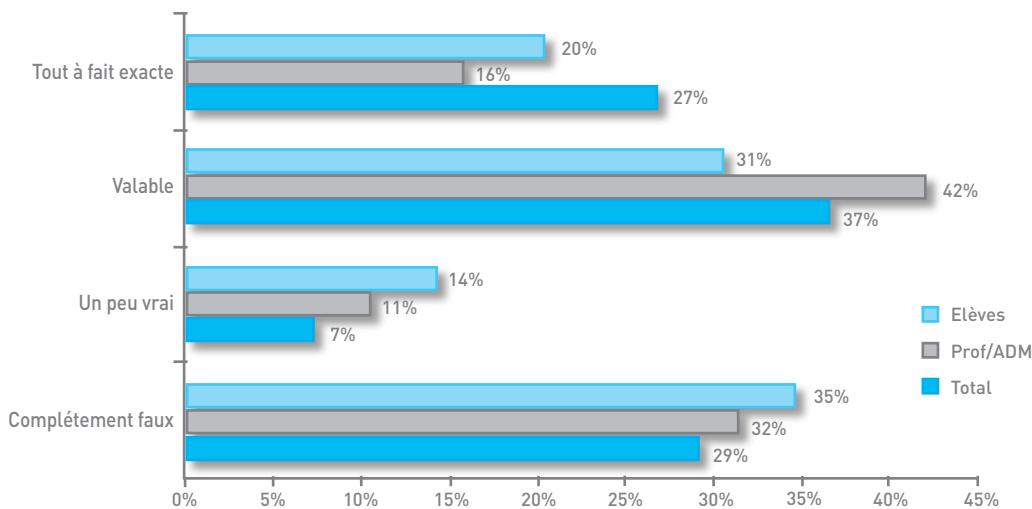
les élèves s'expriment librement au sein de la classe (lycée)



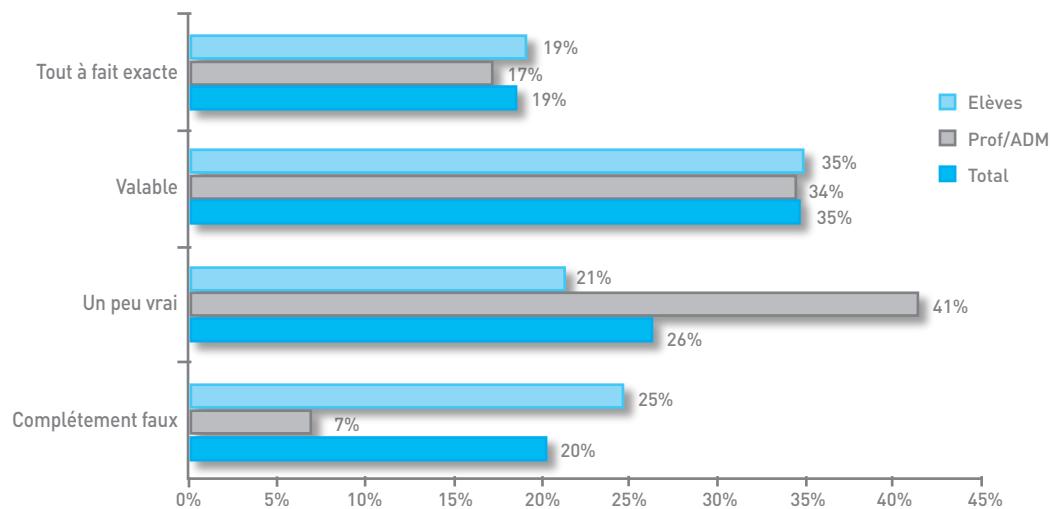
Les enseignants prennent l'initiative d'animation en dehors de leurs séances programmées



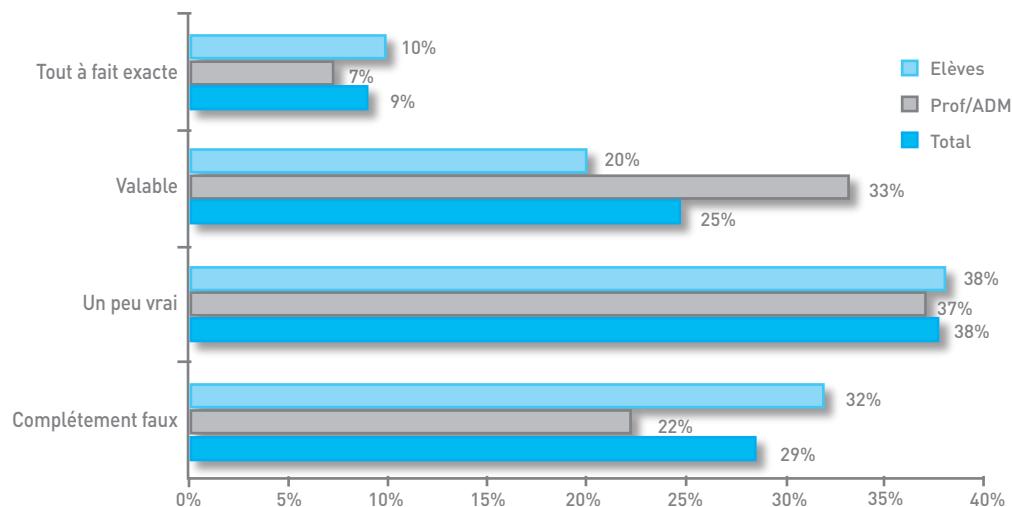
Les enseignants prennent l'initiative d'animation en dehors de leurs séances programmées (école primaire)



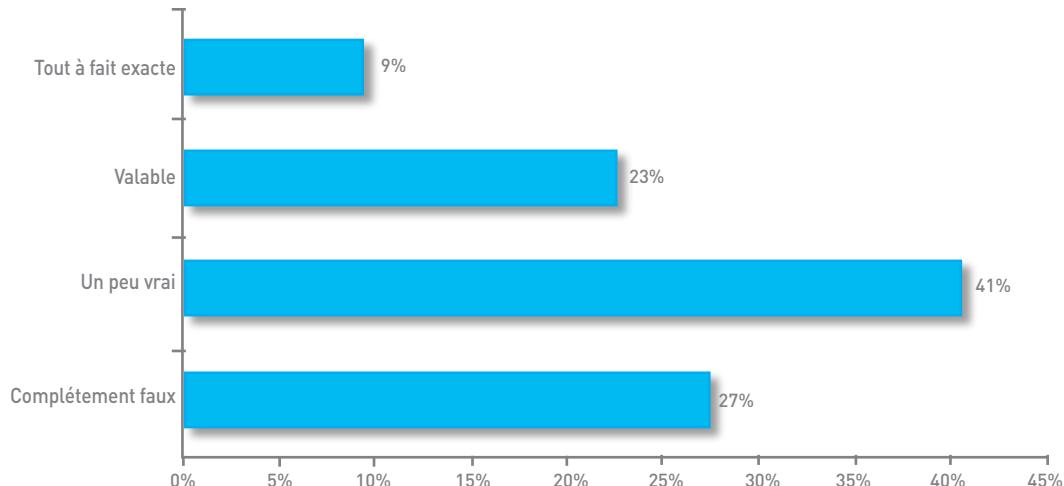
Les enseignants prennent l'initiative d'animation en dehors de leurs séances programmées (collège)



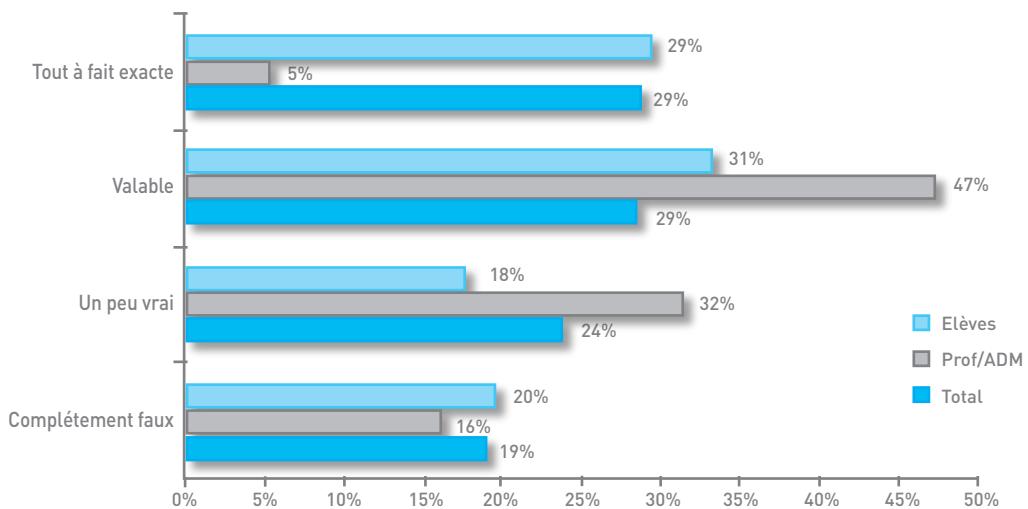
Les enseignants prennent l'initiative d'animation en dehors de leurs séances programmées (Lycée)



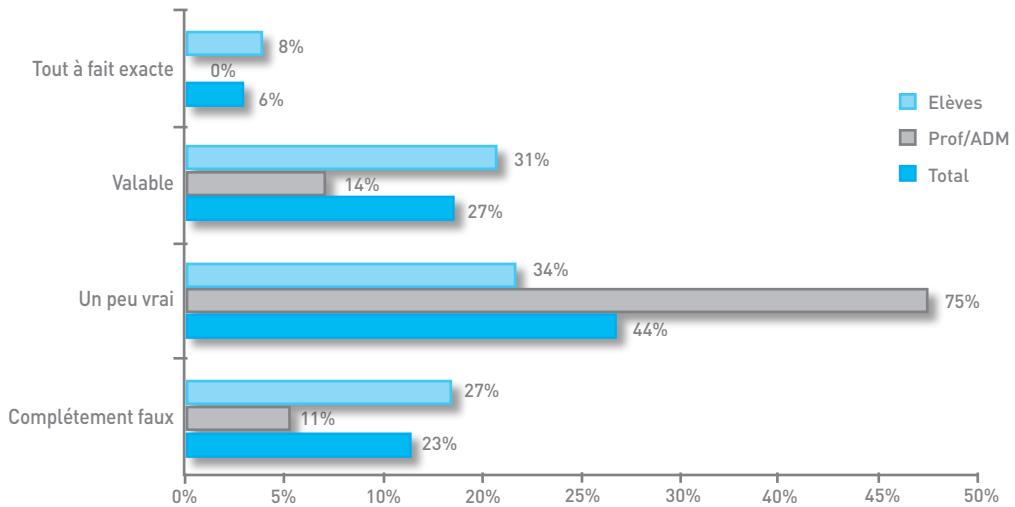
Les élèves participent à la vie associative à l'extérieur de leurs établissements



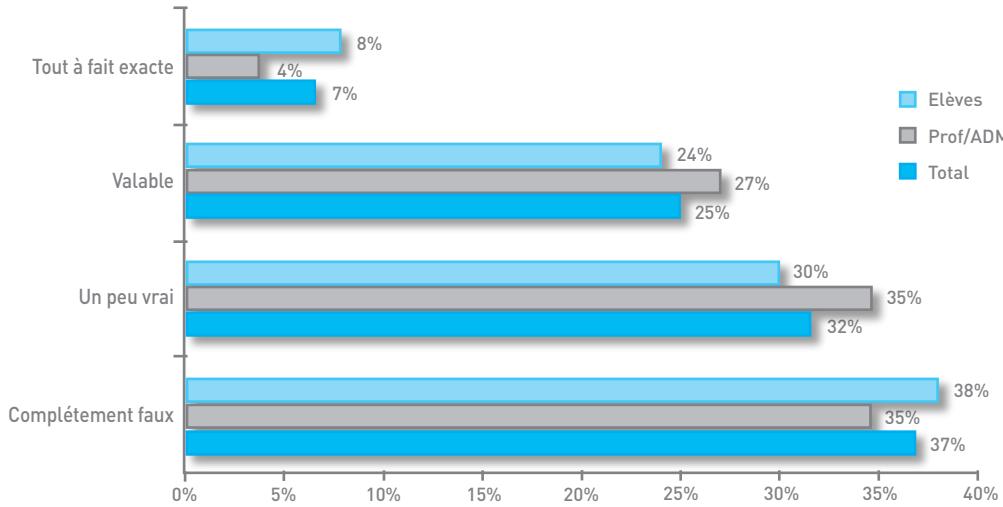
Les élèves participent à la vie associative à l'extérieur de leurs établissements (école primaire)



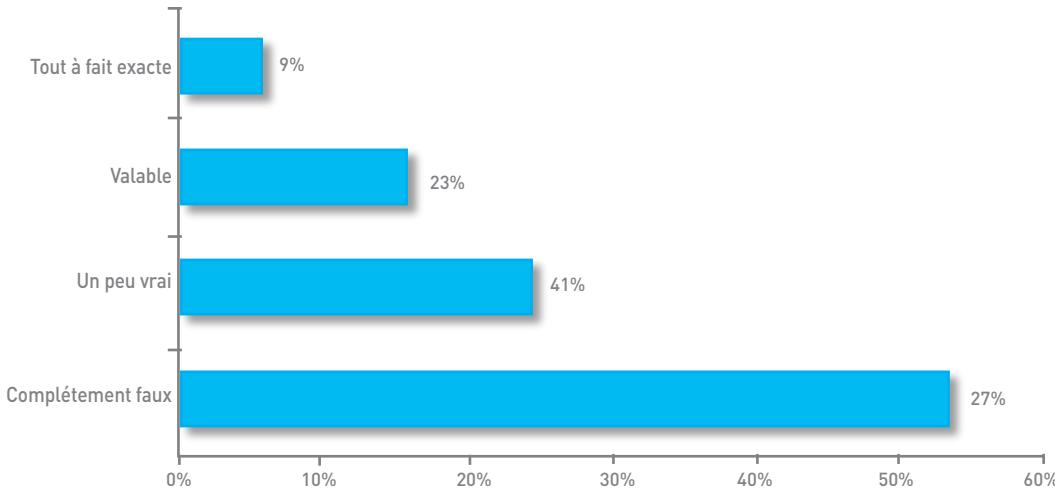
Les élèves participent à la vie associative à l'extérieur de leurs établissements (collège)



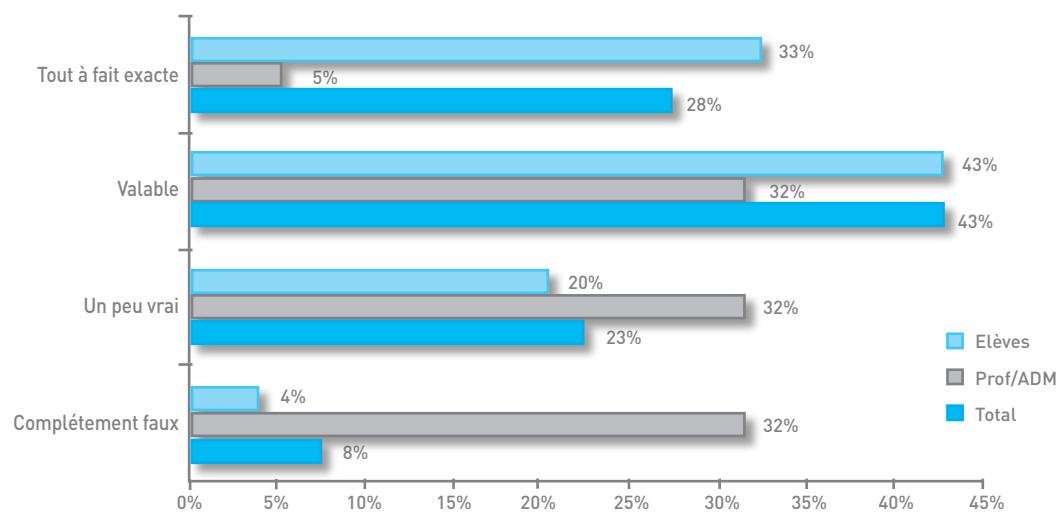
Les élèves participent à la vie associative à l'extérieur de leurs établissements (lycée)



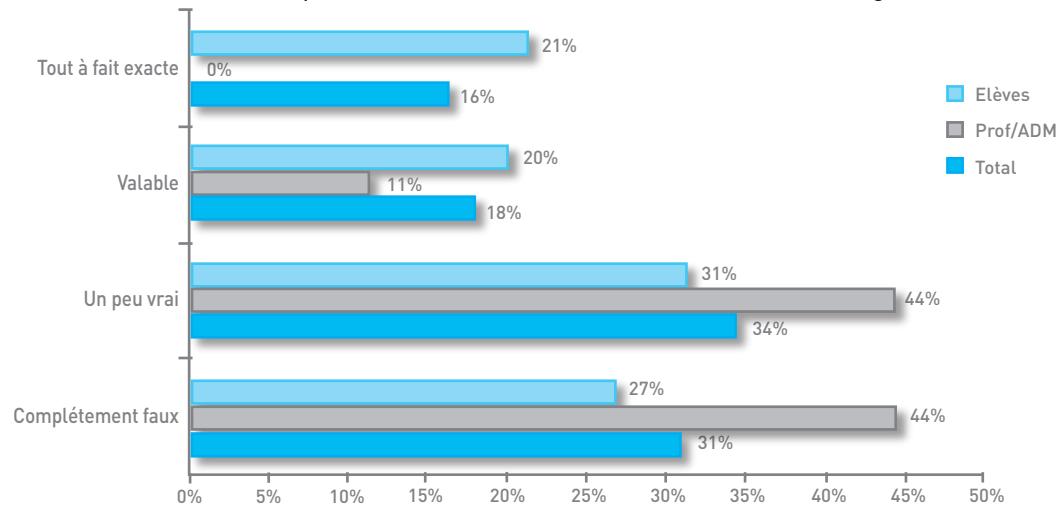
Les élèves sont invités à exprimer leurs points de vue et faire des propositions concernant les décisions qui intéressent la vie interne de l'établissement



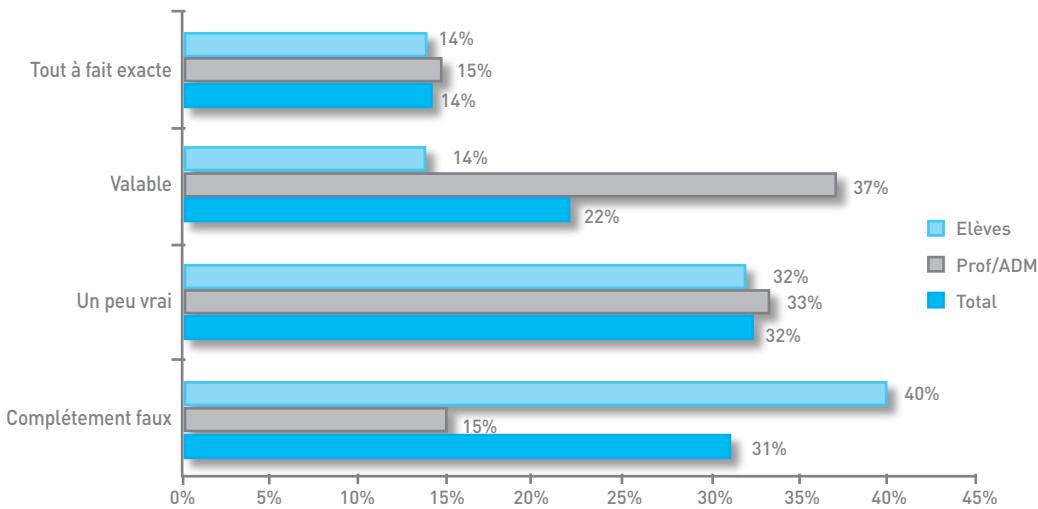
Les élèves sont invités à exprimer leurs points de vue et faire des propositions concernant les décisions qui intéressent la vie interne de l'établissement (école primaire)



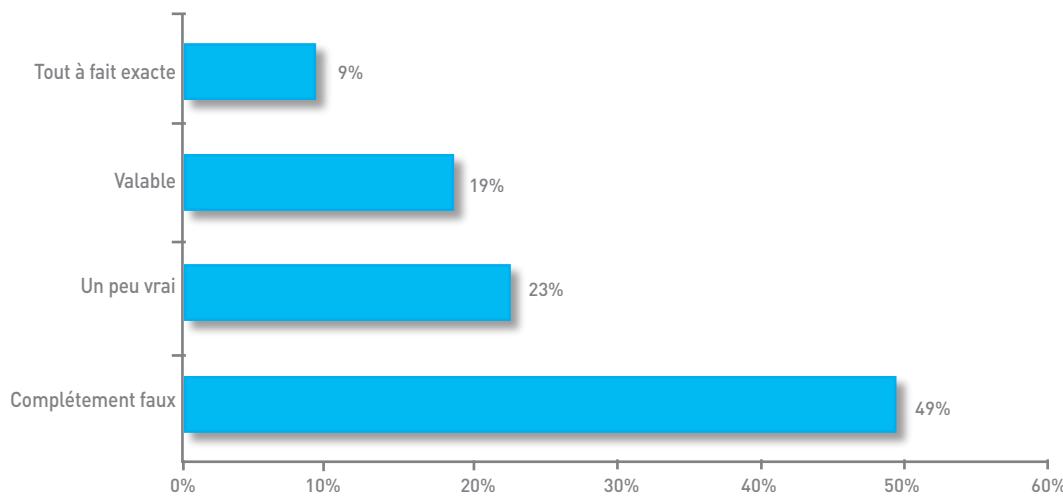
Les élèves sont invités à exprimer leurs points de vue et faire des propositions concernant les décisions qui intéressent la vie interne de l'établissement (collège)



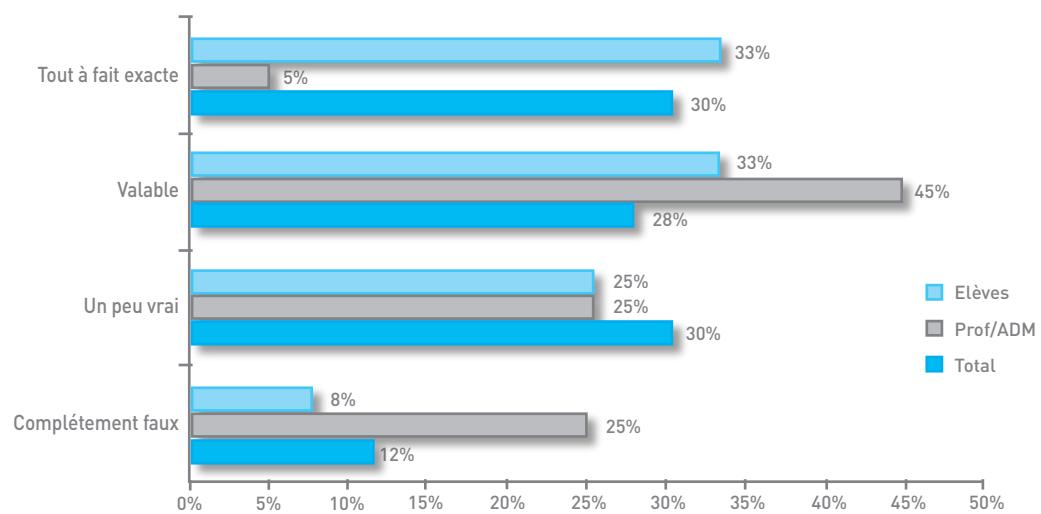
Les élèves sont invités à exprimer leurs points de vue et faire des propositions concernant les décisions qui intéressent la vie interne de l'établissement (lycée)



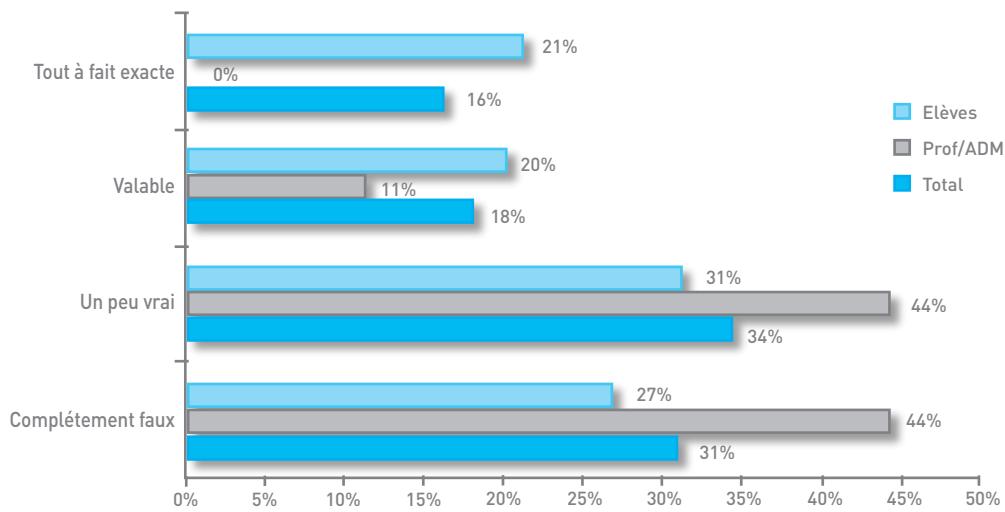
Les parents sont invités à participer à la gestion de l'établissement



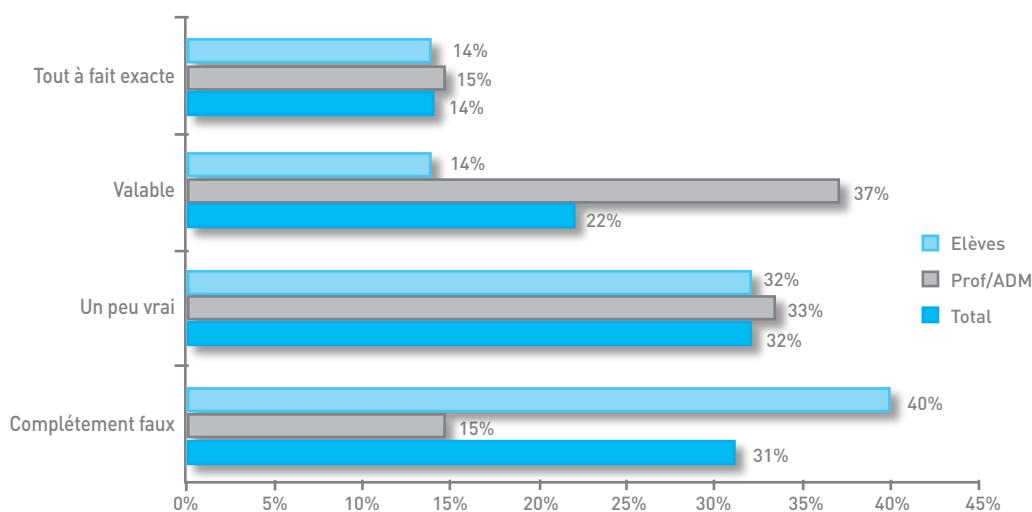
Les parents sont invités à participer à la gestion de l'établissement (école primaire)



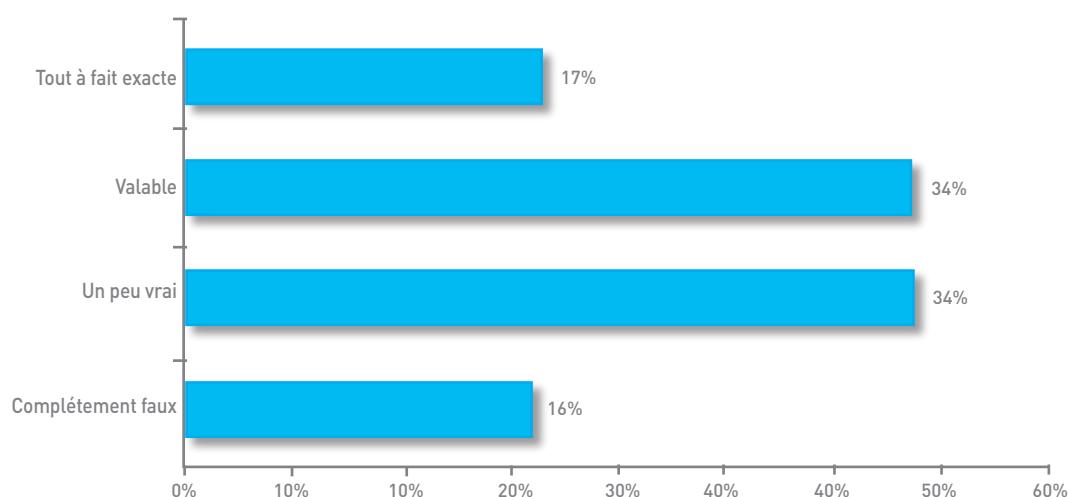
les parents sont invités à participer à la gestion de l'établissement (collège)



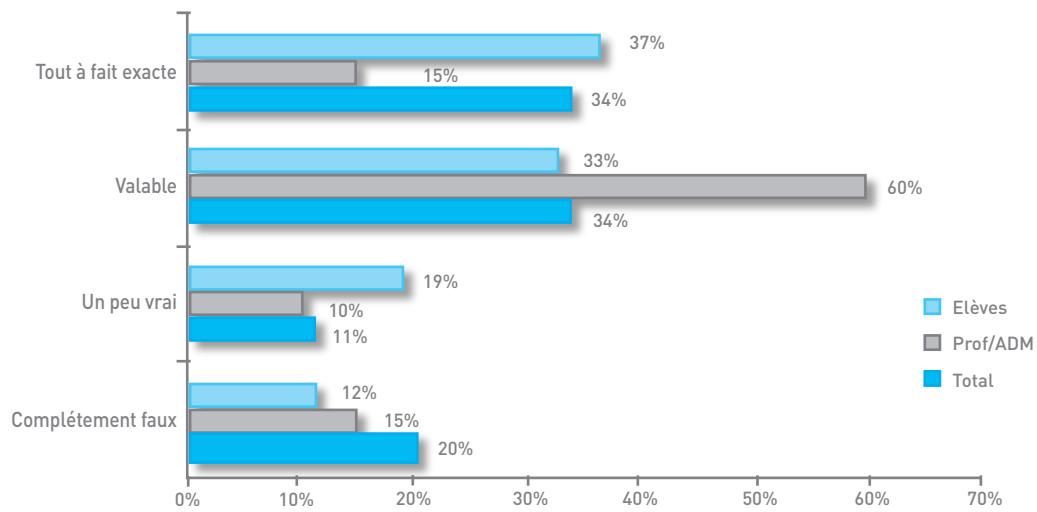
les parents sont invités à participer à la gestion de l'établissement (lycée)



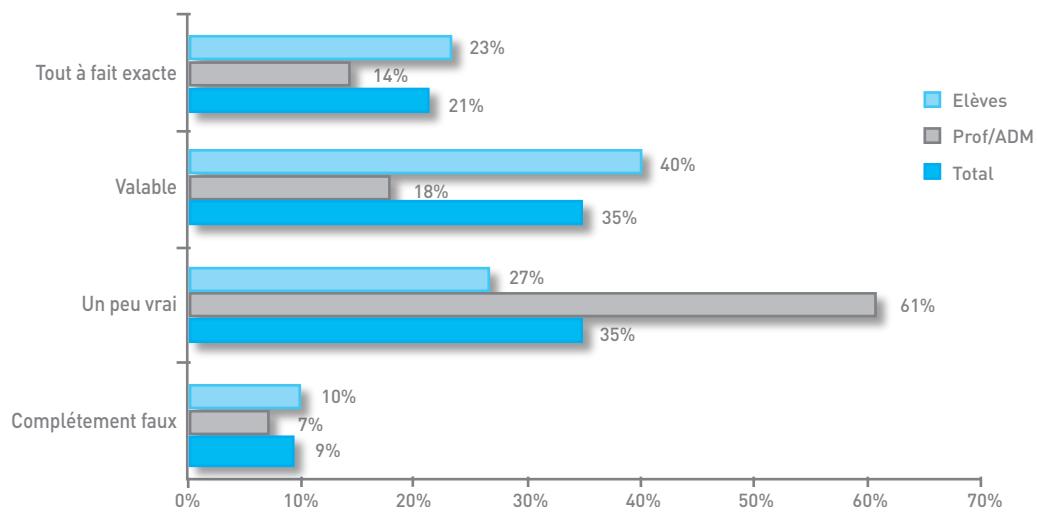
Les élèves des clubs sont très actifs dans la classe



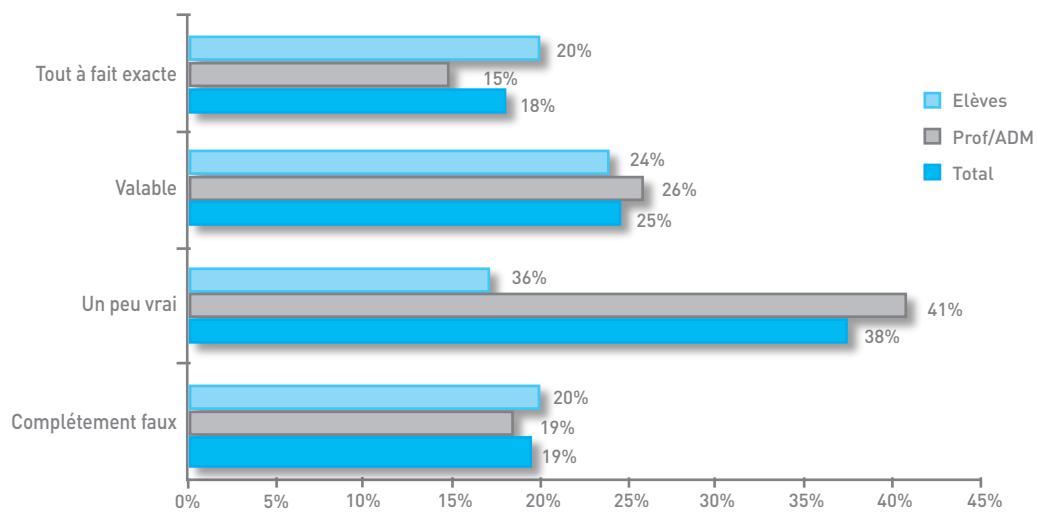
Les élèves des clubs sont très actifs dans la classe (école primaire)



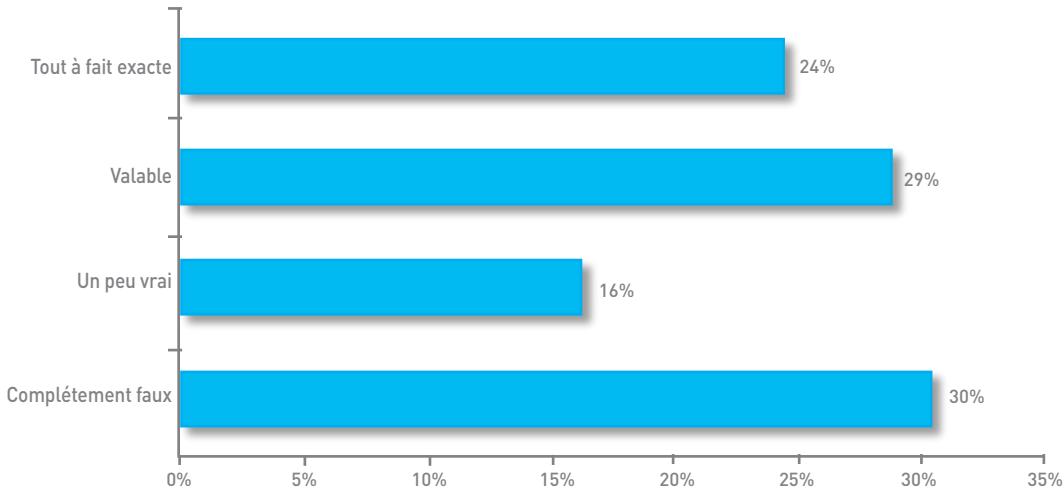
Les élèves des clubs sont très actifs dans la classe (collège)



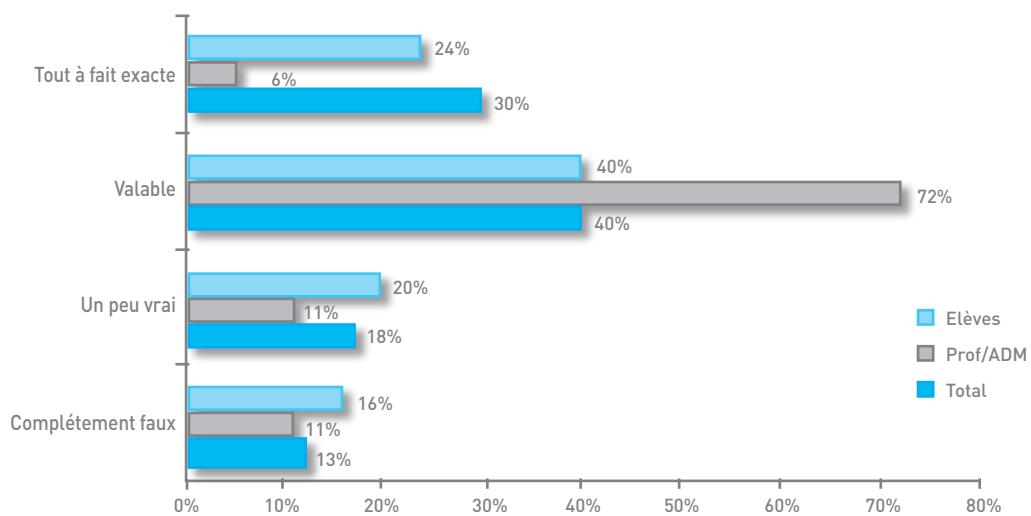
Les élèves des clubs sont très actifs dans la classe (lycée)



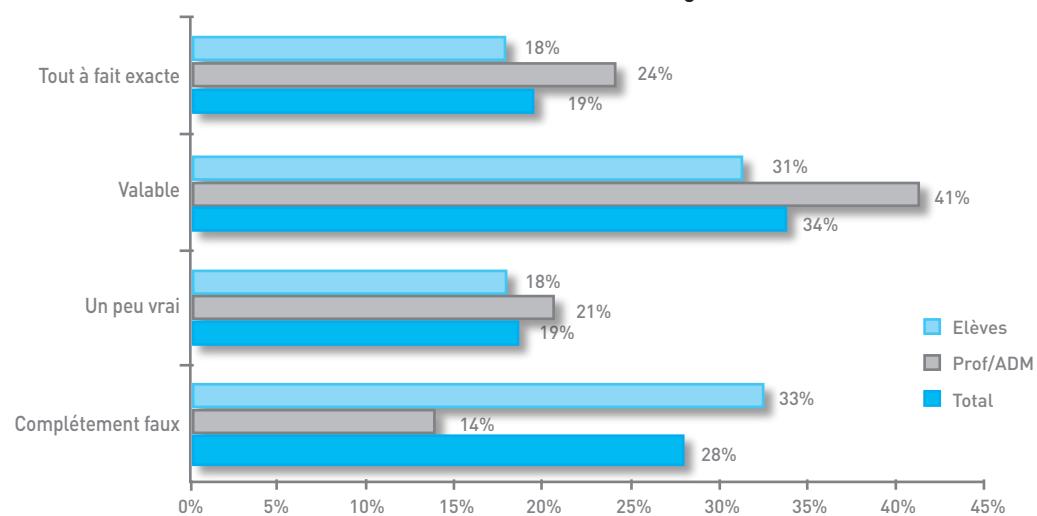
Tout élève présenté devant le conseil de discipline a le droit de se défendre avant toute prise de décision le concernant



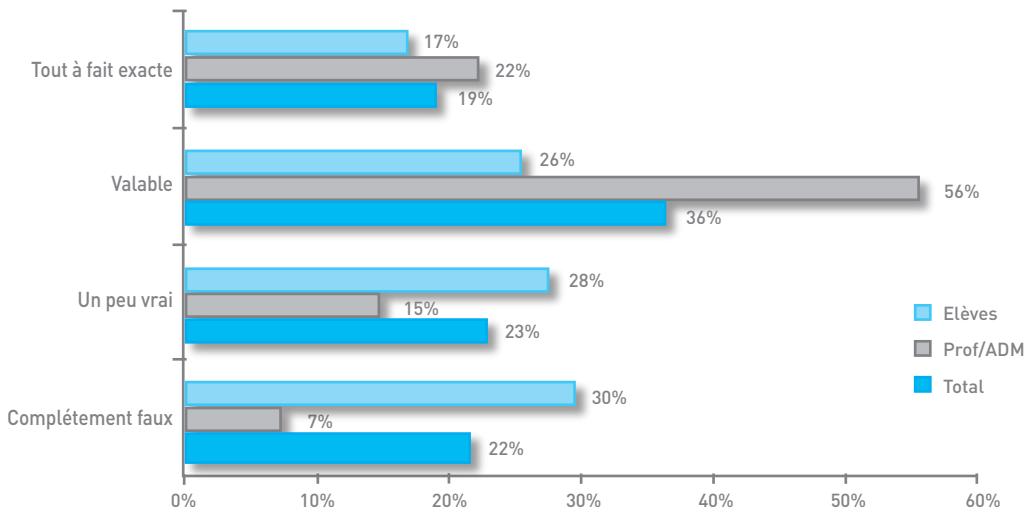
Tout élève présenté devant le conseil de discipline a le droit de se défendre avant toute prise de décision le concernant (école primaire)



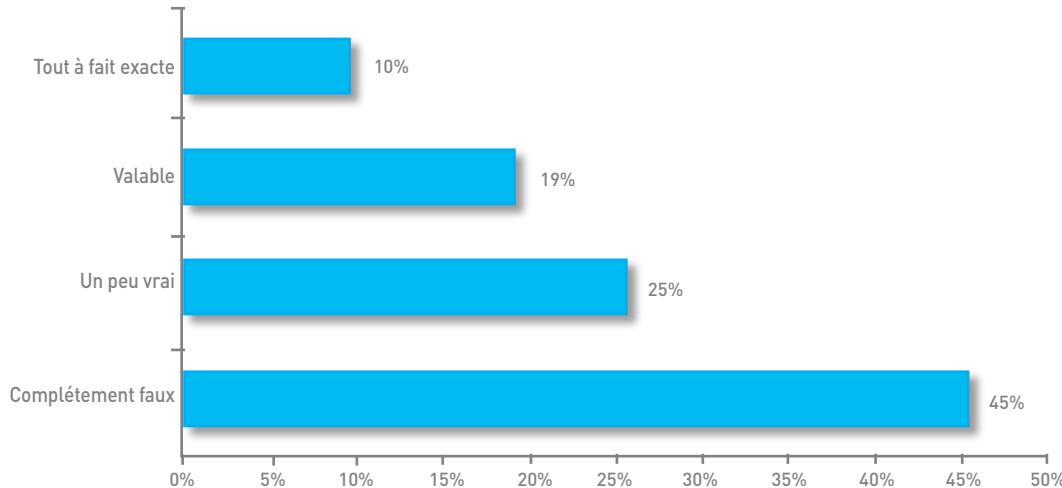
Tout élève présenté devant le conseil de discipline a le droit de se défendre avant toute prise de décision le concernant (collège)



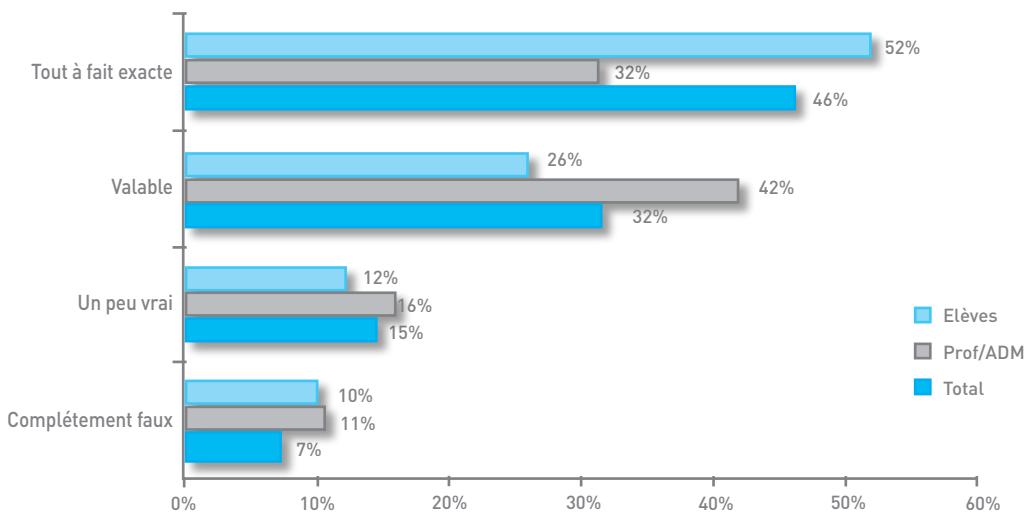
Tout élève présenté devant le conseil de discipline a le droit de se défendre avant toute prise de décision le concernant (lycée)



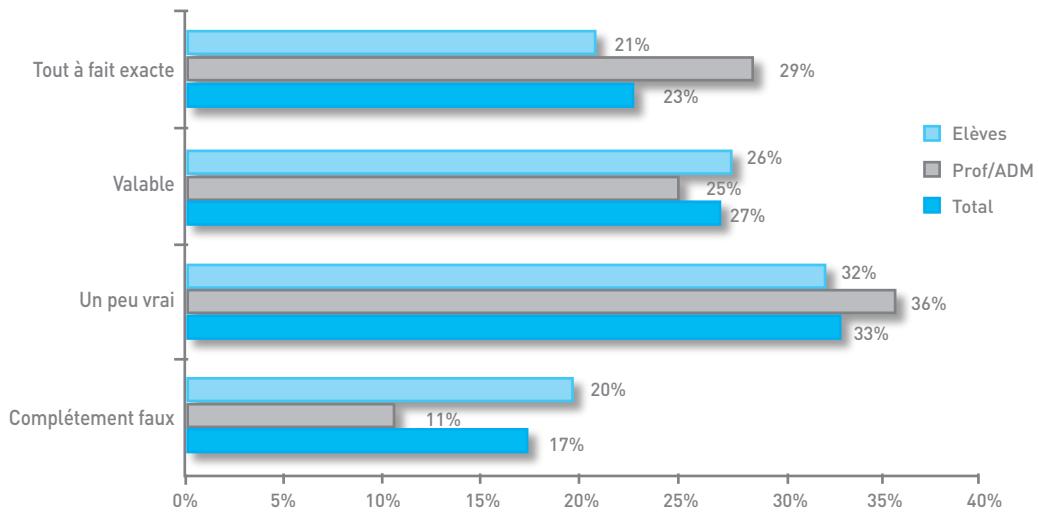
L'établissement communique avec les parents régulièrement sur tout ce qui concerne leurs enfants et l'organisation de la vie scolaire



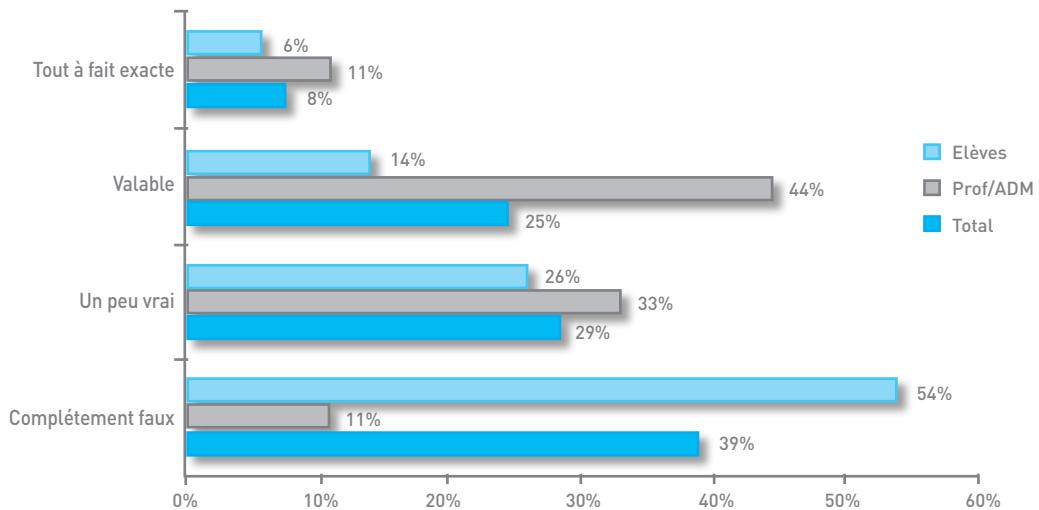
L'établissement communique avec les parents régulièrement sur tout ce qui concerne leurs enfants et l'organisation de la vie scolaire (école primaire)



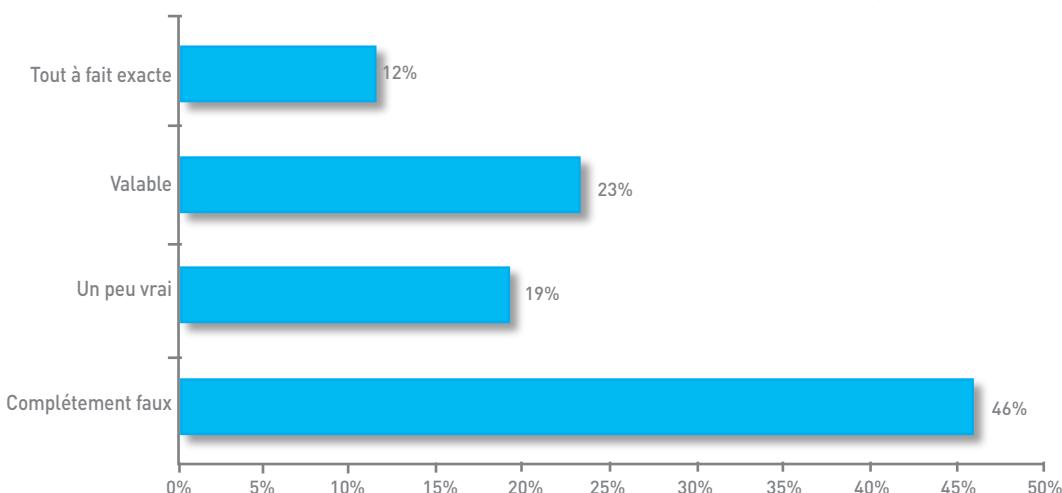
L'établissement communique avec les parents régulièrement sur tout ce qui concerne leurs enfants et l'organisation de la vie scolaire (collège)



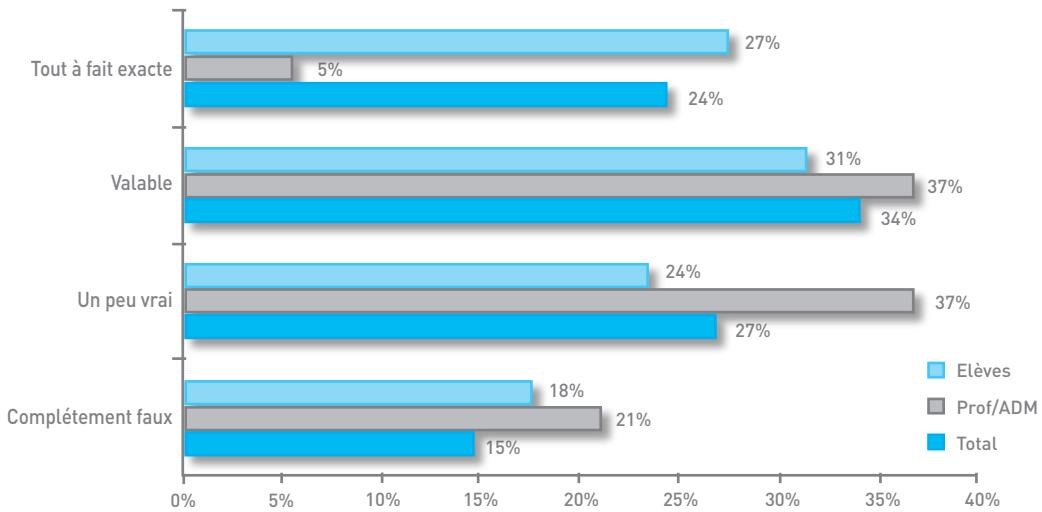
L'établissement communique avec les parents régulièrement sur tout ce qui concerne leurs enfants et l'organisation de la vie scolaire (lycée)



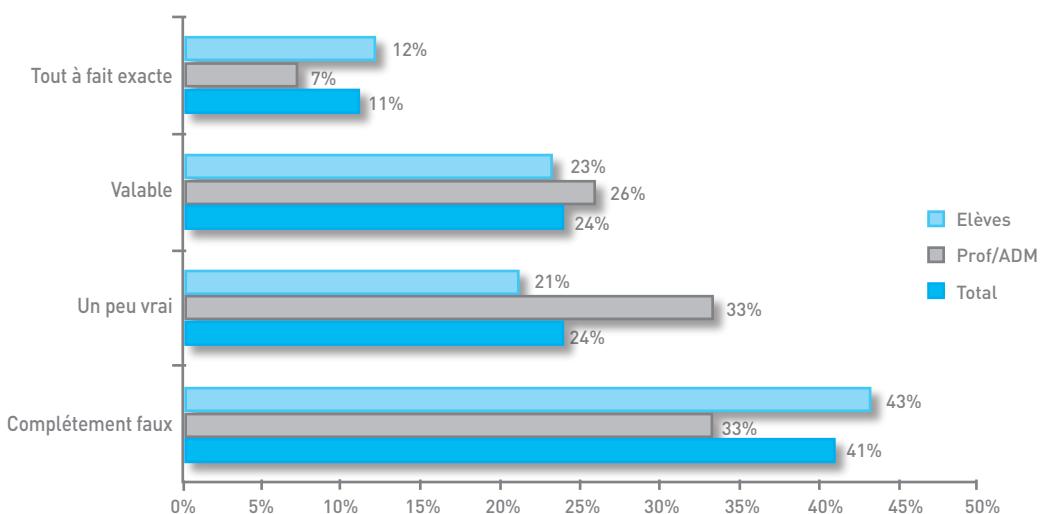
Les élections des conseils de classe et conseil de gestion de l'établissement se font par vote confidentiel, après annonce de candidatures et présentation des programmes



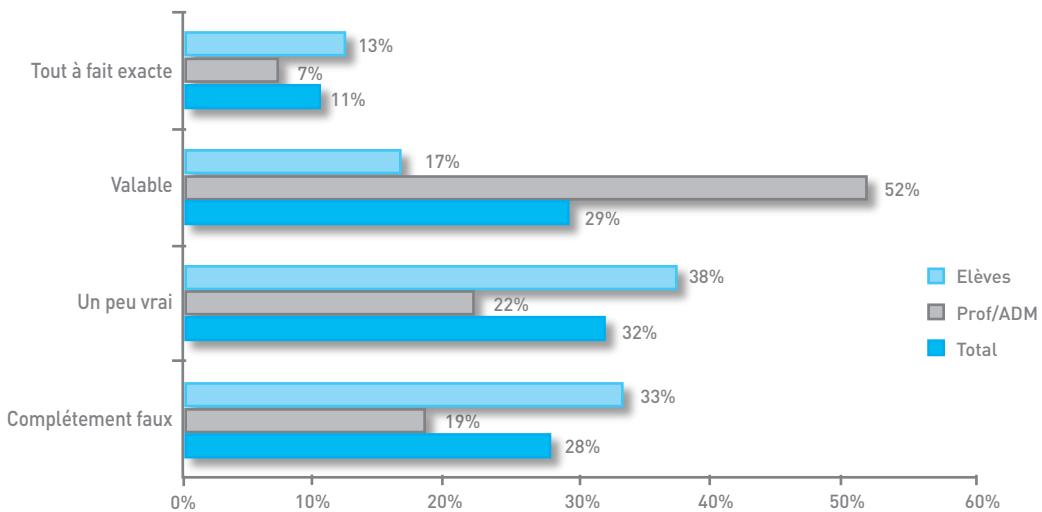
Les élections des conseils de classe et conseil de gestion de l'établissement se font par vote confidentiel, après annonce de candidatures et présentation des programmes (école primaire)



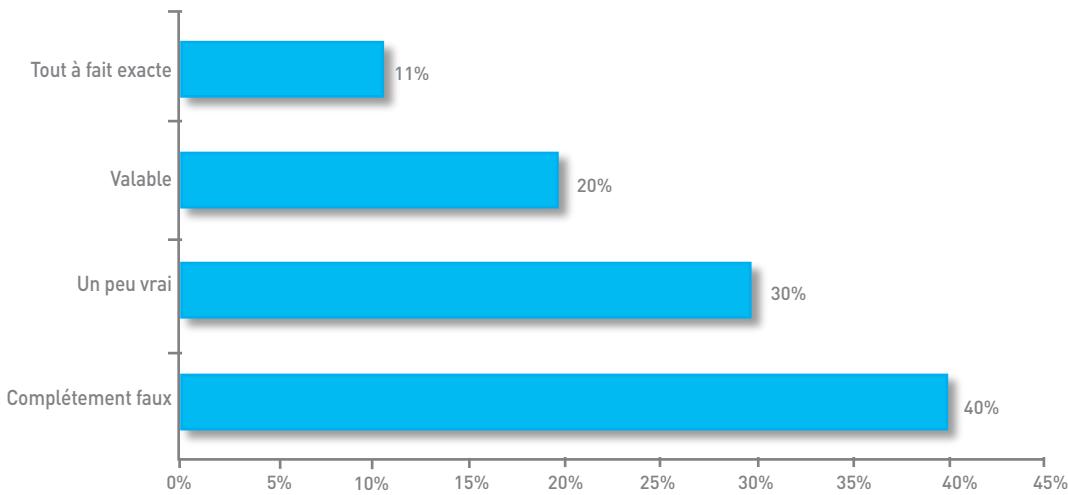
Les élections des conseils de classe et conseil de gestion de l'établissement se font par vote confidentiel, après annonce de candidatures et présentation des programmes (collège)



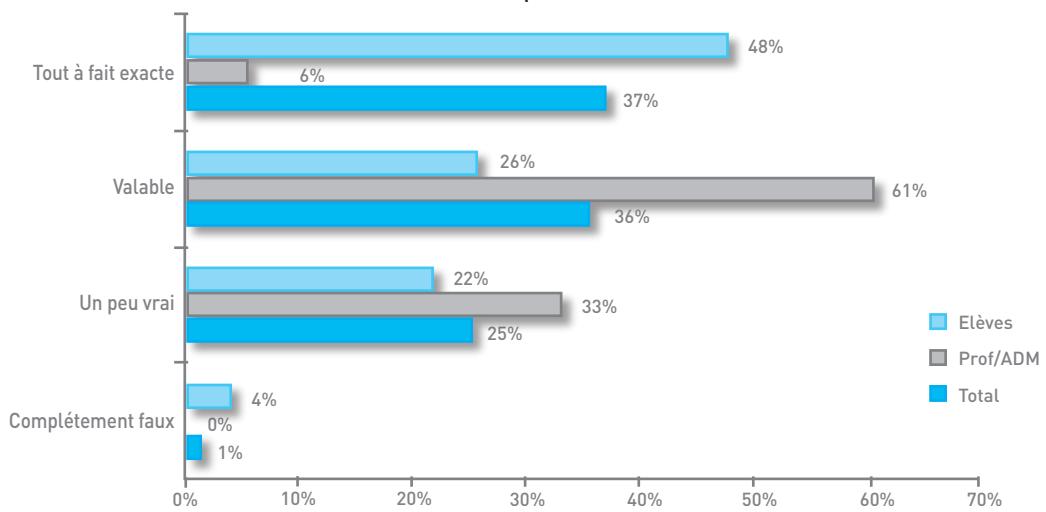
Les élections des conseils de classe et conseil de gestion de l'établissement se font par vote confidentiel, après annonce de candidatures et présentation des programmes(lycée)



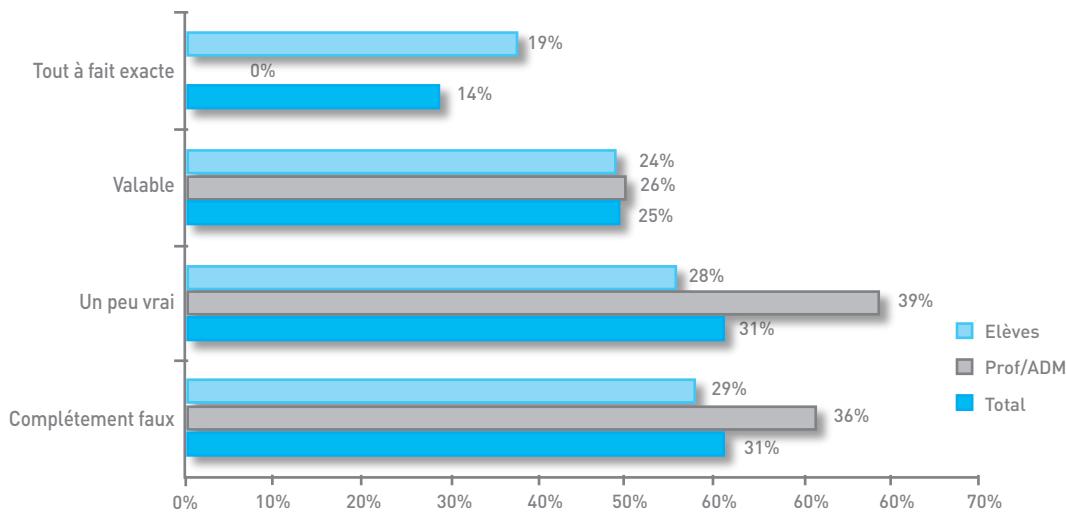
les délégués de classe animent le dialogue entre les élèves et l'équipe pédagogique



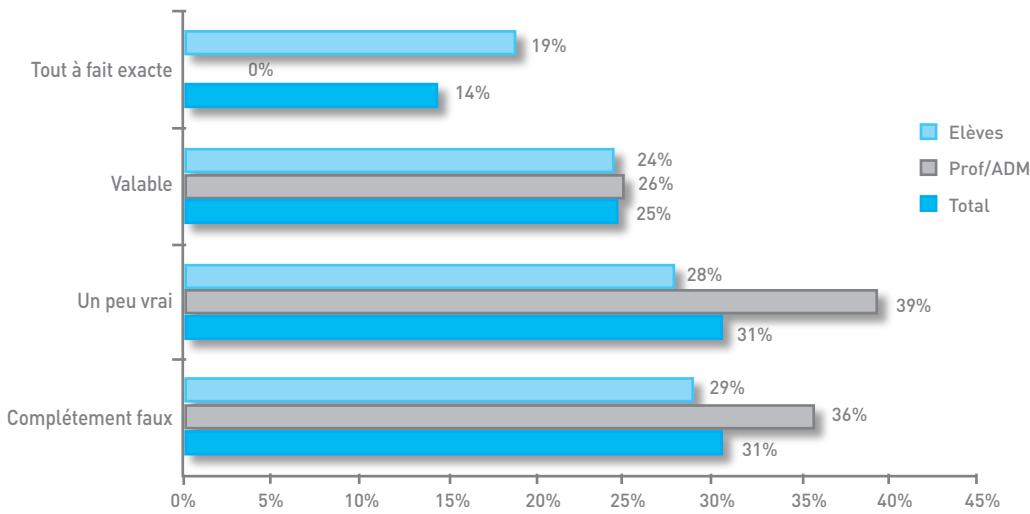
les délégués de classe animent le dialogue entre les élèves et l'équipe pédagogique (école primaire)



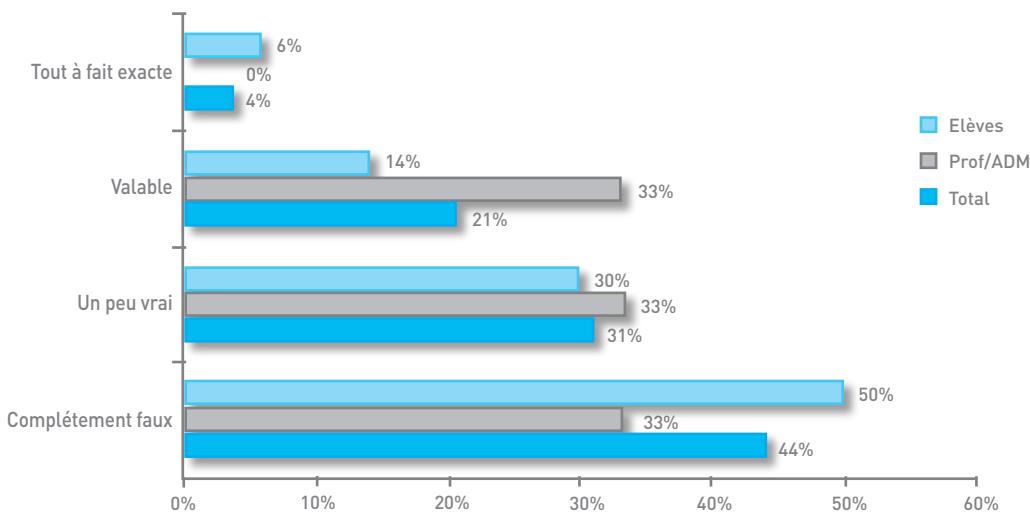
les délégués de classe animent le dialogue entre les élèves et l'équipe pédagogique (collège)



les délégués de classe animent le dialogue entre les élèves et l'équipe pédagogique (collège)



les délégués de classe animent le dialogue entre les élèves et l'équipe pédagogique (lycée)





Complexe administratif de la Fondation Mohammed VI de Promotion des Œuvres Sociales
de l'Education-Formation, Aile A 2
Avenue Allal El Fassi – Madinat Al Irfane. B.P. 6535 Al Irfane - Rabat

Tel : 05 37 77 44 25 / Fax : 05 37 77 46 12

www.cse.ma