École des Hautes Études en Sciences Sociales

École doctorale de l'EHESS

CETOBAC

Doctorat

Discipline : Études Politiques

GHALLY RHANNOU

Fragments de citoyenneté

Récits et expériences du politique dans un collège public au Maroc

Thèse dirigée par: Hamit Bozarslan

Date de soutenance : le 10 Avril 2026

Jury
1. Mohamed Tozy, Professeur des universités, Université Internationale de Rabat et Sciences Po Aix (Rapporteur)
2. Myriam Catusse, Directrice de recherche au CNRS, Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain (Rapporteure)
3. Charis Boutieri, Reader, King's College London (Examinatrice)
4. Yasmine Berriane, Chargée de recherche au CNRS, Centre Maurice Halbwachs (Examinatrice)
5. Hamit Bozarslan, Directeur d'études, École des Hautes Études en Sciences Sociales (Directeur de thèse)
6. Daniel Cefaï, Directeur d'études, École des Hautes Études en Sciences Sociales (Examinateur)
7. Anouk Cohen, Chargée de recherche au CNRS, Centre Jacques Berque (Examinatrice)

À Hamid, Nouzha, Walid et Omaima.

Remerciements

Je souhaite d'abord adresser mes sincères remerciements à Hamit Bozarslan, qui a accepté de diriger cette thèse. Je le suis très reconnaissant pour sa confiance, ses conseils attentifs et ses relectures. Toute ma gratitude va également à Charis Boutieri et Yasmine Berriane pour leur accompagnement au sein du comité de thèse et bien au-delà. Leurs conseils, idées et relectures généreuses ont considérablement enrichi ce travail. Je voudrais par la suite remercier les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheures qui ont accepté de faire partie de mon jury de soutenance. Merci à Mohamed Tozy et Myriam Catusse d'en être les rapporteurs, et à Daniel Cefaï et Anouk Cohen d'y siéger.

Je me sens également redevable envers l'EHESS, la formation doctorale *Études Politiques* et le laboratoire CETOBAC, au sein desquels j'ai trouvé un environnement scientifique accueillant. Je remercie aussi le Centre Jacques Berque à Rabat, grâce auquel j'ai bénéficié d'un financement me permettant de m'engager sereinement dans la recherche durant les premières années de la thèse, et où j'ai trouvé un espace de travail propice à l'écriture. Une pensée particulière va également à l'établissement scolaire marocain qui m'a accueilli dans le cadre de cette recherche doctorale. L'attention et le soutien du président de l'association des parents d'élèves et du directeur de l'établissement ont grandement facilité ce travail.

Je remercie chaleureusement les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheures avec lesquels j'ai eu le plaisir d'échanger pendant la thèse, pour leurs conversations stimulantes et leurs conseils précieux. Je tiens particulièrement à remercier Anna Dessertine, Badiha Nahhas, David Goeury et Hania Sobhy. Ma reconnaissance s'adresse également aux collègues et amis du Centre Jacques Berque, avec qui j'ai partagé de nombreux moments de travail et de détente au 5, avenue Tariq Ibn Ziyad à Rabat - Adam, Diane, Sofia, Solal et Maryame.

Pour leur soutien inestimable, je remercie mon épouse, Omaima, ma mère, Nouzha, mon frère, Walid, ainsi que mes beaux-parents, Aziza et Mohamed. Je n'oublie pas mon chat Coco, dont la présence a accompagné l'écriture de ces pages. Pour les moments de détente qui ont adouci l'écriture de cette thèse, je remercie mes amis : Robin, Rabei, Lmossayer, Rhita, Karim, Nabil, Khalil, Sofia, Tarek et Ichrak, ainsi que celles et ceux que j'oublie ici.

Enfin, mes pensées vont à la mémoire de mon père, Hamid. Cette thèse lui est dédiée.

RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

Partant d'une enquête ethnographique menée entre 2021 et 2024 dans un collège public à Salé (Maroc), cette thèse explore l'école comme un site privilégié des récits et des expériences de citoyenneté dans le Maroc contemporain. L'intérêt de cette recherche dépasse le seul cadre de l'école marocaine : elle explore comment les acteurs scolaires donnent sens au bien commun dans un contexte global qui révèle les contradictions des modèles de citoyenneté portés par les États-nations modernes, qu'ils soient plus ou moins récents et présentés comme démocratiques. Pour examiner ces questions, ce travail s'appuie sur un corpus de données qualitatives combinant observations ethnographiques dans les espaces quotidiens du collège (activités extrascolaires, classes, bureaux des surveillants) et entretiens avec les membres de la communauté scolaire. L'étude montre que, malgré les prescriptions des récits nationaux et globaux, l'école marocaine demeure un espace où la citoyenneté se fabrique de manière processuelle et fragmentée. Cette thèse retrace les reconfigurations historiques de la citoyenneté dans l'école marocaine, avant d'analyser la diversité des processus sociaux et des expériences par lesquels se façonne la citoyenneté dans le quotidien de la vie scolaire, et en particulier au-delà des espaces formels de son enseignement. L'analyse met l'accent sur certaines dynamiques qui, malgré leur discrétion, condensent les rapports au bien commun et au politique dans un contexte scolaire globalisé et traversé par des incertitudes et incohérences: expériences du droit à l'éducation à travers des modalités flexibles d'enseignement et d'apprentissage, expériences de l'obligation envers la communauté politique à travers des pratiques disciplinaires ambivalentes, et ajustements variables des contours du « bon citoyen » dans les activités extrascolaires.

Mots clés : Citoyenneté, école, éducation, Maroc, ethnographie, récits, expériences, politique.

ABSTRACT AND KEYWORDS

Based on ethnographic research conducted between 2021 and 2024 in a public secondary school in Salé (Morocco), this thesis explores the school as a key site for the narratives and experiences of citizenship in contemporary Morocco. The significance of this research extends beyond the Moroccan school: it explores how school participants make sense of the common good within a global political context that exposes the contradictions of citizenship models advanced by modern nation-states, whether more or less recent and presented as democratic. To address these questions, the study draws on a qualitative corpus combining ethnographic observations in everyday school settings (classrooms, extracurricular activities, supervisors' offices) and interviews with members of the school community. The study demonstrates that, despite the prescriptions of national and global narratives, the Moroccan school remains a space where citizenship is produced in processual and fragmented ways. This thesis traces the historical reconfigurations of citizenship in the Moroccan school, before analyzing the diverse social processes and experiences through which citizenship is shaped in everyday school life, particularly beyond the formal settings of its teaching. The analysis highlights certain dynamics which, despite their discreet nature, condense modes of relating to the common good and the political within a globalised school context marked by uncertainty and inconsistency: experiences of the right to education through flexible modes of teaching and learning, experiences of obligation towards the political community through ambivalent disciplinary practices, and variable adjustments to the contours of the "good citizen" in extracurricular activities.

Keywords: Citizenship, school, education, Morocco, ethnography, narratives, experiences, political.

SOMMAIRE

Résumé et mots clés 4
Abstract and Keywords 5
Sommaire 6
Listes des figures et tableaux 8
Liste des acronymes 10
Note sur les traductions et translittérations 11

PARTIE 1 - Étudier la citoyenneté à partir de l'école marocaine : enjeux théoriques et méthodologiques 12

Introduction 14

I. Prologue 14
II. Positionnement et apports de la recherche 18
III. Questions de recherche et plan 38

Chapitre 1 - Habiter le collège 42

I. Naviguer les différentes facettes de notre subjectivité 42
II. S'approprier l'imprévu : délimiter le terrain en plein covid-19 48
III. Habiter le collège 51

PARTIE 2 - Les récits de citoyenneté dans l'école marocaine 57

Chapitre 2 - Étudier la citoyenneté à partir du collège Lala Aicha 59

I. Situer le collège Lala Aicha 59
II. Les enjeux de la citoyenneté dans le collège Lala Aicha 65

Chapitre 3 - La citoyenneté au fil de l'histoire de l'école marocaine 75

I. La période prémoderne : décentralisation et fragmentation 76
II. La période coloniale (1912-1956) : appropriations et tensions 80
III. La période de l'éducation nationale (1956-1975) : fracture élitiste et contestations 87
IV. La période de crise (1975-1999) : la remise en cause du projet éducatif national 97

Chapitre 4 - L'école marocaine du 21ème siècle: un lieu de renversement des récits de citoyenneté 109

I. Une priorité nationale réinscrite dans la globalisation 110
II. Le renversement des récits de citoyenneté de l'école marocaine 119

Chapitre 5 - Fragments de citoyenneté au collège 137

I. Le curriculum d'éducation à la citoyenneté à travers les positionnements des acteurs scolaires 138
II. Fragments de citoyenneté au collège 156

PARTIE 3 - Les expériences de citoyenneté dans l'école marocaine 163

Chapitre 6 - Incertitudes à l'école, flexibilités en classe 165

I. Enseigner 167
II. Apprendre 176
III. Un lieu de formation du citoyen saturé par l'incertitude 185
IV. Incertitudes à l'école, flexibilités en classe et fragments de citoyenneté 189

Chapitre 7 - Incohérences et disciplines 196

I. Les incohérences du pouvoir disciplinaire de l'institution scolaire marocaine 198
II. Obliger 205
III. Être obligé 223
IV. Incohérences, disciplines et fragments de citoyenneté 231

Chapitre 8 - Activités extrascolaires, libéralisations et citoyennetés 237

I. Activités extrascolaires et citoyenneté au sein de l'école « libéralisée » 239
II. Les récits sur les compétences à l'épreuve du quotidien des activités extrascolaires 243
III. Les positionnements des élèves dans une société et un marché globalisés 253
IV. Citoyennetés, libéralisations ajustées et activités extrascolaires 259

Conclusion 265

Bibliographie 274

Annexes 289

Annexes méthodologiques 289
Annexes documentaires 294
Table des matières 299

LISTES DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 - Vue d'un couloir du collège pendant la récréation, Collège Lala Aicha, Mars 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée) 18
Figure 2 - Vue de l'entrée principale des élèves, Collège Lala Aicha, Mars 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée) 38
Figure 3 - Classement des arrondissements des préfectures de Rabat et Salé selon l'Indice de Développement Local Multidimensionnel 49
Figure 4 - Croissance de la structure urbaine de Salé entre 1913 à nos jours 60
Figure 5 - Rabat-Salé : un exemple de croissance déséquilibrée 63
Figure 6 - Le système éducatif marocain en 2024 67
Figure 7 - Les objectifs de l'enseignement secondaire collégial d'après le Ministère de l'Education, du Préscolaire et des Sports 68
Figure 8 - Vue à l'intérieur d'une classe en fin de journée, Mai 2024, Collège Lala Aicha (photographie de l'auteur, non diffusée) 71
Figure 9 - Taux bruts de scolarisation 1970 - 2016 (primaire et secondaire) 99
Figure 10 - Dépenses publiques en éducation, en % des dépenses du gouvernement 101
Figure 11 - Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB (%) 101
Figure 12 - Taux d'abandon scolaire cumulé, primaire et secondaire collégial (1971-2000) 103
Figure 13 - Table d'élève recouverte de graffitis, Collège Lala Aicha, Mai 2022 (photographie de l'auteur) 106
Figure 14 - Des élèves en plein préparatifs d'une fête de fin d'année, Collège Lala Aicha, Mai 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée) 119
Figure 15 - Évolution des composantes du budget de MENPS (en millions de dirhams courants) 120
Figure 16 - Évolution du taux d'abandon par cycle (enseignement public) 123
Figure 17 - Évolution du taux d'achèvement avec redoublement et sans redoublement 123
Figure 18 - Dépenses de scolarisation des ménages par enfant scolarisé (dirhams) selon le secteur d'enseignement et le cycle scolaire en 2017-2018 127
Figure 19 - Répartition des lauréats ne travaillants pas actuellement selon les raisons de départ de leur dernier emploi (promotion 2004) 128
Figure 20 - Proportions des élèves du secondaire ayant déclaré avoir été bousculés et frappés 134
Figure 21 - Proportions d'élèves selon leurs perceptions de leurs relations avec les enseignants, par cycle d'enseignement (%) 135
Figure 22 - Page de présentation du manuel d'éducation à la citoyenneté, représentant le Roi Mohammed VI offrant un panier alimentaire dans le cadre des activités caritatives de la Fondation Mohammed VI pour la solidarité. 141

Figure 23 - Séance 1 du manuel d'éducation à la citoyenneté « La participation, un droit et un devoir : élisons notre représentant au conseil de l'établissement ». 142
Figure 24 - Séance 11 Le Maroc et la sécurité internationale, Activité 3 « Mettre en avant la démarche pacifique dans l'achèvement de l'unité territoriale de mon pays » 146
Figure 25 - Séance 2 « Comment traiter un problème social en partant d'exemples locaux », Activité 2 « Répertorier des exemples de quelques problèmes sociaux dans mon environnement » 147
Figure 26 - Séance 10 « Les syndicats et les organisations professionnelles », Activité 2 « Cherche la signification du 1er Mai à partir d'une illustration ». 149
Figure 27 - Vue sur des salles de classe, avec l'inscription murale « Levez-vous pour l'enseignant, rendez-lui hommage. Le professeur est comme un prophète », Collège Lala Aicha, Mars 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée) 171
Figure 28 - Les élèves en ligne avant une activité pendant une fête de fin d'année, Collège Lala Aicha, Mars 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée) 200
Figure 29 - Compétition de communication à l'oral et de récitation religieuse organisée dans la bibliothèque scolaire, Collège Lala Aicha, Avril 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée) .249

Tableau 1 - Nombre d'heures d'instruction par discipline de l'enseignement secondaire collégial 69
Tableau 2 - Taux d'achèvement des trois cohortes 2000, 2001 et 2002 122
Tableau 3 - Pourcentage des élèves de 4ème année du primaire ayant de sérieux problèmes de civisme (selon la déclaration des directeurs) 132
Tableau 4 - Principaux axes du manuel d'éducation à la citoyenneté au collège.....139
Tableau 5 - Principales dispositions de la Charte de l'élève du collège Lala Aicha.....206
Tableau 6 - Exemples de dispositions d'une « Charte de classe » au sein du collège Lala Aicha.....211

LISTE DES ACRONYMES

COSEF – Commission spéciale sur l'éducation et la formation,

CSMD – Commission spéciale sur le modèle de développement

CSEFRS – Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

ESC – Enseignement secondaire collégial

MENPS – Ministère de l'éducation Nationale, du préscolaire et des sports

ONDH – Observatoire national du développement humain

PNEA – Programme national d'évaluation des acquis des élèves

NEET – *Not in Education, Employment or Training* (ni en emploi, ni en études, ni en formation)

RGPH – Recensement général de la population et de l'habitat

SMIG – Salaire minimum interprofessionnel garanti

TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* (Tendances dans l'étude des mathématiques et des sciences)

PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* (Programme international de recherche en lecture scolaire)

UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF – Fonds des Nations unies pour l'enfance

UNFP – Union nationale des forces populaires

USFP – Union socialiste des forces populaires

NOTE SUR LES TRADUCTIONS ET TRANSLITTERATIONS

Le choix fait dans cette thèse a été de traduire dans la plupart des cas les termes et citations issus de l'arabe marocain et de l'anglais. Il vise à s'adapter à un lectorat international et à se conformer aux normes en vigueur dans la recherche française. Les traductions sont effectuées par l'auteur. Elles cherchent autant que possible à restituer les significations propres à la langue originale. Lorsqu'il n'a pas été possible de traduire certains termes ou expressions idiomatiques sans dénaturer leur sens, ils ont été laissés dans leur langue originale avec une traduction en note de bas de page ou entre parenthèses dans le texte.

Les translittérations de l'arabe employées dans ce travail suivent, sauf indication contraire, le système de l'*International Journal of Middle East Studies* (IJMES) avec les signes diacritiques appropriés (ʿ, ḥ, ṣ, ṭ, etc.). Les toponymes déjà francisés (Rabat, Salé, Kénitra, etc.) sont conservés sous leur forme française usuelle.

PARTIE 1

Étudier la citoyenneté à partir de l'école marocaine : enjeux théoriques et méthodologiques

INTRODUCTION

I. Prologue

Le samedi 2 décembre 2023, comme chaque semaine durant cette période, je me rends à l'établissement d'enseignement secondaire collégial public Lala Aicha[1] pour animer une séance de ciné-club avec un groupe d'élèves. Le collège public situé dans l'arrondissement urbain de Layayda, au nord-est de Salé, constitue le terrain principal de mon enquête doctorale. Pour y accéder depuis mon domicile à Rabat, je prends le tramway jusqu'au terminus Hay Karima, puis un *petit taxi* qui me conduit jusqu'au portail de l'établissement. Un projet d'extension du tramway, prévu pour 2028, promet de relier ces quartiers au centre de Rabat. En franchissant la porte métallique bleue réservée aux visiteurs, je remarque plusieurs groupes d'élèves dans la cour, ce qui contraste avec le calme habituel du collège le samedi après-midi. En me rendant à la bibliothèque, où je devais retrouver le groupe d'élèves cinéphiles, j'ai eu la surprise de découvrir la salle entièrement remplie : plus d'une centaine d'élèves y étaient entassés, assis ou debout. Je me faufile, tant bien que mal, entre les élèves afin de voir ce qui se passe. J'aperçois alors le président de l'association des parents d'élèves qui s'empresse de m'expliquer, en s'excusant poliment, qu'un changement de programme a eu lieu : un après-midi de célébration a été improvisé pour fêter deux dates clés du calendrier national, la Fête de l'Indépendance (18 novembre) et la Marche Verte (6 novembre). Ces deux commémorations occupent une place centrale dans la construction de l'État-nation moderne marocain. La Fête de l'Indépendance célèbre le retour d'exil du roi Mohammed V, le 18 novembre 1955, qui marque le début du processus d'indépendance du pays et la fin du protectorat français (1912-1956). La Marche Verte, quant à elle, commémore la mobilisation de près de 350 000 Marocains à l'appel du roi Hassan II, le 6 novembre 1975, pour revendiquer la souveraineté du Maroc sur les territoires du Sahara occidental, alors sous administration espagnole. Les marcheurs avaient symboliquement franchi la frontière, brandissant le drapeau national, des exemplaires du Coran et des portraits du roi Hassan II.

[1] Le nom de l'établissement et des personnes ont été modifiés afin de préserver l'anonymat des participants et participantes à la recherche.

Au programme de l'après-midi, des pièces de théâtre, des chorégraphies de danse et un quiz, préparés et animés par un groupe d'élèves sous la coordination bienveillante de l'enseignante responsable de la bibliothèque. Je m'installe dans un coin, debout, et j'attends que le spectacle commence. Malgré le froid du mois de décembre et les deux portes grandes ouvertes, la chaleur était étouffante à cause du nombre d'élèves dans la salle. Le spectacle débute enfin : un ancien élève prend le micro et ouvre les festivités en lançant, sur les enceintes à plein volume, *Dīrū n-niyya* [2], l'hymne des supporters marocains de la Coupe du monde 2022. Il commence à chanter, aussitôt rejoint par le public qui reprend le refrain en chœur. L'énergie est palpable, car ce n'est pas qu'une chanson à la mode : elle ravive un moment d'unité nationale où l'équipe du Maroc avait, contre toute attente, atteint la quatrième place de la Coupe du monde après avoir éliminé le Portugal en quart de finale. À peine le morceau terminé, l'hymne national retentit, et les voix s'élèvent encore une fois à l'unisson. Le premier spectacle débute, avec une chorégraphie collective exécutée par un groupe d'élèves sur *Laʿyūn ʿayniyya* [3], chanson emblématique célébrant la Marche Verte et Laâyoune, principale ville des territoires sahariens. Pendant que les élèves dansent sur scène, l'enseignante circule parmi le public, distribuant de petits drapeaux marocains, des portraits du roi et des images du Coran, dans une sorte de reconstitution symbolique de la Marche verte de 1975. J'observe avec intérêt les mouvements des élèves qui dansent sur scène : ils sont rapides, synchronisés, et empreints d'un style résolument contemporain. Intrigué, je demande à un élève près de moi s'il reconnaît ce style de danse. Avec un sourire malicieux, il me lance : « *C'est du Way Way, Prof. Du Way Way de Laâyoune* ». Je comprends alors que la chorégraphie s'inspire de ce style musical contemporain, le *Way Way*, né au sein de la scène urbaine marocaine ces dernières années et largement diffusé sur les réseaux sociaux. Par cette réponse, l'élève soulignait, de façon ironique, l'incongruité de ce choix chorégraphique pour accompagner une chanson célébrant la Marche Verte. L'après-midi se poursuit avec d'autres spectacles de danse et de théâtre.

Cette anecdote, tirée d'une journée d'observation au sein de la bibliothèque scolaire, l'un des principaux sites de mon enquête au sein du collège Lala Aicha, introduit bien l'enjeu central de cette thèse de doctorat. L'espace de la bibliothèque scolaire représentait bien à ce moment

[2] Trad. : « Faites-le avec une bonne intention ».
[3] Chanson composée et interprétée par le groupe Jil Jilala en 1976. Trad. : « Laâyoune, mes yeux ».

une fabrique de la citoyenneté : un atelier fermé et en plein travail, dans lequel on avait chaud à cause de la densité humaine, et où l'on fabriquait de manière frénétique un matériau particulier « *qui peut être en partie fictif, fait de souvenirs, d'imaginaires, d'émotions et de pratiques de citoyenneté dans leurs différentes dimensions - politique, judiciaire, culturelle, sociale, historique* » (Bénéï 2009 : 6). Cependant, et malgré la chaleur suffocante, la fabrique de la citoyenneté observée au cours de cet après-midi ne ressemblait en rien à un atelier d'usine qui « *produit par simple travail mécanique* » (Bénéï 2009 : 6). Apparenter la citoyenneté à l'école à une fabrique à l'usine (*manufacturing* en anglais) supposerait qu'elle serait produite de manière uniforme par une « pédagogie totale » imposée par l'État (Bernstein 1996 cité par Pykett 2010). En fait, si les performances observées ce jour-là réaffirmaient les éléments clés du discours officiel de l'État marocain (prééminence de l'institution monarchique, de la religion musulmane et de l'intégrité territoriale), elles mettent en lumière des dynamiques plus complexes. Le fait que les élèves aient choisi d'interpréter l'hymne des supporters de la Coupe du monde 2022 avant l'hymne national, puis d'exécuter une chorégraphie *Way Way* pour célébrer la Marche Verte, montre que la citoyenneté dans l'espace scolaire relève moins d'un projet intentionnel de l'État que de pratiques quotidiennes, à travers lesquelles se donnent à voir les positionnements des acteurs scolaires dans divers processus de socialisation (Adely 2012).

C'est ce fil directeur que nous suivrons tout au long de cette thèse : explorer dans quelle mesure l'école marocaine constitue un site privilégié de production de la citoyenneté, non pas un site de production uniforme et standardisée comparable à une usine, mais plutôt une fabrique indéterminée et fragmentée, se déployant à travers les pratiques et les processus sociaux dans lesquels les acteurs scolaires sont impliqués au quotidien (élèves, enseignants, personnel administratif, parents d'élèves). Cette réflexion sur la citoyenneté dans l'école marocaine m'a conduit, au cours de cette thèse, à trois concepts qui m'ont aidé à approcher les processus que j'ai essayé de décrire: les *récits*, *fragments* et *expériences* de citoyenneté. Les *récits*[4] de citoyenneté renvoient aux discours de citoyenneté mis en œuvre par l'État marocain et d'autres acteurs politiques et sociaux au sein de l'école, et par lesquels « *la nation, la communauté politique (…) et l'État ont été fabriqués simultanément à* [un] *moment historique* » (Clarke et al. 2014 : 19). Les *fragments* de citoyenneté font écho à la diversité et l'hétérogénéité des sites et des modes de production de la citoyenneté dans l'institution

[4] En anglais : *narratives*.

scolaire marocaine. Enfin, la notion d'*expériences* de citoyenneté servira d'outil pour saisir les lieux ordinaires et banals dans lesquels les acteurs scolaires produisent du sens sur le « *bien commun et le vivre-ensemble* » et font émerger « *quelque chose comme du 'politique'* » dans le quotidien de l'école marocaine (Carrel et Neveu 2014 : 3-4 ; Cefaï 2011 : 546).

L'intérêt de cette recherche dépasse le seul cadre de l'école marocaine, dans la mesure où elle interroge la manière dont des acteurs sociaux à la marge donnent sens à la citoyenneté dans un contexte global qui met à nu les failles profondes des modèles de citoyenneté promus par les États-nations modernes (qu'ils soient plus ou moins récents, démocratiques, libéraux, socialistes, etc.). Ces failles sont particulièrement visibles dans les pays longtemps considérés comme des modèles de citoyenneté démocratique (pays d'Europe occidentale, États-Unis et Inde) et peuvent être résumées par ce que Craig Calhoun et al. (2022) désignent comme des « dégénérescences de la démocratie » : a) un sentiment croissant parmi les citoyens qu'ils ne peuvent plus influencer leur gouvernement, et notamment pour améliorer leurs conditions de vie ; b) la montée en puissance de projets politiques visant à exclure certains membres de la communauté sur la base de critères moraux, économiques et ethniques ; et c) une polarisation partisane exacerbée qui réduit la démocratie en une « règle de la majorité » rigide dans laquelle les minorités cessent d'être reconnues comme légitimes. Ces dégénérescences rendent les modèles de citoyenneté conçus par les théories du libéralisme politique, avec leurs promesses de justice sociale et de liberté, beaucoup moins prometteurs aux yeux des « citoyens en herbe » à travers le monde, et nourrissent une inquiétude globale quant aux futurs politiques. Cette inquiétude pousse de nombreux chercheurs à documenter et analyser la manière dont s'articule la culture démocratique et civique dans les contextes contemporains, notamment aux marges institutionnelles et géographiques des États présentés comme les gardiens de la démocratie et de la citoyenneté moderne (Boutieri et al. 2025). Ce projet de recherche revêt donc une importance particulière pour les études politiques, car il cherche à comprendre comment les acteurs sociaux de l'école marocaine, et notamment ceux d'un établissement public non élitaire situé dans une périphérie proche du centre politique et administratif (Rabat), pratiquent et réinventent la citoyenneté face aux reconfigurations, contradictions, et incohérences des récits nationaux et globaux.

Figure 1 - Vue d'un couloir du collège pendant la récréation, Collège Lala Aicha, Mars 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée)

II. Positionnement et apports de la recherche

1. Positionnement théorique : la citoyenneté comme pratique et processus « en train de se faire »

Cette thèse déploie un cadre théorique qui appréhende la citoyenneté comme une « *pratique et un processus* (…) *toujours 'en devenir' (in the making)* [5]» (Balibar 2001 : 211). Elle s'écarte ainsi des conceptions normatives issues du libéralisme politique, encore dominantes en études politiques, qui appréhendent la citoyenneté comme un idéal « *à l'aune duquel les réalisations peuvent être mesurées et vers lequel les aspirations peuvent être orientées* » (Marshall 1950/1992 : 18). Ce positionnement ouvre la voie à une étude sociologique, anthropologique et historique de la citoyenneté à partir de pratiques, processus et transformations directement observables dans des contextes spécifiques et au sein d'espaces variés de la vie sociale et politique. Concevoir la citoyenneté comme une pratique et un processus « en train de se faire » nous invite à suivre deux directions principales. Tout d'abord, ce positionnement engage de reconnaître la citoyenneté comme une construction discursive sans cesse forgée et recomposée par l'action d'une pluralité d'acteurs (État, partis politiques, société civile, individus, secteur privé, etc.) (Balibar 2001 : 211 ; Clarke et al. 2014). Il permettra ainsi de :

> « Dépasser l'erreur qui consiste à présumer que les problèmes liés à la définition de la citoyenneté peuvent être résolus théoriquement ou normativement, que ce soit sous le couvert du communautarisme ou du libéralisme... En tant que phénomène qui existe à travers des relations sociales dynamiques et des luttes politiques, la citoyenneté ne peut être comprise de manière adéquate qu'à travers une analyse ancrée dans un contexte spécifique. » (Beyers 2008 cité par Clarke et al. 2014 : 10)

[5] En anglais dans le texte cité.

Deuxièmement, ce positionnement invite à saisir la diversité des pratiques et des processus par lesquelles les acteurs mettent en récit et mettent en scène la citoyenneté dans différents espaces de la vie sociale et politique. Il conduit ainsi à ne pas la réduire à des formes ou des lieux prédéfinis, ni à l'évaluer à l'aune d'un idéal abstrait. Cette thèse propose par conséquent, à l'appui d'une approche socio-anthropologique, de partir d'une définition plus ouverte qui conçoit la citoyenneté comme une *« une relation plus totale, infléchie par l'identité, la position sociale, les suppositions culturelles, les pratiques institutionnelles et un sentiment d'appartenance »* afin de l'identifier comme « *plus que la simple relation formelle entre un individu et l'État présentée jusqu'ici par la littérature libérale et de science politique* » (Hobson et Lister 2001 cités dans Neveu 2013 : 207).

Au sein de l'extrême variété des travaux académiques sur la citoyenneté au Maroc (dont le nombre a particulièrement augmenté après le cycle de protestations de 2011), le concept est généralement appréhendée selon trois différentes modalités : (a) la citoyenneté est un statut juridique délivrant des droits et des devoirs (El Abid 2015; Perrin 2014) ; (b) la citoyenneté est conçue comme la participation aux processus politiques institutionnalisés, et sa crise est dès lors abordée à travers des dispositifs de « participation citoyenne » censés y remédier (Desrues et Kirhlani 2010 ; Colin 2023) et (c) la citoyenneté suppose l'engagement politique et l'activisme (sur la place publique hors ligne ou en ligne) (Bogaert et El Kahlaoui 2024). Bien que ces travaux soient cruciaux pour rendre compte des relations complexes et changeantes entre État et sujets dans le Maroc contemporain, ils adoptent encore des définitions de la citoyenneté retranchées au sein de deux traditions de philosophie politique. D'une part, la citoyenneté est conçue comme un statut juridique reposant sur des droits et devoirs dans le cadre de l'État-nation, dans la lignée de la tradition provenant de Jean-Jacques Rousseau et John Locke. D'autre part, elle est envisagée comme une pratique constituée par la prise de parole, la délibération et l'engagement au sein de la cité, suivant la tradition civique-républicaine héritée de la philosophie grecque, et prolongée par les travaux de John Rawls et Jürgen Habermas (Lazar 2014).

En outre, même si beaucoup de travaux de sociologie et d'anthropologie politique appréhendent la citoyenneté dans le contexte marocain à partir d'objets empiriques socialement et historiquement situés, ces derniers s'attachent encore souvent à des lieux déjà labélisés « politiques » (société civile, mobilisations sociales, engagement militant) ou à des pratiques qui tendent vers des résultats politiques identifiables (révolutions, changements

démocratiques ou, à l'inverse, autoritaires) (Desrues et Kirhlani 2010 ; Colin 2023; Bogaert et El Kahlaoui 2024). Ce travail adopte, en revanche, un cadre qui théorise la citoyenneté comme une « *expérience ordinaire* » qui reste indéterminée, accordant plus d'attention aux processus qu'aux résultats, afin de mettre en lumière les « *nombreux et différents formes et espaces du politique sans les classer hiérarchiquement, même implicitement* » (Neveu 2015 : 9). Il convient également de rappeler que le terme « citoyenneté » est aujourd'hui un mot-clé souvent mobilisé et circulé dans les discours politiques et académiques, au Maroc comme ailleurs, pour désigner une diversité de rapports (citoyenneté environnementale, citoyenneté des enfants, etc.). Cependant, cette pluralité apparente masque une tendance à enrichir le concept en contenu et en portée, sans pour autant remettre en question les pôles normatifs sur lesquels il repose. Cette thèse vise ainsi à s'inscrire dans un champ de recherche veillant à suivre une voie médiane, qui s'efforce ni à tomber dans les définitions universalistes de la citoyenneté, ni à collectionner les exemples de sa diversité (Clarke et al. 2014).

Appliqué aux institutions scolaires contemporaines, ce positionnement théorique nous invite à dépasser la vision durkheimienne, encore dominante dans les sciences sociales, d'une socialisation à un ordre social et moral « *nécessaire* » à la vie commune à travers une « *adhésion éclairée* » des acteurs scolaires, afin d'appréhender les dimensions pratiques, processuelles et conflictuelles de la citoyenneté propres à ces espaces (Durkheim 1902-1903/2012, 8ème leçon ; Bénéï 2009). Ce cadre ouvre par conséquent la voie à trois principaux apports de cette thèse pour l'étude de la citoyenneté dans l'école marocaine contemporaine: a) examiner les récits de citoyenneté « en train de se faire » ; b) mettre en avant la fragmentation des processus de citoyenneté; et c) mettre en lumière les expériences ordinaires de citoyenneté. Ces trois principaux apports seront développés au cours des sections suivantes.

2. Examiner les récits de citoyenneté « en train de se faire » dans l'école marocaine

Le premier apport de cette thèse sera de montrer que les récits dominants de citoyenneté dans l'école marocaine (généralement mis en place par l'État) ne sont ni figés ni donnés d'avance, mais qu'ils sont, au contraire, des objets façonnés par des contextes spécifiques et qu'ils sont toujours « en train de se faire ». Une des propositions dans le texte cité plus haut est d'ancrer l'étude de la citoyenneté au sein d'une analyse contextuelle (Beyers 2008 cité par Clarke et al. 2014 : 10). De façon similaire, Jean Leca (1991) avait rappelé, dans un article souvent cité en

sciences politiques, que « *la citoyenneté n'est pas une catégorie idéale née de la pensée des 'grands auteurs', elle est aussi un élément de configurations sociales spécifiées* » (Leca 1991 : 171). Cependant, rappeler que la citoyenneté telle qu'elle est mise en récit par l'État dans l'école marocaine (à travers les lois, les politiques éducatives, et les programmes scolaires) fait partie de contextes historiques spécifiques ne suffira pas pour en saisir toute sa dimension pratique et processuelle. Pour ce faire, il est possible de faire appel à deux propositions complémentaires. D'une part, la citoyenneté mise en récit par l'État dans l'école marocaine (de la même manière que les catégories apparentées d' « État » et de « nation ») peut être conçue comme un *assemblage* (*bundle* en anglais) d'éléments diversifiés et toujours en évolution, afin d'éviter une fois pour toute de la traiter comme une institution stable et homogène (Sharma et Gupta 2008). Saskia Sassen (2005) explicite cette approche:

> « Le cadre théorique à partir duquel j'aborde cette question est celui de l'historicité et de l'ancrage social des deux catégories que sont la citoyenneté et l'État national, plutôt que celui de leurs caractéristiques purement formelles. Chacune de ces catégories a été construite de manière élaborée et formalisée. Et chacune a évolué historiquement comme un assemblage étroitement structuré de composants qui sont en réalité souvent très diversifiés. » (Sassen 2005 : 80 citée par Clarke et al. 2014 : 58)

La comparaison des catégories d' « État national » et « citoyenneté » à un assemblage dans ce texte s'intègre bien à notre angle de travail : il implique une fabrication de la citoyenneté dans la durée et à partir de matériaux diversifiés. D'autre part, les récits de citoyenneté mis en œuvre par l'État dans l'école marocaine peuvent être appréhendés comme des « projets politiques » constitués d'une « *combinaison spécifique de croyances, de désirs, d'intérêts, de conceptions du monde et de représentations sur ce que devrait être la vie en société, qui guident l'action politique de différents sujets* » (Dagnino 2007 citée par Clarke et al. 2014 : 15). L'idée de « projet politique » ne renvoie donc pas ici à une formulation explicite, au sens programmatique des partis politiques, mais désigne un ensemble de représentations sociales sur la citoyenneté qui sont circulées à travers des « matrices culturelles » (Clarke et al. 2014 ; Neveu 2005). Ces deux propositions théoriques permettent donc de souligner que les récits dominants de citoyenneté sont des *assemblages contingents et diversifiés de croyances,*

représentations, valeurs, et représentations sur le bien commun, la communauté politique et le vivre-ensemble, structurés par l'action d'acteurs politiques et sociaux dans la durée.

Il est d'autant plus crucial de rappeler que la citoyenneté mise en récit par l'État est un assemblage contingent justement parce qu'une partie des discours visent à faire disparaître ses conditions politiques et sociales et à faire croire que certaines de ses caractéristiques seraient naturelles et inéluctables (Clarke et al. 2014). Pierre Bourdieu (1993) a plusieurs fois souligné que l'une des principales caractéristiques de l'État est de façonner et d'imposer, à travers le système scolaire notamment, des principes de vision et de division que l'on applique à toutes les choses du monde social, y compris l'État lui-même, et incluant « *la culture nationale légitime* (et) *et les fondements d'une véritable 'religion civique'* » (Bourdieu 1993 : 54). Les travaux de John Clarke et al. (2014) rappellent également :

> « Une partie de l'histoire de la citoyenneté et de ses formes institutionnalisées réside dans la volonté de faire disparaître ses conditions politiques, qu'il s'agisse des prétentions naturalisantes de la biologie (autour du genre, de la race et d'autres conditions d'exclusion), de la présomption des liens stables entre les personnes et le lieu (indexés sur les lignes de descendance ou sur le sang et sa mesure) ou des présomptions plus récentes selon lesquelles les citoyens sont des agents naturellement indépendants, actifs et soucieux de leur propre intérêt. » (Clarke et al. 2014 : 23)

À l'appui de ces propositions théoriques, cette thèse pourra apporter deux principaux éclairages à l'examen des récits dominants de citoyenneté au sein de l'école marocaine. Dans un premier temps, ce travail visera à prêter une attention particulière à la manière dont les institutions étatiques et les acteurs politiques dominants au Maroc travaillent sans cesse à redessiner les modalités de citoyenneté et de participation citoyenne dans l'école et, ce faisant, les relations entre l'État et ses plus jeunes sujets politiques. Appliquée à d'autres terrains, ce type d'approche a été mobilisé par plusieurs travaux académiques pour analyser le contexte social et politique marocain contemporain. Par exemple, plusieurs auteurs ont examinés, dans le contexte post-ajustement structurel des années 1990-2000, comment les institutions étatiques marocaines ont travaillé à redéfinir les modalités de citoyenneté et de participation politique en partenariat avec la société civile et les organisations de la coopération

internationale (Catusse 2002 ; Roussillon et Férié 2004 ; Bono 2010 ; Tozy 2011). Myriam Catusse (2002) nous invite notamment à considérer, au cours de cette période, l'émergence de la société civile en tant que groupe relativement hiérarchisé et élitiste, processus qui pourrait être associé à une nouvelle culture politique caractérisée par l'abandon de la contestation radicale, la crise des structures traditionnelles de représentation et l'émergence de nouvelles formes d'engagement citoyen (élitistes, moralistes, entrepreneuriales). Plus récemment, à partir d'un travail ethnographique dans la commune d'El Hajeb, Irène Bono (2010) s'intéresse à la production de nouvelles normes de citoyenneté à travers le « style participatif » promu par les politiques de développement (en particulier l'Initiative Nationale de Développement Humain) au cours des années 2000. L'auteure décrit comment le langage de la « participation » dans les projets de développement favorise la production de nouvelles formes de participation politique, mesurée par la capacité des acteurs sociaux (associations, coopératives) à monter des projets (notamment pour le financement d'« activités génératrices de revenus »).

Adopter ce type d'approche dans le contexte de l'école marocaine, c'est avant tout mettre en lumière que les récits de citoyenneté promus par l'État dans cette institution évoluent sans cesse en fonction de rapports de force sur le plan national et global. Par exemple, il est important de reconnaître que la citoyenneté mise en récit par les politiques éducatives après l'indépendance du Maroc (et dans la plupart des États modernes) résulte d'une perspective « Gellnerienne » qui conçoit l'éducation comme un projet de modernité allant de pair avec l'industrialisation et la construction de l'État-Nation marocain. Dans le contexte de la globalisation économique (réorganisation des capitaux sur une échelle globale, meilleure coordination des marchés mondiaux, nouvelles technologies de l'information), les récits de l'État marocain (et des organisations internationales) au sein de l'institution scolaire mettent encore en avant l'ancrage de la citoyenneté sur le territoire national et l'objectif de modernisation, mais en insistant désormais sur la formation d'un citoyen conscient de ses droits, compétitif, soucieux de son intérêt individuel et à l'écoute du marché[6] (Sharma et Gupta 2008 ; Gellner 1983 ; Bénéï 2009).

[6] Voir la Vision Stratégique 2015-2030 (MENPS 2015) et les rapports produits par l'UNESCO sur le sujet, par exemple : Carlos Alberto Torres (2015), *Global citizenship education: A new educational, pedagogical and political narrative in the world system?*.

Ce travail de thèse pourra donc dialoguer avec un certain nombre de travaux académiques, au Maroc et au-delà, qui ont examiné comment les récits institutionnels de citoyenneté au sein de l'espace scolaire sont le fruit de recompositions continues et de dynamiques de pouvoir locales, nationales et globales. Par exemple, Yves Déloye (1994) avait mis en lumière comment les moralistes républicains, entre la fin du 19ème siècle et le début du 20ème siècle en France, ont fait face à une forte opposition politique (notamment l'Eglise catholique) pour la promotion, au sein d'une école française publique dorénavant laïque, d'une éducation civique détachée de la morale religieuse. Par ailleurs, les travaux de Sam Kaplan (2006) sur l'école publique turque ont explorés comment les cursus scolaires ont évolués à partir des années 1980 pour faire la promotion d'un citoyen productif et compétitif sur la scène globale et d'une « laïcité islamique » (au détriment des principes du nationalisme turque), notamment à travers le lobbying d'acteurs influents (comme l'Association Turque de l'Industrie et du Commerce et le groupe d'intellectuels Türk Islam Sentezi). Enfin, à travers une enquête ethnographique menée dans les écoles publiques du Maharashtra (Inde) dans les années 1990-2000, Véronique Bénéï (2008) avait également mis en lumière comment les pratiques de citoyenneté au sein de l'école publique se sont transformées sous l'influence croissante d'acteurs porteurs d'une idéologie nationaliste hindoue.

Dans un second temps, cette thèse pourra apporter une perspective nouvelle à l'analyse des changements sur la durée des institutions et des pratiques de citoyenneté dans l'école marocaine, sans les classer selon un modèle linéaire ou une typologie « pure ». L'ouvrage récent de Béatrice Hibou et Mohammed Tozy (2020) va dans ce sens et examine sur la durée, dans le contexte marocain, les changements en matière de représentation politique, de violence politique et de pénétration du néolibéralisme dans les modes d'agir de l'État. Ce travail s'emploie à montrer que les changements politiques au Maroc peuvent emprunter des formes, directions et modalités différentes, et parfois même contradictoires. Par exemple, les auteurs mettent en lumière comment le Maroc post-2011 a vu à la fois une réaffirmation de la centralité de l'élection, mais aussi de la cooptation (*nisba*) des élites « aptes à gouverner » à travers la valorisation d'instances de concertation (Conseil National des Droits de l'Homme) et des dispositifs de la « démocratie participative » (qui permettent mobiliser des ressources pour le développement des territoires). La cooptation, technique initialement perçue comme arbitraire ou autoritaire, se voit paradoxalement revitalisé par les dispositifs de « participation citoyenne » et les élections (Hibou et Tozy 2020). En fait, le travail de Béatrice Hibou et Mohamed Tozy (2020) met en lumière l'importance cruciale de ne pas chercher à montrer que

tel changement observé serait la preuve d'une transition démocratique, ou à l'inverse, d'une crispation autoritaire :

> « Parce que ces changements prennent des directions différentes et cheminent par des médiations hétérogènes, il est difficile de les classer selon une ligne qui irait dans le sens d'une modernisation et d'un développement démocratique, ou inversement dans le sens d'une crispation et d'une restauration autoritaire. Plus encore, parce que ces changements sont tributaires de rapports de force nécessairement spécifiques, mouvants et propres à des contextes précis, ils sont 'indéterminés' : il est impossible de les qualifier en fonction de leur contribution à un progrès connu à l'avance.» (Hibou et Tozy 2020 : 579).

Sur le terrain de l'école marocaine, une telle approche permet d'éviter l'erreur de considérer les changements dans les politiques et les pratiques éducatives comme des marqueurs d'une évolution ou régression démocratique, et donc de mesurer les « progrès » réalisés en fonction d'une norme idéale de la citoyenneté. Plusieurs travaux académiques dans le contexte marocain ont réalisés ces dernières années, et de façon pertinente, une analyse critique des modèles de citoyenneté promus par les politiques éducatives marocaines, soulignant que celles-ci font généralement la promotion d'un citoyen discipliné, doté d'une culture nationale et religieuse uniforme, et négligeant la formation de l'esprit critique (Hassani-Idrissi et Zernine 2021 ; Idrissi et al. 2021 ; Ennaji 2009 ; Kiwan 2018). Cependant, ces travaux visent encore à mesurer les « progrès » en catégorisant les politiques et pratiques éducatives au sein de modèles linéaires (changement démocratique ou autoritaire) (Idrissi et al. 2021 ; Hbila 2021). Au lieu de chercher à mesurer les changements à l'aune d'un idéal abstrait, notre approche vise plutôt à tenir compte des articulations, hybridations et contradictions dans les récits dominants de citoyenneté qui structurent (mais qui ne déterminent jamais) l'école marocaine et les agents qui l'habitent.

3. Mettre en avant la fragmentation des processus de citoyenneté dans l'école marocaine

Un deuxième apport principal de cette thèse sera de mettre en avant la fragmentation des processus de citoyenneté au sein de l'école marocaine, afin de se démarquer une fois pour toute de la conception selon laquelle ces processus seraient dirigés unilatéralement par l'État (Bénéï 2009). Appréhender la citoyenneté dans l'école marocaine comme des pratiques et des processus « en train de se faire » permet en effet d'en saisir l'hétérogénéité et la multiplicité, qu'ils soient « par le bas », « par le haut », horizontaux ou « tangents » (Balibar 2001 : 211). La première conséquence de ce positionnement se trouve sur le plan méthodologique : il conduit à nous intéresser à la citoyenneté sur le terrain de l'école marocaine à partir d'une observation empirique des pratiques et des récits des acteurs scolaires, et donc de ne pas se limiter à l'étude des discours structurés des institutions étatiques et des acteurs politiques dominants (politiques éducatives, lois, manuels scolaires). Sur le plan théorique, ce cadre implique de redonner une place de choix à l'*agency* (agentivité) des acteurs sociaux de l'école marocaine dans la fabrication de la citoyenneté, tout en la situant dans un champ structuré aussi bien par les discours de l'État que par de multiples processus disciplinaires dont l'État n'a pas toujours l'emprise. Il s'agira donc bien de repérer dans le contexte des institutions scolaires marocaines la « *contribution active des acteurs sociaux ordinaires à la re-fabrication de la citoyenneté* » (Bénéï 2009 : 8).

Pour ce faire, les travaux de James Ferguson et d'Akhil Gupta (2002), ainsi que ceux d'Engin F. Isin (2007), permettent, à l'aide d'une approche spatiale du politique, de concevoir une citoyenneté fragmentée à travers une diversité de pratiques, processus et positionnements sociaux. James Ferguson et Akhil Gupta (2002) ont développés la notion utile de « topographie verticale du pouvoir » pour nous interpeller sur la verticalité et l'englobement, deux images topographiques encore dominantes dans les travaux en études politiques, et qui nous empêchent de distinguer la complexité des processus de subjectivation politique:

> « La verticalité renvoie à l'idée centrale et omniprésente de l'État en tant qu'institution en quelque sorte « au-dessus » de la société civile, de la communauté et de la famille. La deuxième image est celle de l'englobement : l'État (conceptuellement fusionné avec la nation) est situé à l'intérieur d'une série de cercles de plus en plus larges qui commencent par la famille et la communauté locale et se terminent par le système des États-nations (…). Ces deux métaphores se

> conjuguent pour produire une image spatiale et scalaire d'un État qui se situe au-dessus et contient ses localités, régions et communautés. » (Ferguson et Gupta 2002 : 982 cités par Clarke et al. 2014).

Les travaux d'Engin F. Isin (2007 : 212) proposent de mettre en application cette critique dans le cadre d'une réflexion sur une citoyenneté « *au-delà* » de l'État. Il pointe du doigt en particulier la « pensée scalaire » qui nous mène à visualiser la citoyenneté comme appartenant exclusivement au territoire d'un État-Nation toujours situé « en haut » et qui englobe les autres entités politiques modernes (ville, région). Il est important de rappeler que ces dernières décennies ont été marquées par des processus de déstabilisation des espaces et des fonctions de l'État dans le cadre de la globalisation qui rendent la logique scalaire plus contestable, ce qui « *produit des ouvertures rhétoriques et opérationnelles pour l'émergence de nouveaux types de sujets politiques et de nouvelles spatialités du politique* » (Sassen 2005 : 80). Malgré tout, la logique scalaire nous conduit toujours à concevoir la citoyenneté en tant que statut juridico-légal appartenant exclusivement à l'État :

> « Dans la pensée scalaire, l'État est le territoire dans lequel la citoyenneté est capturée et (…) il ne peut y avoir de droits ou d'obligations juridiques découlant d'une autre échelle que celle de l'État. Par ailleurs, s'il est admis que les États souverains sont désormais moins efficaces pour contenir la politique et la culture, la question est de savoir quel 'contenant'[7] pourra les contenir. Dès lors que nous commençons à déplacer la question des droits et des obligations du site juridico-légal vers des sites sociaux, culturels, éthiques, esthétiques et même politiques, la pensée scalaire se heurte à de graves limites (…). » (Isin 2007 : 218)

Les propositions théoriques de ces auteurs invitent ainsi à remettre en question une conception *exclusive* de la citoyenneté selon laquelle l'État serait l'unique producteur des identifications et des appartenances citoyennes (Clarke et al. 2014 : 134). Une conséquence directe de cette critique est de porter notre regard sur la multiplicité des pratiques, positionnements et processus sociaux qui contribuent à mettre en récit la citoyenneté et qui

[7] Les guillemets ont été ajoutés par l'auteur.

peuvent être localisés au sein d'échelles (locale, nationale, globale) ou champs variés (social, culturel, éthique, esthétique, etc.).

À l'appui de ces propositions théoriques, cette thèse pourra par conséquent apporter une perspective renouvelée sur l'étude de la citoyenneté dans les contextes scolaires marocains, visant à dépasser la « topographie verticale du pouvoir » et à aborder, sur le même plan d'analyse, les discours structurés de l'État, les autres processus sociaux et disciplinaires qui peuvent échapper au contrôle de l'État, et les pratiques quotidiennes des acteurs scolaires. Plusieurs travaux académiques au Maroc ont adoptés des approches similaires, appliquées à des terrains variés, pour analyser les processus sociaux et culturels en lien avec la subjectivation politique, l'identification citoyenne, l'engagement politique et la construction du nationalisme (Bennani-Chraïbi 1994, 2003, 2017, 2021 ; Rachik 2006 ; Hammoudi 1997 ; Ait Mous 2013 ; El Guabli 2023). Par exemple, les travaux de Mounia Bennani-Chraïbi (1994, 2017, 2021) mettent en lumière la multiplicité des processus par lesquels les individus fabriquent leur engagement citoyen. Ses travaux sur les modalités d'engagement politique des jeunes au début des années 1990 l'ont conduit à mettre en lumière des « *appartenances multiples, des socialisations concurrentielles et continuelles* » au sein d'échelles variées (comme le soutien à la Palestine et à l'Irak qui s'imbrique avec un engagement des jeunes dans la politique nationale) (Bennani-Chraïbi 2017 : 20). L'auteure montre ainsi comment les jeunes, dans leurs engagements citoyens, procèdent à des « bricolages » en puisant « *dans différents stocks culturels* » (Bennani-Chraïbi 2017 :12). À partir de terrains plus récents (Mouvement du 20 Février en 2011, Hirak du Rif 2017, et mouvement de protestations contre les opérations de recasement et relogement à Casablanca en 2018), l'auteure a également cherché à mettre en lumière une analyse des « *politisations différentielles des individus, des collectifs et des pratiques qui soit attentive aux tâtonnements, aux intrications, aux circulations et aux hybridations entre des registres d'(in)action pluriels, qui se déploient dans différents sites d'interactions* » (Bennani-Chraïbi 2021a : 11 ; Bennani-Chraïbi 2021b).

Par ailleurs, les travaux d'Abdellah Hammoudi (1997) et Hassan Rachik (2006) ont permis d'explorer les dimensions culturelles et matérielles de la production du citoyen à travers l'analyse d'une diversité de processus (Hammoudi 1997 ; Rachik 2006, 2017). Les travaux d'Abdellah Hammoudi (1997) mettent en avant un schème culturel de maitre à disciple (provenant d'un modèle pédagogique confrérique) qui perpétue l'autoritarisme et la cooptation au cœur du système politique sultanien (19ème siècle) et de l'État moderne

marocain postindépendance (20ème siècle). Selon l'auteur, les « *catégories telles que le service, l'obéissance, la proximité (…) règlent la relation entre maitre et disciple informent les attitudes des serviteurs de dar al mulk, et selon toute apparence, les attentes de tout chef vis-à-vis de ses hommes* » et « *se retrouve à l'œuvre dans la plupart des pratiques d'apprentissage et des situations de prééminence* » (Hammoudi 1997 : 129). Dans un contexte global de démultiplication des modalités d'appartenance sociale et politique, il est nécessaire cependant de souligner la précarité de ce schéma « *au lieu d'une toute puissance du néopatriarcalisme qui semble dépassée* » (Hammoudi 1997 : 16 : Hibou et Tozy 2020). En outre, à partir d'enquêtes réalisés en milieu rural (2006), Hassan Rachik (2006) examine, sur le même plan d'analyse, les processus disciplinaires « verticaux » de l'État et les processus « horizontaux » opérés par les groupes sociaux, tous les deux impliqués dans la construction d'identités collectives différenciées. L'auteur identifie deux catégories d'identité collective : i) une identité « dure » « *portée par un groupe structuré dont l'élite produit et diffuse une idéologie systématique* » (Rachik 2016 [2006] : 28) avec des classifications exclusives des individus visant à l'homogénéisation culturelle, et que l'on peut qualifier comme « impératives » (incluant les processus disciplinaires portés par l'État et les acteurs politiques dominants) et ii) une identité « molle » relative selon les contextes et situations, ouverte aux compromis et aux alternatives, et définie comme « sélective » (dans le sens où elle se limite à des occasions ou des situations limitées de la vie sociale). Enfin, dans un champ d'étude connexe, les travaux de Fadma Ait Mous (2013 ; 2020) et Brahim El Guabli (2023) ont visé à analyser dans quelle mesure le nationalisme marocain a été mis en récit à partir du travail discursif d'acteurs sociaux et politiques situés à plusieurs échelles de territoires (réseaux d'acteurs locaux et nationaux) et aux marges de l'État.

Les travaux présentés ci-dessus ouvrent à la voie à une analyse de la citoyenneté dans l'école marocaine à partir d'une variété de pratiques, positionnements et appartenances, qui peut notamment « sauter » les échelles (local, national global), en particulier dans un contexte de globalisation qui favorise « *l'émergence de nouveaux types de sujets et de spacialités du politique* » (Sassen 2005 : 80). En fait, adopter ce type d'approche pour l'étude de la citoyenneté dans le contexte de l'école est essentiel pour dépasser la conception, encore dominante dans les travaux académiques en sciences sociales, qui envisage la production du sujet politique à l'école comme un projet exclusivement dirigé par l'État, et notamment « *au service des structures hiérarchiques de la reproduction sociale et de l'inégalité capitaliste* » (Bénéï 2009 : 8). Même si les processus de citoyenneté observés au sein de l'école marocaine

s'inscrivent dans les efforts de l'État moderne pour façonner des « *citoyens idéaux, loyaux et consciencieux* » ou des citoyens auto-disciplinés et productifs (Bénéï 2009 : 8 ; Déloye 1994 ; Kaplan 2006), il est essentiel d'inclure dans l'analyse les positionnements des acteurs scolaires face à ces injonctions, ainsi que les processus de socialisation dont l'État n'a pas toujours la mainmise (comme la morale religieuse ou les tendances globales de consommation) (Bénéï 2009 : 8 ; Pykett 2010 ; Adely 2012). Cependant, encore trop de travaux académiques sur l'école au Maroc et dans les mondes arabes (en sociologie de l'éducation notamment) marginalisent la contribution de ces processus dans l'examen de la citoyenneté au sein des espaces scolaires (Pellegrini 2020 ; Koukouch 2021). Bien que l'institution scolaire marocaine est profondément marquée par des récits institutionnels et des inégalités structurelles, les processus de citoyenneté à l'œuvre dans cet espace n'en demeurent pas moins le produit de pratiques, délibérations et réponses articulées de la part d'acteurs sociaux multi-positionnés, laissant l'objet « citoyenneté » fondamentalement indéterminé.

Cette thèse veillera donc à dialoguer avec un certain nombre de travaux académiques, au Maroc et au-delà, qui ont développés des approches similaires pour étudier la citoyenneté dans les contextes scolaires au Maroc et ailleurs, à partir de pratiques et processus sociaux situés, fragmentés et indéterminés (Willis 1978 ; Starrett 1998 ; Lukose 2009 ; Adely 2012 ; Boutieri 2016 ; Sobhy 2023). Les travaux de Charis Boutieri (2016) explorent les processus de citoyenneté en lien avec l'enseignement des langues dans les lycées au Maroc. Son étude ethnographique au sein de deux lycées dans la région de Rabat-Kenitra à la fin des années 2000 révèle que l'apprentissage des langues à l'école est imprégné par de multiples processus d'identification citoyenne, que l'auteure désigne comme des « processus de devenir » (*processes of becoming*) : devenir un membre de la population active, devenir un citoyen de l'État marocain, devenir un musulman, et devenir un homme ou une femme moderne dans un monde globalisé (Boutieri 2016). Ce travail permet de mettre en relief l'*agency* des élèves à travers les « stratégies de contournement » qu'ils mettent en place, notamment pour faire face aux inégalités et défaillances du système éducatif marocain. Toujours dans le contexte marocain, les récents travaux de Mathias De Meyer (2024) sur les dispositifs d'écriture dans une école primaire rurale dans la région de Marrakech-Safi apportent également un éclairage intéressant. L'auteur montre que les dispositifs d'écriture scolaires (ardoises, tableaux, pupitres, cahiers, bulletins) participent à une production fragmentée de l'État à l'école. Si les ardoises et les tableaux fixent les corps dans l'espace de la classe, les manuels scolaires homogénéisent les matières enseignées, et les cahiers assurent la traçabilité du travail, ces

dispositifs ne forment pas des « *lignes panoptiques 'cristallines'* ». Ils reposent plutôt sur un assemblage hétérogène de « ruses », avec lesquelles les enseignants, les élèves et le directeur de l'école produisent et réinventent l'ordre d'État et l'ordre scolaire au quotidien (De Meyer 2024: 324).

Les travaux ethnographiques de Fida Adely (2012) au sein d'une école publique secondaire rurale de filles en Jordanie sont également importants à souligner. L'auteure développe l'argument selon lequel l'école constitue une arène où se déploient des délibérations diverses, parfois conflictuelles, portant sur les dimensions politiques, sociales et morales de la place des femmes dans la société jordanienne. Ce travail permet d'éclairer les processus de socialisation citoyenne sur lesquels l'État n'exerce pas une maîtrise totale (relevant de la morale religieuse par exemple), et qui se déploient au sein des différents espaces de l'école (salle de classe, salle des enseignants, mosquée de l'école, cour de récréation, activités culturelles et spectacles). L'auteure met ainsi en évidence la manière dont la citoyenneté s'articule à travers les positionnements sociaux multiples des acteurs scolaires (et qui peuvent se juxtaposer, se confronter et s'ajuster). De plus, Fida Adely (2012) réconcilie l'étude de la citoyenneté et l'anthropologie de l'éducation à l'aide de la suggestion d'Hervé Varenne (2007 cité par Adely 2012) visant à concevoir l'éducation comme une activité délibérative faite de « *processus sociaux d'éducation mutuelle que les êtres humains mettent en œuvre dans le cadre d'interactions sociales de toutes sortes* » (Adely 2012 : 19).

Les travaux de Gregory Starrett (1998) sur les manuels scolaires d'éducation islamique et les pratiques éducatives au sein des écoles primaires en Egypte sont également cruciaux pour mettre en lumière l'indétermination des processus de socialisation politique dans les contextes scolaires des mondes arabes. L'auteur montre comment la réforme de l'éducation islamique dans l'école publique égyptienne, qui avait pour intention de renforcer la mainmise de l'État sur le champ religieux, a eu pour effet contraire de démultiplier les discours religieux chez les acteurs scolaires et de produire une véritable contre-culture politique au sein de l'école. Un peu plus loin de notre aire géographique, les travaux ethnographiques de Ritty A. Lukose (2005, 2009) sur le quotidien des étudiants dans une université en Inde mettent en avant la notion enrichissante de « *consumer citizenship* » (citoyenneté consumériste). Ces travaux sont très utiles car ils explorent dans quelle mesure les jeunes hommes et femmes au sein de l'université sont intégrés à la fois au sein de dynamiques d'appartenance politique sur le plan

global, national et local. Dans cette étude, les étudiants sont décrits à la fois comme des « *producteurs patriotes* » et des « *consommateurs cosmopolites* » (Lukose 2009 : 8).

4. Mettre en lumière les expériences ordinaires de citoyenneté dans l'école marocaine

Un troisième apport principal de cette thèse consiste à étudier la citoyenneté à partir de l'*ordinaire* de l'école marocaine, afin de mettre en lumière les expériences qui se déploient au-delà des sites « visibles » de la citoyenneté dans le contexte scolaire et universitaire, déjà largement investis dans les discours politiques et les travaux académiques (enseignements formels de la citoyenneté, mouvements de contestation des lycéens, etc.) (Neveu 2015 ; Allal et Baamara 2026). Les travaux de Marion Carrel et Catherine Neveu (2014 ; 2015) ont développé des réflexions productives pour approcher la citoyenneté « *à partir de l'ordinaire* » (Neveu 2015 : 1). Les auteures font une analyse critique du qualificatif « ordinaire » et rappellent que celui-ci peut désigner : a) un ordinaire cognitif fait des « *perceptions et schémas d'action qui constituent une sorte d'arrière-plan ordinaire de nos actions* », b) un ordinaire contextuel (l'ordinaire est dans ce cas synonyme du quotidien), et c) les « *agents ordinaires* » opposés aux spécialistes (Corcuff 2002 cité par Carrel et Neveu 2014 : 12). Dans les discours politiques et académiques, la notion d'ordinaire est généralement mobilisée pour promouvoir la figure du « citoyen ordinaire » au sein des dispositifs de démocratie participative (appelés à résoudre la crise de la démocratie contemporaine) ou pour rendre compte des pratiques quotidiennes des agents sociaux. Les auteures proposent, quant à elles, d'approcher l'ordinaire de la citoyenneté de la manière suivante :

> « L'ordinaire sera ici abordé comme la manière dont les membres d'une société produisent, dans le monde vécu, une compréhension de leur univers et lui donnent du sens (Pharo 1985) ; il peut ainsi permettre de mettre en évidence les compétences que tout un chacun tire de ses expériences quotidiennes, compétences à percevoir, pratiquer et formuler des jugements sur le vivre-ensemble et le bien commun » (Neveu 2014 : 90)

Dans cette dernière formulation, l'ordinaire est employé comme un outil méthodologique et conceptuel pour inclure dans l'analyse la diversité des « *expériences ordinaires du politique* »

(Berger et al. 2011). Cet apport issu de la tradition pragmatiste en sciences sociales nous invite à focaliser, dans le contexte scolaire, sur le sens que les acteurs attribuent à leurs expériences ordinaires (Dewey 1916 cité par Lazar 2010). Celles-ci peuvent notamment prendre la forme d'expériences du droit à l'éducation (enseigner ou recevoir un enseignement), d'expériences de l'obligation envers la communauté (contraindre ou être contraint), ou encore d'expériences de la morale dans le contexte scolaire. Dans son texte *My Philosophy of Law*, John Dewey (1941) avait souligné que le droit est un « *phénomène social de part en part* », ce qui permet de le situer dans l'expérience (en tant qu'activité entre humains et processus « en train de se faire »), et par conséquent d'aborder les institutions, et notamment les institutions scolaires, comme des lieux vivants de production et de mise en tension continues des droits et des obligations de citoyenneté (Dewey 1941 : 76 ; Israël et Grosdidier 2014).

Dès lors, approcher la citoyenneté à partir de l'ordinaire de l'école marocaine invite à observer comment les acteurs scolaires « *s'interrogent ou s'engagent autour d'enjeux où il y va du bien commun/ public à atteindre ou d'un mal commun/ public à écarter* (…) *le politique se joue aussi dans des moments plus routiniers ou habituels de la vie collective* » (Cefaï 2011 : 546-547). Dans ses travaux consacrés à la citoyenneté « par les marges » dans le contexte brésilien, James Holston (2008) précise :

> « 'Trafiquer' dans l'espace public est un des domaines de la société moderne où les résidents des villes expérimentent le plus fréquemment et de la manière la plus prévisible l'état de leur citoyenneté. La qualité de telles interactions courantes peut en fait avoir plus de signification pour leur propre sens d'eux-mêmes en société que les expériences héroïques occasionnelles de la citoyenneté, comme le service militaire, l'armée ou les manifestations, ou que les plus emblématiques comme le vote ou le fait d'être juré » (Holston 2008 : 15).

Il convient de souligner à ce stade qu'une approche de la citoyenneté à partir des expériences ordinaires peut être liée avec la notion d'infrapolitique développée par James C. Scott (1990), en particulier lorsqu'il s'agit de mettre en lumière la richesse des « petites luttes quotidiennes » menées de façon dissimulée par les groupes subordonnés. Cependant,

contrairement à la notion d'infrapolitique, l'approche proposée dans cette thèse vise à inclure dans l'analyse la variété des espaces et des pratiques de citoyenneté sans les hiérarchiser au préalable (même si ce n'est que de façon implicite), et donc d'éviter de reproduire encore une fois une topographie verticale du pouvoir qui différencie entre « *les pratiques et les actes supposés banals, 'infrapolitiques', et ceux plus 'héroïques'* » (Neveu 2015 : 9). Dans ce sens, cette thèse vise à apporter un éclairage sur les dimensions pratiques, relationnelles, affectives et incorporées de la citoyenneté dans le contexte de l'école marocaine. Ces « signaux faibles » de la citoyenneté, en lien par exemple avec la vigilance et son contraire, la négligence, la mutualité et l'individualité, le respect et l'irrespect, la politesse et l'impolitesse, ou les émotions comme l'amour et la haine, restent encore souvent reléguées hors du champ politique dans les travaux académiques (Neveu 2014 ; Edyvane 2025 ; Bénéï 2008). Les travaux féministes ont plusieurs fois mis l'accent sur le fait que la dimension personnelle des relations humaines est tout autant politique que les actes plus héroïques, et qu'il est nécessaire de mettre de côté, une fois pour toute, la figure désincarnée et masculine du citoyen habermasien qui agit au sein d'un espace public autonome (Okin 1992 citée par Edyvane 2025 ; Carell et Neveu 2014). Il ne s'agira pas non plus de se perdre dans l'analyse des interactions de la vie quotidienne de l'école, mais plutôt de saisir, à l'aide de l'observation ethnographique, des objets de la citoyenneté qui restent invisibles dans les discours. Catherine Neveu (2015) résume bien cette approche :

> « L'enjeu central [de cette approche] est la question de la visibilité, ou plus exactement de rendre visible des choses (personnes, pratiques, processus) qui restent souvent invisibles ou inaudibles. Adopter un point de vue 'ordinaire' permet d'explorer les dimensions éminemment politiques de pratiques, d'espaces et de temps qui sont au pire rejetés comme « apolitiques » selon le régime dominant des hiérarchies de légitimité ou au mieux considérés comme infrapolitiques » (Neveu 2015 : 11).

Appliquée à des terrains et objets variés, plusieurs travaux académiques au Maroc ont adoptés une approche de la citoyenneté « par les marges » (trajectoires individuelles au sein d'associations de quartier, mouvements sociaux à la marge, stratégies et compétences des habitants, revendication des droits fonciers, etc.), composant un corpus de recherche riche sur la « politique par le bas » ou, selon l'expression de Partha Chatterjee (2004), la « politique des

gouvernés » (Bennani-Chraïbi 2003, 2011 ; Berriane 2021 ; Navez-Bouchanine 2001, 2007 ; Arrif 1997 ; Agudal 2020). Par exemple, Mounia Bennani-Chraïbi (2011) s'est penchée, à partir de récits de vie, sur les trajectoires des acteurs associatifs de quartier à Casablanca à partir des années 1990. L'auteure montre comment l'engagement dans le travail associatif local est vécu par ces personnes, dans un contexte de défiance pour la politique instituée, comme un lieu de réconciliation avec la citoyenneté, mais aussi comme un tremplin pour leur exposition à des participations plurielles et l'acquisition de compétences cognitives et pratiques. Le travail associatif devient un véritable « *art de la présence* »[8] à l'échelle locale par lequel les acteurs ordinaires renégocient leurs « *connexions* » avec le champ politique (Bennani-Chraïbi 2011 : 59). De plus, Yasmine Berriane (2021) s'est intéressée aux maisons de jeunes (centres sociaux locaux pour la jeunesse relevant de l'État marocain et abritant des associations, clubs culturels et amicales de quartier). D'après l'auteure, dans un contexte de répression politique dans les années 1980, ces lieux (comme la maison de jeune de Hay Mohammadi à Casablanca) ont abrité une participation citoyenne à la marge et « *à l'interstice* » entre contrôle de l'État, travail associatif, loisirs et culture, notamment à travers leurs clubs culturels (Berriane 2021). Par ailleurs, dans le cadre des études urbaines, plusieurs travaux se sont intéressés aux stratégies, tactiques et compétences des habitants qui visent l'appropriation de l'espace public local (Navez-Bouchanine 2001, 2007 ; Arrif 1997 ; Agudal 2020). Les travaux de Françoise Navez-Bouchanine (2001, 2007) ont mis en lumière les tactiques des amicales et associations de quartiers dans les quartiers périphériques et informels de Salé, à partir de l'action directe ou du lobbying des institutions locales, redéfinissant « *par grignotages* » les contours de la citoyenneté urbaine (Navez-Bouchanine 2007 : 169). Abdelmajid Arrif (1997) décrit au sein du bidonville de Ben M'sik (Casablanca) dans les années 1980-1990 les pratiques d'appropriation des habitants qui vont de concert avec les jeux d'interdiction et de tolérance des institutions publiques au sein de ces espaces urbains socialement stigmatisés et sous-équipés. L'auteur a exploré dans quelle mesure ces pratiques sont les expressions de « compétences citadines » à travers lesquelles les bidonvillois négocient leur citoyenneté (et non-citoyenneté) au sein de la ville, impliqués avec l'État dans une « *co-production de la ville interdite* » (Drosso 1988 cité par Arrif 1997 : 300).

[8] L'auteure faire référence ici aux travaux d'Assef Bayat (2007) « *La vie en tant que politique: comment les gens ordinaires changent le Moyen Orient* ».

L'ensemble des travaux présentés ci-dessus ouvrent la voie à une analyse de la citoyenneté dans le contexte de l'école marocaine à partir de l'ordinaire et des « marges » du quotidien. Sur le plan méthodologique, ce positionnement engage à s'intéresser au quotidien des enseignants, des élèves et du personnel administratif de l'école, sans assigner d'emblée certaines de leurs pratiques dans la catégorie « citoyenneté », ni les interroger explicitement sur ce sujet (Neveu et Carrel 2014 ; Neveu 2015). Cette posture de recherche résolument inductive implique de réaliser une ethnographie de l'espace scolaire sur le temps long, afin de développer une « *intimité culturelle* » suffisante avec les acteurs pour porter l'attention sur des détails qui sembleraient à première vue insignifiants, ou qui sont tout simplement invisibles et dérobés du regard de l'*outsider* (en particulier lorsqu'il s'agit des ruses opérées par les enfants) (Vanhoenacker 2014 : 108). Sur le plan conceptuel, cette approche conduit à s'intéresser à la manière dont les acteurs scolaires produisent des « *signaux faibles* » de la citoyenneté à partir de leurs expériences ordinaires. Il s'agit donc bien ici d'analyser le sens que les acteurs scolaires attribuent à leurs expériences lorsqu'elles s'orientent vers un *« bien commun/public à atteindre ou d'un mal commun/public à écarter* » (à travers leurs positionnements, pratiques, récits et représentations) (Cefaï 2011 : 546 ; Neveu 2015).

Cette thèse vise par conséquent à s'inscrire en dialogue avec des travaux, au Maroc et dans d'autres contextes, qui ont mobilisé des approches similaires pour étudier la citoyenneté « à partir de l'ordinaire » de l'école et des espaces éducatifs alternatifs (Lazar 2010 ; Vanhoenacker 2017 ; Sobhy 2023). Les travaux ethnographiques de Sian Lazar (2010) au sein d'une école secondaire en Bolivie examinent, par exemple, comment les élèves négocient leur agentivité politique dans le quotidien de l'espace scolaire. Ses travaux mettent en évidence que les activités dédiés spécifiquement à la citoyenneté dans cet établissement (fondée sur une approche de la pédagogie critique[9] promue dans les manuels scolaires réformés après l'élection d'Evo Morales) ne favorisaient pas forcément le développement de l'esprit critique des élèves. C'est plutôt dans la variété des pratiques des élèves au sein de l'espace scolaire que l'auteure a pu distinguer des formes d'agentivité politique et d'appartenance collective : faire des « bêtises », afficher de l'ennui en classe, détourner les pièces de théâtre scolaires avec humour et désinvolture, ou bien participer spontanément à une manifestation. Dans ce travail, l'auteure fait appel à l'approche pragmatiste pour réconcilier anthropologie politique et anthropologie de l'éducation :

[9] En référence à l'approche de la pédagogie critique de Paulo Freire (1970), dans son œuvre *Pédagogie des Opprimés*. New York: Herder & Herder.

> « Au cours de ces processus [à l'école], les élèves construisent leurs propres sens, et la reconstruction ou la réorganisation de leurs expériences s'ajoute au sens de l'expérience elle-même. Comme l'affirme Christina Toren (1990 : 231), l'apprentissage physique[10] est essentiel à ces processus cognitifs, par lesquels 'la règle et la pratique, la pratique et le schéma cognitif' interagissent pour permettre à la fois l'expression et la constitution d'un concept abstrait : (…) *la citoyenneté* ou *l'agency politique* » (Lazar 2010 : 189)

Maxime Vanhoenacker (2014, 2017) a déployé une approche similaire pour l'étude de la citoyenneté dans le contexte du scoutisme laïque français contemporain. Au fil de son enquête ethnographique, il réalise que l'idiome « citoyenneté » est peu présent dans les situations ordinaires chez les scouts mais qu'il fait partie plutôt de situations non-ordinaires : cérémonies mettant en scène le mouvement, discours publics et institutionnels présentant les valeurs scouts, etc. Cependant, les jeunes scouts « *se racontent et se disputent* » dans les situations ordinaires, organisent des jeux et partagent des moments de vie quotidienne (foyer de cuisine, tente) dans lesquels ils peuvent expérimenter une « *présence* » au sein d'un espace public et d'une vie communautaire (Vanhoenacker 2014 :110). L'auteur explicite :

> « Quelle que soit l'échelle de l'activité scoute, y participer suppose toujours de prendre soin du lieu de vie, à différents degrés, dans un attachement à des éléments matériels communs qui confèrent aux groupes scouts un sens pragmatiste et une forme de communauté de subsistance qui fait défaut aux espaces institués de participation dans la démocratie libérale (…). Bien qu'il ne s'agisse pas encore d'une vie publique, ces liens d'usage dans le scoutisme sont vecteurs de subjectivation politique, au sens d'une prise de conscience d'un rôle et d'un pouvoir dans le groupe. » (Vanhoenacker 2017 : 66)

Enfin, les récents travaux de Hania Sobhy (2023) au sein d'établissements secondaires en Egypte focalisent sur les multiples manières dont les élèves forgent leurs rapports à la

[10] L'apprentissage physique (*physical learning*) fait référence ici à un style d'apprentissage impliquant l'expérience directe, le mouvement, ou la participation active.

citoyenneté à partir des expériences ordinaires au sein de l'espace scolaire. Ce travail souligne que les expériences éducatives des élèves au sein de l'école sont marquées par la marchandisation des services publics (baisse de la qualité de l'éducation et généralisation des cours privés à l'ombre du système public), la triche aux examens, et la violence physique et verbale. D'après l'auteure, ces expériences s'inscrivent dans une modalité néolibérale de déploiement « répressive-permissive » de l'État au sein de l'institution scolaire. En réaction à ces processus, les élèves élaborent des pratiques de contournement et de non-respect des règles (*non-compliance*).

Figure 2 - Vue de l'entrée principale des élèves, Collège Lala Aicha, Mars 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée)

III. Questions de recherche et plan

1. Questions de recherche

Après avoir présenté les contributions originales de ce projet, il nous reste à formuler de manière explicite la problématique générale et les questions de recherche qui guideront l'argumentation. Ce travail de thèse se donne pour objectif global d'explorer dans quelle mesure l'école constitue un site privilégié des récits et des expériences de citoyenneté dans le Maroc contemporain. Conformément aux trois principaux apports de la thèse que nous avons présentés dans la section précédente, nous veillerons à répondre à cette problématique en suivant trois principaux axes. Ces axes de recherche sont complémentaires et seront traités simultanément lors de l'argumentation, mais dans un souci de clarification théorique, nous avons choisi de les présenter séparément ci-après.

Le **premier axe de recherche** vise à étudier dans quelle mesure l'école marocaine est un espace dans lequel les acteurs étatiques mettent en récit la citoyenneté : Comment la citoyenneté à l'école est construite par l'action des institutions étatiques et des acteurs politiques dominants au Maroc ? Quels récits de citoyenneté (représentations, valeurs, conceptions du bien commun, vision de la société et intérêts divers) ont été mis en avant par ces acteurs dans le contexte scolaire, et comment ceux-ci ont évolués ? Ainsi, cet axe de

recherche aura pour but d'analyser, à partir d'une approche empirique et sociohistorique, les discours structurés qui contribuent à mettre en récit la citoyenneté dans le contexte scolaire (lois, politiques éducatives, rapports des organisations internationales et de la société civile, discours de personnalités politiques, discours au sein des médias, etc.). De plus, cet axe de recherche veillera à montrer comment ces récits dominants de citoyenneté au sein de l'école marocaine ont connu des reconfigurations en fonction des rapports de forces sur la scène nationale et globale. Ces transformations seront analysées à partir de la fin du 19ème siècle, en donnant une place cruciale à l'analyse du contexte actuel (période de globalisation accélérée depuis les années 2000). Enfin, cet axe de recherche étudiera ces reconfigurations dans le but de mettre en lumière les contradictions, incohérences et inégalités au sein des récits qui structurent (mais qui ne déterminent jamais) la citoyenneté dans l'école marocaine.

Le **second axe de recherche** aura pour objectif d'étudier dans quelle mesure l'école marocaine est un espace dans lequel se déploie une multiplicité de pratiques, processus et positionnements de citoyenneté : Quels processus sociaux, politiques et culturels façonnent la citoyenneté au sein de l'espace scolaire ? Comment les acteurs scolaires (élèves, enseignants, personnel administratif, parents d'élèves) se positionnent au sein de ces processus ? En quoi les pratiques et positionnements des acteurs scolaires sont situés au sein d'échelles (locale, nationale, globale) et champs variés (social, culturel, éthique, esthétique, etc.) ? Cet axe de recherche veillera donc à analyser les pratiques et récits de citoyenneté au sein de l'école en les positionnant au sein d'un champ structuré à la fois par l'État et par d'autres processus de socialisation (dont l'État n'a pas toujours l'emprise). Cet axe de recherche participera à montrer que, même si l'école marocaine est structurée par les discours de l'État, la citoyenneté au sein de cet espace demeure le produit de pratiques et de réponses articulées, révélant l'*agency* d'acteurs sociaux multi-positionnés.

Le **troisième axe de recherche** de cette thèse vise à s'intéresser aux expériences ordinaires qui façonnent la citoyenneté au sein de l'école : Dans quelle mesure la citoyenneté à l'école est façonnée à travers les expériences ordinaires et quotidiennes des agents ? Quels discours, pratiques et stratégies sont produits au quotidien par les acteurs de l'école pour faire sens du bien commun, du politique et du vivre-ensemble ? Ainsi, cet axe de recherche visera, notamment à l'aide d'une approche ethnographique et inductive, à saisir les pratiques discrètes de citoyenneté au sein de l'école, notamment au-delà des sites où elle se donne à voir de manière explicite (comme dans les curriculums scolaires ou les mouvements de

contestation des élèves). Cet axe de recherche fera donc l'analyse des « *signaux faibles* » de la citoyenneté émis par les acteurs scolaires sans distinction ou labélisation préalable, c'est à dire l'ensemble des récits et pratiques qui formulent des représentations sur le bien commun, le vivre-ensemble, la politique ou la morale (Neveu et Carrel, 2014 : 4).

2. Plan de la thèse

La thèse est structurée en trois parties qui permettront d'accompagner progressivement le lecteur dans une exploration de l'école en tant que site privilégié des récits et des expériences de citoyenneté dans le Maroc contemporain. La **première partie** de la thèse présente les enjeux théoriques et méthodologiques de cette recherche. En s'appuyant sur un état de la littérature académique, elle met en place le cadre théorique, développe l'originalité de l'approche adoptée, et présente les questions de recherche et le plan de la thèse (**Introduction**). Cette partie est ensuite consacrée à une réflexion sur le positionnement du chercheur au sein de l'enquête et d'une présentation de la méthodologie adoptée (**Chapitre 1**).

La **seconde partie** de la thèse aura pour objectif de mettre en place de manière progressive l'argument central: démontrer que, même si l'école publique marocaine est structurée par des récits institutionnels, elle demeure un espace dans lequel la citoyenneté se fabrique de manière processuelle et fragmentée. Cette partie sera par conséquent destinée à réaliser une analyse située et processuelle des récits institutionnels de citoyenneté qui ont structuré l'école marocaine. Pour accomplir ce travail, nous partirons tout d'abord du contexte spatial, social et institutionnel du collège Lala Aicha pour identifier, à vue d'œil, les principaux éléments qui structurent la citoyenneté dans cet espace. Cette analyse située permettra de réinscrire les processus de citoyenneté observables aujourd'hui dans cet établissement dans le cadre de transformations de longue durée (**Chapitre 2**). Les **chapitres 3 et 4** développeront, à partir de ce travail préliminaire, une analyse des récits institutionnels de la citoyenneté qui ont traversé l'école marocaine depuis le début du 20ème siècle, en mettant en lumière leurs contradictions, reconfigurations, articulations sociales et politiques, et contestations. Enfin, le **chapitre 5** propose une première immersion ethnographique dans le collège Lala Aicha. Il prend pour point de départ les cours d'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire le lieu où celle-ci est enseignée de manière explicite, mais seulement pour montrer que la production de la

citoyenneté dans l'espace scolaire dépasse largement le cadre des programmes formels. Ce chapitre mettra en relief de quelle manière la citoyenneté est mise en scène à travers des pratiques et des processus sociaux hétérogènes, qui se déploient dans une pluralité d'espaces quotidiens de l'institution scolaire.

La **troisième partie** de cette thèse s'attachera à développer cet argument en déplaçant le regard des mises en récit institutionnelles de la citoyenneté dans l'école (politiques, programmes scolaires) pour aller vers des processus plus diffus et moins visibles. Il s'agira d'accorder une attention particulière à ces « *signaux faibles* » qui, malgré leur discrétion, condensent les rapports au bien commun et au politique dans l'espace scolaire. Le **Chapitre 6** proposera une immersion dans les salles de classe pour montrer de quelle façon les pratiques pédagogiques et les modalités d'apprentissage participent aux expériences de citoyenneté dans le collège. En montrant comment les acteurs scolaires composent avec les incertitudes des enseignements et des apprentissages (remise en cause du statut des enseignants, inégalités scolaires, privatisation informelle), cet angle d'observation permettra d'appréhender des expériences situées du droit à l'éducation dans le quotidien scolaire. Le **chapitre 7** s'attachera à analyser les pratiques à l'égard de la discipline et des règlements dans l'enceinte du collège, afin de voir comment celles-ci constituent un terrain privilégié pour décrire les processus de citoyenneté articulés à travers des expériences de l'obligation. À travers l'observation des espaces où se déploient les pratiques disciplinaires (le bureau des surveillants, la salle de classe, le bureau du directeur), ce chapitre verra comment les acteurs scolaires s'approprient les incohérences et les ambivalences de la discipline scolaire pour négocier leurs relations au bien commun, à la morale et à l'autorité de l'État. **Enfin, le Chapitre 8** s'attachera à examiner comment les activités extrascolaires au sein du collège Lala Aicha (ateliers de lecture, théâtre, compétitions de récitation religieuse) participent à la fabrique de la citoyenneté dans un contexte de libéralisation et de globalisation. Ces activités offrent un terrain intéressant pour observer comment les acteurs scolaires disposent de marges d'autonomie pour réinterpréter et remettre en cause les discours globaux sur le capital humain et l'uniformisation des compétences (*skills*). Une **conclusion générale** viendra ensuite synthétiser les principaux résultats de ce travail et proposer de nouvelles pistes de recherche pour l'étude de la citoyenneté au sein des institutions éducatives contemporaines.

CHAPITRE 1

HABITER LE COLLÈGE

Ce chapitre sera consacré à présenter une analyse réflexive de la méthodologie adoptée et du positionnement du chercheur au sein de l'enquête. L'enquête ethnographique menée au cours de cette thèse, de par sa délimitation géographique (Salé, Maroc), son objet d'étude (un établissement scolaire public) et sa temporalité (pendant et après la pandémie Covid-19) m'a donné à réfléchir sur trois principales considérations d'ordre méthodologique. En premier, cette enquête ethnographique a été l'occasion pour moi de mener une réflexion sur la manière dont l'ethnographe, qu'il soit « natif » ou pas, est amené à naviguer les différentes facettes de sa subjectivité, et donc à se positionner sur le terrain (et être positionné par les autres) à partir d'attributs sociaux, culturels, humains, politiques et éthiques. Cette « navigation » permet d'engager un processus réflexif crucial pour développer des outils d'enquête ethnographique adaptés au terrain. Deuxièmement, le travail de recherche au cours de la pandémie de Covid-19 m'a conduit à interroger le rôle clé de l'imprévu au sein de l'enquête ethnographique. Dans une dernière section, je détaillerais les dispositifs méthodologiques construits au fur et à mesure de l'enquête, et donnant une attention particulière aux outils et tactiques mises en place pour « habiter » en ethnographe l'institution scolaire et enrichir les situations d'enquêtes.

I. Naviguer les différentes facettes de notre subjectivité

Réaliser un travail ethnographique au sein d'une école secondaire à Salé, près de quinze minutes de mon domicile et de la ville dans laquelle j'ai grandi (Rabat), a été l'occasion pour moi de mener une réflexion sur la manière dont l'ethnographe, qu'il soit « natif » ou pas, est mené à se positionner relativement (et être positionné par les autres) sur son terrain à partir d'attributs sociaux, professionnels, ethniques, politiques et éthiques. En fait, j'ai progressivement pris conscience que certaines facettes de ma subjectivité me rapprochaient de mon terrain tandis que d'autres m'en éloignaient. C'est à travers un processus d'écriture

réflexif (mené le soir après mes journées passées à l'école) que j'ai pu comprendre que le chercheur, qu'il soit familier ou étranger à son terrain, demeure toujours multi-positionné (Narayan 1993 ; Rachik 2022). Dès le départ, le choix d'une ethnographie dans un quartier urbain périphérique de Salé relevait d'une volonté consciente de « mieux connaître » mon pays d'origine, avec lequel j'entretenais une relation ambivalente, étant à la fois « chez moi » et « pas chez moi ». Ayant quitté le Maroc à dix-huit ans avant d'y revenir plusieurs années plus tard pour m'installer à Rabat (la ville où j'ai passé mon enfance et suivi ma scolarité jusqu'au baccalauréat), j'ai longtemps ressenti un certain éloignement, voire une forme de fracture, vis-à-vis de mon propre pays. J'étais persuadé à mon retour qu'il était essentiel, pour mon parcours personnel autant que professionnel, d'aller à la découverte du Maroc. Ce sentiment était sans doute lié au fait d'avoir grandi au sein d'un milieu social assez hermétique : une petite « bulle » privilégiée de parfaits francophones qui suivaient leur scolarité dans les écoles françaises de Rabat et provenant généralement d'un milieu aisé. J'étais donc conscient dès le départ que mon background économique, social et culturel m'éloignait de la plupart des acteurs rencontrés lors de mon terrain, et ce malgré le fait d'être un natif du pays. Cependant, ce n'est qu'au fil du terrain que j'ai appris à naviguer avec cet éloignement et à réfléchir sur les avantages et les inconvénients que celui-ci pouvait procurer dans ma posture de chercheur.

Une anecdote tirée de la première journée de terrain est un bon exemple pour illustrer ce premier argument. Au cours de la première journée de mon terrain, le président de l'association des parents d'élèves m'avait introduit à quelques enseignants dans leurs classes (sport et français), aux surveillants et à l'agent de sécurité, en prenant le temps de me présenter comme un étudiant marocain « de Paris » (même si ce n'était pas vraiment le cas) qui fait « une recherche de terrain ». Nous sommes ensuite entrés dans une des salles adjacentes au terrain de sport (qui servait de bureau et de stock à la fois), dans laquelle se trouvait un enseignant de sport et deux élèves qui répétaient une chanson à la guitare pour un évènement (journée internationale pour les droits des femmes). Le président de l'association m'a encore une fois présenté comme un étudiant « *de Paris* », se tourne vers moi, et fait ce commentaire de manière enjouée: « *Regardes ce prof de sport qui répète une chanson à la guitare avec les élèves, c'est comme dans une école de riches ! Bientôt on pourra aussi amener le golf !* ». Je me rappelle avoir ressenti un léger inconfort: alors qu'il m'avait présenté quelques secondes plus tôt comme un étudiant « de Paris » et donc comme quelqu'un de privilégié, il insinuait maintenant que nous étions dans une « école de pauvres ». En faisant

une auto-analyse de cet inconfort à la fin de la journée, j'ai compris qu'il s'agissait du fait que cet épisode avait mis en évidence, même si ce n'était que d'une façon très indirecte, la distance sociale qui me séparait avec les acteurs du terrain. En réfléchissant plus tard sur ce point, j'ai remarqué qu'il était évident que la longueur du terrain ethnographique ne pouvait que mettre en évidence les différences sociales et culturelles entre le chercheur et les acteurs participants à la recherche. Ces différences se prononçaient au fur et à mesure des discussions et des interactions : différences dans la langue (avec mon accent « français »), différences dans les références culturelles et dans le milieu social. Ainsi, contrairement aux entretiens ponctuels (dont j'avais l'habitude dans mon activité professionnelle) au sein desquels ces éléments peuvent être beaucoup moins apparents, les identités sociales et culturelles de l'ethnographe apparaissent aux acteurs rencontrés sur le terrain ethnographique de manière plus prononcée, et ce dernier doit apprendre à « naviguer avec », qu'il le veuille ou non.

Par ailleurs, j'étais conscient que le choix de réaliser un travail ethnographique au sein d'une école publique située dans un quartier à la marge s'alignait à mon parcours professionnel et militant au Maroc. Sur le plan professionnel, après une spécialisation dans les études du développement, je suis rentré au Maroc en 2013 pour travailler au sein d'une organisation de la société civile œuvrant dans la promotion du tissu associatif local (association Targa-Aide), et j'ai depuis lors travaillé avec plusieurs organisations internationales dans ce secteur. Ainsi, le choix d'une méthodologie de recherche ethnographique était logique et conscient pour moi, ayant longtemps travaillé avec les acteurs sociaux à la marge à travers une démarche qualitative. Sur le plan militant, je me suis engagé en parallèle, à mon retour au Maroc, au sein de l'Union des étudiants pour le changement du système éducatif, un large réseau de militants issu du Mouvement du 20 Février au Maroc. En particulier, entre 2014 et 2021, j'ai contribué au sein de ce collectif à la mise en place d'une scène éducative alternative au Maroc sous la forme d'activités d'éducation populaire (débats dans l'espace public « Philosophie dans la rue » et « Philosophie à la fac », ciné-club, clubs de lecture, etc.). À l'évidence, mon expérience militante en éducation populaire a largement contribué à façonner mes questionnements (et mes biais) sur les relations entre politique, éducation et culture. En conséquence, lors de mon engagement ethnographique au sein de l'école Lala Aicha à Salé, je réalisais parfaitement que je ne faisais que prolonger, d'une certaine façon, mon parcours militant et professionnel, alliant recherche qualitative et ethnographique, projets sociaux, et champs d'intérêt autour de la citoyenneté, l'éducation, la culture et la jeunesse.

Cependant, ce n'est qu'au fil du travail ethnographique et de l'écriture du journal de terrain que j'ai pu saisir que cette proximité apparente avec mon terrain de recherche, tant sur le plan méthodologique que thématique, était bien plus complexe. En particulier, j'ai réalisé que cette proximité m'amenait à interroger les différentes facettes de ma subjectivité (militant d'éducation populaire, chercheur, enseignant « légitime » de communication en français, etc.) et identifier les ressources, difficultés et biais que chacune pouvait apporter. Je vais me servir de quelques exemples tirés de mes premiers moments sur le terrain pour illustrer cet argument. Un premier exemple concerne la phase de recherche exploratoire, au cours de laquelle j'avais contacté de nombreux acteurs de la société civile à Salé grâce au tissu de connaissances que j'ai développé à travers le réseau de militants du Mouvement du 20 Février à Rabat. Au cours des rencontres, mon expérience militante et professionnelle m'a beaucoup servi pour faciliter les discussions, trouver un point d'entrée avec les personnes et parler de sujets d'intérêts communs. Cependant, je me suis vite senti « pris au piège » au sein de mon réseau d'interconnaissance, ne rencontrant au fil des jours que des acteurs politiques et associatifs de gauche. Ce n'est qu'en redoublant d'efforts que j'ai pu mobiliser des acteurs plus éloignés de mon réseau, comme des membres du Parti de la Justice et du Développement ou d'associations issues de la mouvance islamiste *al-ʿAdl wa-l-Iḥsān* (Justice et Bienfaisance), qui comptait la ville de Salé comme l'un de ses bastions.

Un autre exemple pour illustrer mon argument peut être tiré de la phase de recherche exploratoire. Au vu de mon parcours dans l'action associative à Rabat, l'objectif que je m'étais fixé au départ était la délimitation d'un terrain ethnographique dans lequel je pouvais observer des processus de citoyenneté « à l'œuvre », en plein dans l'action culturelle. Au cours des entretiens exploratoires, j'interrogeais par conséquent les acteurs sur le type d'activités culturelles qu'ils organisaient ou qu'ils connaissaient. Au cours des premières observations exploratoires, je focalisais sur les délibérations et les échanges au sein des activités culturelles pour retracer une forme de citoyenneté « quotidienne » à l'œuvre. Cependant, je me suis vite rendu compte, très agacé, que les débats étaient quasi-absents des activités que j'observais. Les activités étaient la plupart du temps des formations organisées par des associations dans les domaines du théâtre, de la musique, du dessin, de l'entreprenariat ou des langues : c'était des activités « pratiques » et moins « politiques » dont bénéficiait une population ciblée (jeunes, enfants, femmes). En faisant une auto-analyse au fil de mon engagement sur le terrain ethnographique (Noiriel 1990), j'ai fini par remarquer que l'idée de donner de l'importance à la pratique du débat et de la délibération venait d'un biais

issu de mon expérience militante : dans les cercles de militants à Rabat et Casablanca, les évènements culturels avec des débats et des délibérations sont assez communs (ciné-clubs, discussions autour de livres, conférences autour de sujets politiques), contrairement aux activités au sein de ces arrondissements périphériques de Salé. Néanmoins, malgré l'absence des délibérations dans les activités culturelles comme je l'imaginais, j'ai pu quand même distinguer, cette fois grâce à ma perspective biaisée de militant en éducation populaire, une « culture de la participation » dans certaines activités associatives (les formateurs donnent la parole aux participants, les invitent à donner leur opinions, etc.), opposée à une « culture de l'autorité » dans d'autres (présentations orales longues, les intervenants assis sur un piédestal, la parole est rarement donné aux participants). Ainsi, mon regard de militant en éducation populaire m'a tout de même servi pour trouver des manières de traduire sur le terrain le concept théorique de « citoyenneté » (culture de la participation, culture de l'autorité). C'est donc bien la rencontre avec le terrain, et le besoin de traduction qu'il impose, qui nous pousse à ré-imaginer les concepts sous un angle nouveau (Neveu 2005).

Un dernier exemple concerne la première période de terrain au sein du collège Lala Aicha. Pendant le premier mois de travail sur le terrain, j'ai focalisé mes observations sur la classe de bibliothèque organisée par l'association des parents d'élèves, ayant comme premier point d'entrée l'association des parents d'élèves. Une des difficultés méthodologiques a été d'observer les situations quotidiennes sans porter un regard trop militant, politisé et pédagogique. Ainsi, j'observais toujours d'un regard réprobateur l'explication trop détaillée de l'animatrice au sein du cours de bibliothèque, ou la description autoritaire de la marche à suivre pour les exercices, n'étant pas assez « participative » à mon goût. De plus, lors des premiers jours de terrain à l'école, j'ai souvent été choqué par la violence de ton des enseignants lorsqu'ils s'adressaient aux élèves. Le surveillant et le gardien hurlaient par exemple chaque matin aux élèves à l'entrée de l'école: « *Met ton masque !* » ; « *Enlève cette casquette !* » ; ou « *Allez plus vite, on se dépêche* » (c'était en Mars 2021, en pleine pandémie Covid-19). J'ai été de même très surpris par la violence des enseignants envers les élèves, mais aussi par les violences entre élèves, auxquelles j'ai été témoin au cours des mois qui suivirent.

Cependant, afin que mes expériences politiques et pédagogiques servent mes desseins scientifiques, et non l'inverse, et sans rechercher une forme d'objectivité scientifique, j'ai dû peu à peu donner une place moins importante à mon identité de militant, et me trouver une

nouvelle identité de chercheur afin d'analyser les observations de terrain. James Ferguson (1990) décrit bien dans la préface de son œuvre *The Anti-Politics Machine*[11] cette nuance vitale dans la recherche en anthropologie politique: ne pas chercher à montrer « ce qui ne va pas » dans l'institution observée et en faire la critique : dans mon cas, ce n'est pas observer les pratiques dans une école publique secondaire en milieu urbain et faire une critique du secteur éducatif au Maroc, mais plutôt s'attacher à décrire avec finesse les discours et pratiques des acteurs scolaires et à montrer comment ces derniers s'intègrent dans des changements politiques et sociaux plus larges (et pouvant des défaillances sur le plan structurel).

En conclusion, c'est bien avec le temps que j'ai appris à naviguer sur le terrain de l'école en utilisant les différentes facettes de ma subjectivité (Narayan 1993). Mon identité francophone et mon milieu social aisé m'éloignait des acteurs de l'école sur le plan social et culturel, mais j'ai pu m'en servir pour asseoir ma crédibilité en tant qu'enseignant de « communication en français » au sein de l'école. Par ailleurs, la maîtrise du vocabulaire militant m'a beaucoup servi pour me rapprocher du président de l'association des parents d'élèves, mais aussi du directeur et de certains enseignants de l'école. Mon expérience de militant m'a aussi aidé à me rapprocher de certains élèves. En réalité, l'ethnographe a intérêt à analyser rapidement ce qui l'éloigne et ce qui le rapproche de son terrain d'enquête (et à admettre aussi les propres limites de cette auto-analyse), afin d'intégrer au mieux le terrain et d'enrichir les situations de recherche, les observations et les analyses (Arrif 2001 ; Narayan 1993 ; Noiriel 1990 ; Rachik 2022). Hassan Rachik (2022) dans son récent ouvrage *Devenir anthropologue chez soi* souligne l'importance d'avoir une réflexivité continue sur nos positionnements sociaux, culturels, éthiques, et de voir que, selon les contextes et les situations, l'un prend le dessus sur les autres :

> « Le fait d'être marocain, musulman, berbère, arabe ne me confère pas *ipso facto* un accès facile et immédiat à ce que mes interlocuteurs disent, pensent et font. Je pense n'avoir aucun avantage absolu sur mon collègue étranger qui vient également avec ses prénotions sur sa communauté et sur celle qu'il compte étudier. Chacun de nous a ses ressources et ses handicaps. (…) En fait, je n'appartiens pas à une

[11] Trad. : « La machine antipolitique »

> seule communauté mais je navigue entre plusieurs communautés primaires/ natales (religieuses, ethniques, nationales) et secondaires (civiques, scientifiques). Et selon les contextes et les situations, l'une d'elles l'emporte sur les autres. » (Rachik 2022 : 411- 415)

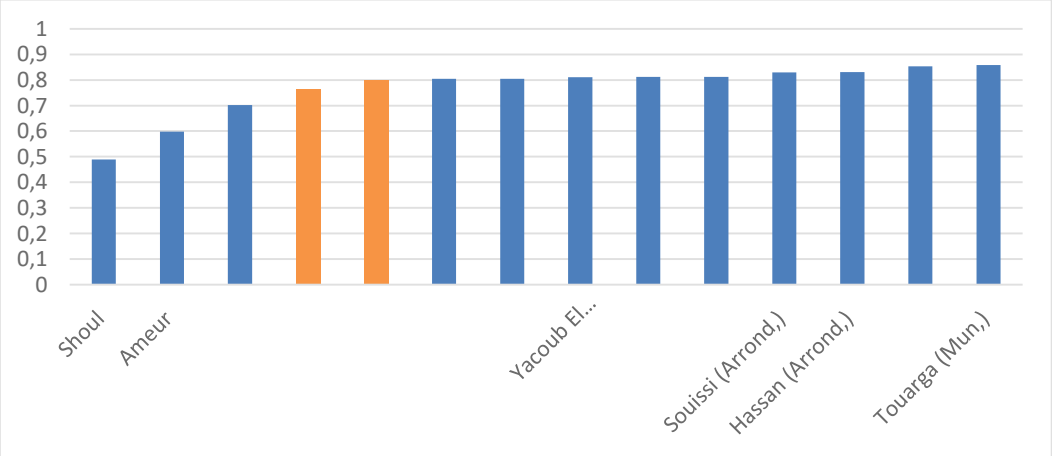
Abdelmadjid Arrif (2001 : 38) avait précisé quant à lui, lors d'une analyse des rapports sociaux au sein de son enquête sur les bidonvilles de Casablanca, que le travail ethnographique est de « *nature paradoxale* » car l'enquêteur cherche à la fois à être au cœur et en dehors des dynamiques sociales de son terrain. Dans cette logique, la reconnaissance de ce paradoxe et la prise de conscience de ce « *dédoublement* » par le chercheur sont indispensables pour la rigueur de l'analyse ethnographique (Noiriel 1990 : 147). On pourrait ici ajouter que la réflexivité consiste à considérer non pas seulement un *dédoublement*, mais d'avoir conscience de la *multiplicité* de nos positionnements sociaux.

II. S'approprier l'imprévu : délimiter le terrain en plein covid-19

Lors de la conception de mon projet de thèse en 2020, il était logique pour moi de faire le choix d'une méthodologie de recherche ethnographique. En optant pour cette méthodologie, je pouvais à la fois capitaliser sur mon expérience, et suivre mes propres convictions en matière de recherche. Seulement, les travaux de recherche dans le cadre d'un projet de développement et ceux réalisés dans le cadre d'une thèse sont deux choses différentes. Il a donc fallu réapprendre, au frais de quelques erreurs, certains principes. Mon expérience de recherche m'a largement servi, en particulier sur le plan technique et organisationnel, pour organiser le programme d'élaboration de ma thèse, et mener des rencontres informelles, des entretiens semi-directifs et des groupes de discussion. Malgré tout, j'ai eu des difficultés à mener à bien mon projet de thèse comme tout doctorant, et la première a été de délimiter mon objet d'étude. C'est un exercice dont je faisais l'expérience pour la première fois, car les objets de recherche dans le cadre professionnel sont généralement imposés (dans le cadre d'un projet, une thématique particulière, etc.). Ainsi, au cours des premiers mois de mon travail de thèse, j'ai fait l'erreur assez classique de ne pas adopter une posture plus inductive et j'ai sur-théorisé mes questionnements avec un trop-plein de lectures (Beaud et Weber 2010).

Après une première rencontre avec mon directeur de thèse en fin 2019, la première tâche qui m'était assignée était surtout de délimiter mon terrain de recherche, ayant déjà fait trop de lectures dans le champ des études sur la citoyenneté. La première délimitation a été géographique : j'ai pris la décision de limiter ma recherche à des arrondissements urbains proches de mon domicile à Rabat dans le but de faciliter mes déplacements quotidiens sur le terrain. De plus, j'ai voulu focaliser sur un arrondissement avec un niveau de vie relativement moyen pour le Maroc urbain, afin de prendre une photographie « moyenne » des dynamiques politiques et sociales. Sur la base de ces deux critères, et à l'appui d'un indice de développement local multidimensionnel développé par l'Observatoire National de Développement Humain[12] (ONDH 2017), j'ai donc pris la décision de limiter mon travail de thèse à deux arrondissement de Salé (Tabriquet et Laayayda). Les arrondissements en couleur orange dans le graphique suivant sont ceux qui ont été ciblés au cours de la phase exploratoire.

Figure 3 - Classement des arrondissements des préfectures de Rabat et Salé selon l'Indice de Développement Local Multidimensionnel



Source : Royaume du Maroc, Observatoire National de Développement Humain (2017), *Cartographie du développement local multidimensionnel*.

À l'aide de mon expérience professionnelle et militante, j'ai pu rapidement conduire, entre Janvier et Juin 2020, une série de rencontres informelles et d'entretiens exploratoires avec une diversité d'acteurs culturels et politiques à Salé : dirigeants d'associations œuvrant dans le domaine de l'action culturelle, acteurs et formateurs issus de troupes de théâtre, gestionnaires

[12] Cet indicateur prend en compte les déficits en matière de revenu, d'éducation, d'habitat, de santé, de services sociaux et d'activité économique.

d'institutions culturelles de proximité (maisons de jeunes, maisons de la culture et centres culturels[13]), acteurs politiques (présidents de conseils d'arrondissements urbains, élus locaux, chefs de section de partis politiques). Une partie des entretiens a été menée à distance, au vu de la pandémie Covid-19 qui a touché le Maroc à partir de Mars 2020.

Une étape importante dans ce travail de délimitation a été de prendre la décision de cibler une ou deux associations au lieu de focaliser sur les activités culturelles directement. En effet, j'ai compris après un certain temps qu'il était plus opportun d'être accueilli au sein d'une association pour étudier les pratiques et les discours quotidiens de citoyenneté se déroulant au sein d'un milieu d'interconnaissance délimité (Beaud et Weber 2010). Cependant, pendant le confinement et longtemps après le confinement (pendant l'année 2020 et le début de l'année 2021), les associations dans le domaine culturel étaient à encore l'arrêt. Très peu d'associations se réunissaient physiquement pour travailler, et seulement quelques-unes continuaient à organiser, avec l'appui du gouvernement, des activités sur des volets « régaliens » du travail associatif: activités caritatives pour distribuer des paniers alimentaires, alphabétisation et formation professionnelle. Au hasard des rencontres, j'ai fait la connaissance, en Février 2021, du président d'une association de parents d'élèves d'un collège public. Dès le premier entretien, j'ai remarqué que son parcours militant et associatif était très similaire au mien : il insistait sur le développement de l'esprit critique à travers les activités culturelles et l'éducation populaire, et il avait mené lui-même ce type d'activités au sein de cette école pendant de nombreuses années ; et il avait milité au sein d'associations issues du Mouvement du 20 Février à Salé. Peu à peu, l'idée m'est venue de délimiter mon terrain de recherche à cette école publique secondaire et d'écarter l'action associative de quartier. Un facteur de décision crucial était de contourner le problème de l'arrêt des activités associatives suite à la pandémie Covid-19. Contrairement aux associations, cette école publique poursuivait son programme scolaire et culturel pendant et après la pandémie : c'était donc un terrain potentiellement intéressant pour une ethnographie de la citoyenneté. De plus, le directeur de l'école, qui se présentait comme un réformateur de l'école publique, voyait ma présence à l'école de bon augure.

[13] Les maisons de jeunes, les maisons de la culture et les centres culturels relèvent du Ministère de la Jeunesse, de la Culture et de la Communication, en partenariat avec les communes et les arrondissements urbains. Elles accueillent des associations, clubs et amicales qui proposent des activités culturelles pour différentes catégories de population.

Ainsi, la pandémie de Covid-19 m'a mené à réorienter mon enquête doctorale au sein d'un terrain que je n'avais pas du tout considéré au départ. J'ai donc été conduit à « m'approprier » le contexte complétement imprévu de la pandémie Covid-19, en prenant la décision (en ayant un peu le vertige) de réaliser mon enquête au sein d'une école publique secondaire. Après quelques premières journées exploratoires dans l'école, ce terrain s'est avéré tout à fait propice pour l'observation des pratiques et discours produisant du sens sur la citoyenneté : discours à destination des élèves relatifs à la morale, comportements plus ou moins autoritaires des encadrants, etc. Le quotidien de cet établissement scolaire s'est donc imposé comme objet d'étude prioritaire, laissant de côté les activités culturelles associatives comme je l'avais pensé au départ. Avec un accord de principe du directeur de l'école et le soutien de l'association des parents d'élèves, j'ai entrepris les démarches nécessaires pour obtenir une autorisation de recherche auprès de la direction provinciale du Ministère de l'Education Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS). L'obtention de cette autorisation a pris un mois environ, avec l'appui d'un contact au ministère avec lequel j'avais collaboré dans un cadre professionnel, et j'ai pu démarrer le terrain au sein de l'école à partir du mois de Mars 2021.

III. Habiter le collège

Les données centrales de la thèse sont constituées des observations dans le quotidien de l'établissement d'enseignement secondaire Lala Aicha (la classe, le bureau des surveillants généraux, les activités culturelles et extrascolaires) et des entretiens avec les parties prenantes de cette école (enseignants, élèves, personnel administratif, parents d'élèves, et représentants du ministère de l'éducation). Les travaux d'enquête sur le terrain ont été complétés par l'analyse des discours et contenus dans une variété de formats : travaux académiques et historiques, lois, politiques du MENPS, manuels scolaires, rapports d'expertise du Conseil Supérieur de l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique (CSEFRS), rapports des organisations internationales, discours politiques, et médias.

J'ai conduit l'enquête ethnographique au cours de deux années scolaires (années 2020-2021 et 2021-2022) avec un retour rapide au cours de l'année 2023-2024. Le premier dispositif qui a été utilisé dans ce travail de thèse est le journal ethnographique, qui récolte mes descriptions, réflexions et impressions sur le quotidien dans les différents espaces du collège (les activités

culturelles, les classes, le bureau du directeur, le bureau des surveillant, la récréation). Le journal ethnographique était complété par un journal de recherche qui récoltait mes cheminements et réflexions théoriques. Le second dispositif méthodologique, venu un peu plus tard dans la recherche, a visé l'organisation d'entretiens. Une première partie des entretiens, semi-directifs, a ciblé les enseignants, les membres de l'association des parents d'élèves et quelques responsables au sein du ministère de l'éducation nationale. Une seconde partie des entretiens, ethnographiques et plus approfondis (étalé sur plusieurs séances), a ciblé les élèves, afin de récolter leurs parcours de vie différenciés (sociaux, économiques, scolaires) et leurs aspirations, positionnements et représentations. Enfin, les entretiens ont été complétés par des groupes de discussion avec les élèves. L'ensemble des entretiens et focus-groupes ont été mis en place à l'aide de guides de questions pour orienter la discussion, (sans nécessairement prendre toujours appui sur celles-ci). Sur le plan quantitatif, j'ai passé près d'une centaine de journées complètes à l'école, et réalisé environ 60 heures d'observations en classe, 16 entretiens ethnographiques, 6 groupes de discussion avec les élèves, et 10 entretiens avec les autres parties prenantes.

Cependant, la seule synthèse quantitative du déroulement de mon enquête ne permettrait pas de décrire fidèlement l'approche ethnographique adoptée afin d' « habiter » les différents espaces de l'école. Il est nécessaire de rendre compte de ma démarche de manière plus qualitative. Dès les première semaines passées au sein de l'école, j'ai compris l'importance d'habiter le terrain pour pouvoir améliorer le travail d'observation participante : participer à la vie quotidienne de l'école en donnant des cours de « communication en français », organiser des activités culturelles, appuyer le directeur pour des tâches administratives, etc. Je remarquais, dans les situations où je prenais un rôle plus actif, que je créais sans le vouloir, des situations d'observations plus intéressantes. Par exemple, une enseignante de langue arabe m'avait proposé de faire un atelier participatif à la place de son cours, en suivant quelques exercices d'éducation populaire que j'avais proposé. À la fin de l'heure, comme l'enseignante avait beaucoup apprécié les exercices, elle a encore réalisé ces derniers pour la classe suivante. Cette situation m'a permis de voir comment l'enseignante conduisait mes propres exercices participatifs, et donc d'enrichir mes observations. Pour approfondir mon intégration à l'école, j'ai répondu à la demande de l'association des parents d'élèves pour organiser des ateliers de « communication en français ». J'ai conduit deux ateliers par semaine avec deux groupes de 25 élèves (années confondues) d'Avril à Juin 2021. J'ai commencé par faire des cours de français assez classiques (lectures, compréhension de

texte, rédaction de dossiers), et j'ai proposé plus tard des exercices plus originaux : jeux participatifs, montage d'une pièce de théâtre, sessions cinéma, etc. Ces sessions étaient très intéressantes, en particulier les sessions plus participatives, car elles poussaient les enfants à donner leur opinion sur la base d'un contenu ou d'une expérience. Par exemple, le visionnage du film français *Intouchables*[14] avait facilité une discussion intéressante sur les valeurs morales, et la pièce de théâtre *Le médecin malgré lui* de Molière que j'ai mis en scène avec un groupe d'élèves à la fin d'année m'a permis d'observer leurs réactions sur des sujets moraux, sociaux et politiques variés. En réalité, si je n'avais pas habité le terrain de cette manière, je n'aurai pas eu l'opportunité de développer un certain nombre d'analyses sur la manière dont les enfants s'appropriaient l'espace de l'école et se positionnent au sein de processus variés. En fait, j'ai réalisé peu à peu que lorsqu'on s'engage avec les enfants directement, en passant du temps avec eux et en jouant avec eux, on crée de multiples occasions pour observer leurs attitudes et réactions qui sont généralement « dans les coulisses » et dérobés du regard de l'adulte étranger, qui est au pire rejeté comme un *outsider*, et au mieux considéré comme un autre enseignant. Par ailleurs, la conduite des cours de communication en français et d'ateliers m'ont permis de me mettre à la place des enseignants et donc de conduire un travail réflexif à partir de l'expérience enseignante. Par exemple, lorsque j'ai été confronté à des classes de plus de 40 élèves que je ne connaissais pas encore, j'ai vite réalisé qu'un comportement strict était nécessaire pour maintenir l'ordre. J'ai dû, contre mon gré, devenir strict envers les élèves, car je me suis retrouvé rapidement submergé par les bavardages et les provocations. Au cours de cette pratique enseignante, je suis passé par plusieurs états de conscience, et j'ai parfois éprouvé des difficultés à différencier les observations sociologiques des observations pédagogiques: je m'inquiétais plusieurs fois de la qualité de ma pédagogie, et m'interrogeais parfois dans mon journal de terrain : « *Que faire pour garder la main sur une séance, sans être autoritaire avec les élèves ?* ». De plus, ma participation au sein des activités culturelles organisées par les enseignants et l'association des parents d'élèves a été une autre manière d'habiter l'école. J'ai contribué à plusieurs activités au cours des deux années scolaires : fêtes de fin d'année incluant des représentations artistiques (scènes de théâtre et d'improvisation, lectures de poèmes), remises de prix et discours ; compétitions de récitation religieuse et de présentations orales pendant le mois de Ramadan ; tournois de football et compétitions sportives ; et autres activités culturelles organisées par l'association des parents d'élèves (classes de bibliothèque, club d'échec, ateliers de dessin, ateliers de sensibilisation à

[14] Film réalisé par Olivier Nakache et Éric Toledano (2012), portant sur l'amitié entre un homme tétraplégique issu de la grande bourgeoisie et son aide à domicile, un jeune homme issu d'un milieu social populaire.

l'environnement, révisions des cours par les pairs, jeux et compétitions de culture générale, etc.). Pour certaines de ces activités, j'ai été impliqué directement dans l'organisation, alors que pour d'autres, j'ai été un simple spectateur.

Le bureau du directeur et les bureaux des surveillants généraux ont aussi constitués des espaces d'observation intéressants, au sein desquels j'ai pu voir de quelle manière le règlement intérieur s'appliquait, comprendre la démarche des surveillants dans le règlement des problèmes disciplinaires, et observer les interactions entre administration, élèves et parents d'élèves. En outre, j'ai eu maintes occasions de discuter avec le directeur et les surveillants au cours de mon travail d'enquête dans leurs bureaux, et les aider dans des tâches administratives diverses (classer les dossiers, réaliser un dossier de financement, etc.). J'avais même été impliqué dans plusieurs réunions pour l'élaboration du projet d'établissement[15] au cours de l'année scolaire 2020-2021, mais j'ai finalement pris de la distance avec ce dossier stratégique (car il m'arrivait de donner un avis trop tranché). Encore une fois ici, mon identité de militant prenait le dessus sur celle du chercheur. Enfin, j'ai pu aussi assister à des réunions de parents d'élèves, très enrichissantes pour comprendre le retour des parents sur l'expérience scolaire et leurs attentes. Mon intégration au sein de l'école a été plus complète au fur et à mesure de l'enquête ethnographique, ayant gagné la confiance des acteurs avec l'organisation des cours de français et mes petites contributions sur des tâches administratives. J'ai même obtenu les clés de la porte d'entrée et je me sentais plus libre de naviguer à mon aise dans l'établissement à partir de l'été 2021. J'ai compris à ce moment que pour observer le quotidien de l'école, je ne devais pas me rattacher forcément à des espaces (classes de bibliothèques, évènements culturels) ou à des rôles (enseignants de français, organisateur d'activité), mais que je pouvais naviguer entre les espaces et rôles pendant la même journée. En fait, j'ai réalisé que la position de chercheur reste toujours privilégiée pour l'observation (par rapport aux autres acteurs pédagogiques de l'école) car elle nous donne la possibilité de naviguer au sein de l'espace scolaire avec aucunes contraintes pédagogiques.

Au cours de la deuxième année d'enquête en particulier (2021-2022), j'ai cherché à « habiter » les classes formelles au sein de l'école, un espace qui me semblait encore dérobé de mon observation. Dans un premier temps, j'ai commencé par suivre des classes conduites par des enseignants que je connaissais déjà, avec qui j'entretenais des relations amicales

[15] Le projet d'établissement est un plan stratégique de trois années dans lequel les acteurs pédagogiques élaborent une vision future de l'établissement et un programme d'action.

depuis le début de l'enquête. J'ai observé des classes de langue arabe, langue française, éducation islamique et éducation physique et sportive. Dans un second temps, j'ai organisé les observations en classe de manière plus structurée. J'ai choisi de suivre deux classes de 3ème année (dernière année du cycle d'enseignement secondaire collégial), du matin à l'après-midi, pendant une semaine chacune. Mon choix s'est porté vers ce niveau en particulier car je voulais focaliser mes efforts d'observation sur les élèves en cours d'orientation vers le lycée, un moment critique de la scolarité, mais aussi sur des adolescents et adolescentes un peu plus âgés (13-17 ans). Au cours de ces deux semaines d'observation, j'ai pu suivre l'ensemble des matières (langue arabe, français, éducation islamique, éducation physique et sportive, histoire et géographie, éducation à la citoyenneté, sciences de la vie et de la terre, sciences physiques, mathématiques et anglais) et engager des discussions avec les élèves et les enseignants, à la fin des cours et pendant les récréations. Le choix de suivre la même classe pendant une semaine chacune a été judicieux, car il m'a permis de m'effacer derrière le quotidien de la classe, ne serait-ce que pendant quelques moments. Je veillais bien à m'asseoir au fond de la classe et rester complétement silencieux, et après quelques heures de cours, les élèves et les enseignants finissaient par m'oublier. L'observation des classes était très captivante, et j'ai pu observer avec beaucoup plus de finesse les dynamiques d'autorité, de discipline et de participation qui sont en jeu dans cet espace. Enfin, les entretiens ethnographiques avec les acteurs de l'école (enseignants, élèves, parents d'élèves, personnel administratif) ont constitués la dernière étape de mon enquête, en parallèle avec l'organisation d'un ciné-club avec un groupe d'élèves tous les samedis après-midi. Les entretiens, même si arrivés un peu tard dans l'enquête, ont été décisifs pour saisir au plus près la manière dont les acteurs scolaires font sens des enjeux de la citoyenneté et de bien commun qui circulent dans le quotidien scolaire, et de capturer ces « signaux faibles » qui font émerger « *quelque chose comme du 'politique'* » (Cefaï 2011 : 546 ; Neveu 2015). Enfin, le ciné-club a constitué une nouvelle occasion d'habiter l'école. Après le visionnage d'extraits de films, je proposais généralement aux élèves des exercices de théâtre et d'improvisation pour favoriser la cohésion du groupe, avant de discuter les thématiques abordées du film. Les observations recueillies lors de ces séances se sont révélées instructives, notamment lorsque des désaccords sur la manière d'interpréter le film émergeaient de façon imprévisible et spontanée.

Pour conclure ce chapitre, il me faut souligner que ce projet à visé à respecter les principes éthiques de la recherche impliquant les enfants (*Ethical Research Involving Children*), développé notamment par l'UNICEF et ses partenaires universitaires (Graham et al. 2013).

Ces principes s'appuient sur la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) et visent à garantir que les recherches menées avec des enfants respectent leur dignité, leurs droits et leur bien-être. Trois valeurs fondamentales guident cette démarche : le respect (écouter les voix des enfants et reconnaître leurs capacités), les bienfaits (maximiser les bénéfices tout en évitant tout préjudice) et la justice (assurer un traitement équitable et non discriminatoire). De plus, la participation des enfants à la recherche a reposé sur un double consentement, celui des parents et de l'enfant, donné librement et de manière éclairée (j'ai présenté de manière systématique le projet de recherche aux enfants et parents, notamment à l'aide d'une déclaration de consentement pour les entretiens ethnographiques avec les enfants). Les données ont été recueillies et traitées dans la confidentialité la plus stricte, avec la protection de l'enfant qui prime en toute circonstance. Enfin, j'ai toujours cherché à adopter une posture réflexive et responsable, consciente des rapports de pouvoir et des effets de ma présence sur le terrain (une note plus complète sur l'éthique de la recherche avec les enfants se trouve en annexe).

PARTIE 2

Les récits de citoyenneté dans l'école marocaine

La deuxième partie vise à poser les fondements de l'argument central de cette thèse : montrer que, bien que l'école marocaine soit structurée par un ensemble de récits institutionnels, elle demeure un espace où la citoyenneté se fabrique de manière processuelle, indéterminée et fragmentée. Cette seconde partie sera donc destinée à répondre aux questions de recherche suivantes : Comment la citoyenneté au sein de l'école est mise en récit, fabriquée, ou construite discursivement par l'action des acteurs politiques et sociaux dans le Maroc contemporain ? Comment ces discours ont évolués au fil de l'histoire sociale et au gré des luttes de pouvoir ? Comment les récits institutionnels de citoyenneté dans l'école sont déstabilisés par des défaillances dans la mise en œuvre, des inégalités, des incohérences et des contradictions ? Comment les acteurs politiques et sociaux à la marge ont contribué à remettre en cause ces récits ? Enfin, dans quelle mesure les processus de citoyenneté au sein de l'école marocaine peuvent être observés à travers une multiplicité de sites et de pratiques qui dépassent le cadre des récits institutionnels ?

Pour accomplir ce travail, nous partirons d'abord du contexte social, spatial et institutionnel du collège Lala Aicha afin de repérer les principaux éléments qui mettent en récit la citoyenneté dans cet établissement en particulier (**Chapitre 2**). Les **chapitres 3 et 4** développeront, à l'appui de ce travail préliminaire, une analyse plus fine des récits dominants de citoyenneté qui ont structuré l'école marocaine depuis la fin du 19ème siècle jusqu'à nos jours. Ce travail d'historicisation sera réalisé en mettant en lumière les transformations, lutte de pouvoir et contestations politiques et sociales qui ont contribuées, au sein de chaque période, à reconfigurer les récits de citoyenneté dans l'école. Enfin, le **chapitre 5** ouvre une première séquence d'immersion ethnographique au sein du collège Lala Aicha. En prenant pour point d'entrée les cours d'éducation à la citoyenneté (le lieu où la citoyenneté est enseignée de manière formelle), ce chapitre veut montrer que les processus de citoyenneté dans l'espace scolaire dépassent largement le cadre restreint des récits officiels de l'État et des programmes scolaires.

CHAPITRE 2

ÉTUDIER LA CITOYENNETÉ À PARTIR DU COLLÈGE LALA AICHA

Ce chapitre est destiné à brosser une analyse synoptique des enjeux de citoyenneté observables, *à vue d'œil*, dans le collège Lala Aicha. Cette vue d'ensemble sera utile pour nous aider à réinscrire les éléments observés dans la vie quotidienne de l'école au sein d'enjeux de plus grande ampleur et de transformations sociales, politiques et économiques prenant place dans la durée. Pour ce faire, nous introduirons le contexte spatial, social et institutionnel du collège: c'est un établissement d'enseignement collégial public dans un quartier à la marge du centre administratif et politique (Rabat). La seconde section proposera ensuite d'entrer à l'intérieur de l'établissement et de présenter les principaux traits de sa vie quotidienne : ressources humaines et matérielles, pratiques quotidiennes du personnel pédagogique, comportement des élèves, etc. Ces premiers composants de la vie quotidienne du collège seront l'occasion d'aborder certaines des tensions clés qui mettent en mouvement les récits de citoyenneté au sein de l'école publique marocaine, et d'inscrire ces tensions au sein de processus et transformations qui prennent place dans la durée.

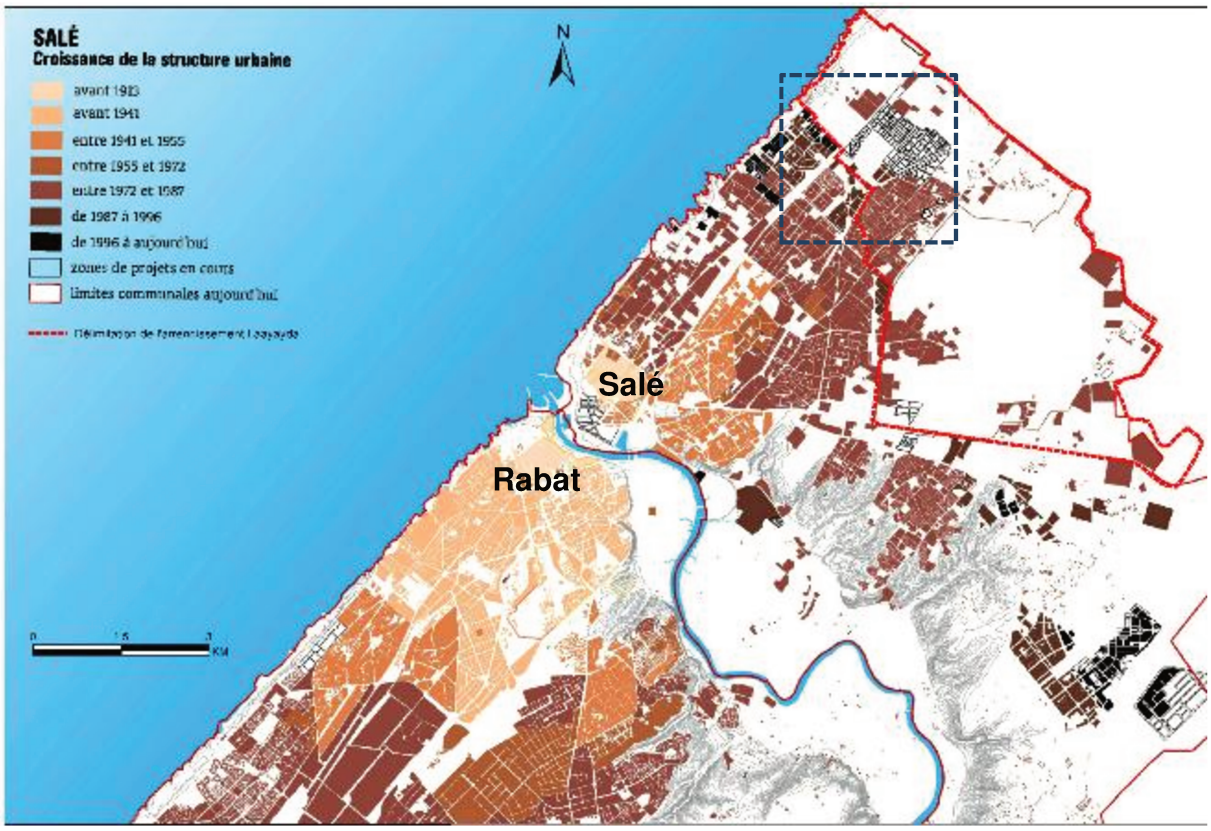
I. Situer le collège Lala Aicha

L'établissement d'enseignement secondaire collégial Lala Aicha[16] est situé au nord-est de Salé au Maroc, ville jumelle de la capitale politique et administrative du Maroc, Rabat. Les préfectures de Rabat et Salé constituent ensemble l'une des principales agglomérations urbaines du Maroc, avec près de 1,6 millions d'habitants d'après le dernier recensement général de la population (1,1 million à Salé et le reste à Rabat) (RGPH 2024). Le collège Lala

[16] Si j'ai pu bénéficier d'une autorisation de la part de la Direction Provinciale de l'Éducation de Salé (Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports) pour cette enquête, il a été convenu avec le personnel de l'établissement de préserver l'anonymat en modifiant les noms (nom de l'établissement et des personnes). Dans la même logique, l'adresse exacte de l'établissement ne sera pas divulguée.

Aicha se situe plus exactement au sein d'un nouveau périmètre d'expansion urbaine au nord-est de la ville de Salé, dont le développement et l'aménagement se sont accélérés dans les années 1990. La carte ci-dessous permet de situer l'école Lala Aicha au sein de quartiers construits entre 1970 et aujourd'hui (dans le carré en pointillés noirs).

Figure 4 - Croissance de la structure urbaine de Salé entre 1913 à nos jours



Source : Mohammed Abouchahoua et al. (2016), *Services sociaux de base de les quartiers défavorisés de Salé,* Institut National d'Aménagement et d'Urbanisme.

L'accélération du développement urbain des villes jumelles de Rabat-Salé, se situant chacune d'un côté du fleuve Bouregreg, peut être retracé à partir du début du 20ème siècle. Au 19ème siècle, même si la ville de Salé prenait place parmi les quelques médinas marocaines (Fès, Tétouan, Marrakech, etc.) qui démontraient une architecture et une culture urbaine, les deux villes jumelles ne constituaient encore qu'un petit centre urbain de 30 000 habitants d'importance secondaire en comparaison à Fès ou Casablanca (Brown 1976 ; Navez-Bouchanine 2003). Sur le plan économique, Rabat-Salé ressemblait, au cours du 19ème siècle, aux centres urbains en déclin des pays du Maghreb. Jusqu'en 1860, l'économie de la ville bénéficiait d'une relative stabilité et les habitants tiraient leur revenu de la culture, la production et la commercialisation du coton et ses dérivés. Les biens importés d'Europe, et

notamment les tissus en coton (ainsi que l'exportation de matières premières des campagnes marocains vers l'Europe sans passer par les villes) ont favorisé le déclin de cette industrie artisanale. À la fin du 19ème siècle, l'action combinée des activités commerciales avec les nations européennes, de l'inflation, et des sècheresses répétées ont conduit l'économie de la ville à une forme de crise quasi-permanente, qui a largement affecté les artisans et les petits commerces (Brown 1976).

Le développement des villes jumelles de Rabat-Salé ne s'est réellement accéléré qu'à partir de 1912, date de la création du protectorat français au Maroc, qui fait de Rabat sa capitale administrative. Le développement des opportunités économiques en lien avec le développement administratif de Rabat et l'installation des colons français a renforcé la migration vers cette agglomération urbaine. C'est à partir de cette période que Salé s'est développée, de façon inégale et déséquilibrée, comme une périphérie à proximité du pouvoir colonial de Rabat. La proximité de Salé permettait à ses habitants de commuter et d'aller à la recherche opportunités économiques dans la ville de la rive opposée (dans le secteur de l'administration, la construction, les petits commerces, les petits métiers de service, etc.). Au début du protectorat, les déplacements ont été facilités avec le développement des moyens de transport, notamment avec de nouvelles routes et le réaménagement de l'unique pont qui liait les deux villes à cette époque (Brown 1976). La population des deux villes atteint près de 80 000 habitants en 1931 et 200 000 habitants en 1951 (150 000 pour Rabat et 50 000 pour Salé) (Abu Lughod 1980). Le taux de croissance de la population était de 7% en moyenne annuellement au cours de la période 1926-1947 (Mauret 1953 cité par Abu Lughod 1980).

La capitale du protectorat français au Maroc, Rabat, a été planifiée dans le cadre d'un plan d'aménagement urbain qui visait à séparer les indigènes des colons français, avec la construction d'une ville nouvelle pour les européens à proximité de l'ancienne médina, et la construction de quartiers d'habitat économique pour les marocains qui ne trouvaient plus de place dans la médina. Mais cet aménagement était loin de répondre à la forte croissance urbaine, et de nombreux bidonvilles et quartiers informels[17] ont rapidement vu le jour à Rabat et Salé (Navez-Bouchanine 2003). Le surplus démographique s'est progressivement déversé

[17] Les bidonvilles sont des constructions précaires en tôle ou en pisé, sur des terrains loués ou squattés, alors que les habitations dans les quartiers informels sont des bâtiments en béton qui ressemblent plus ou moins à des bâtiments traditionnels, mais la différence est qu'ils ont été construits sans autorisation (mais sur des terrains généralement achetés) (Françoise Navez-Bouchanine (2003), *The case of Rabat-Salé, Morocco*, Urban Slums reports).

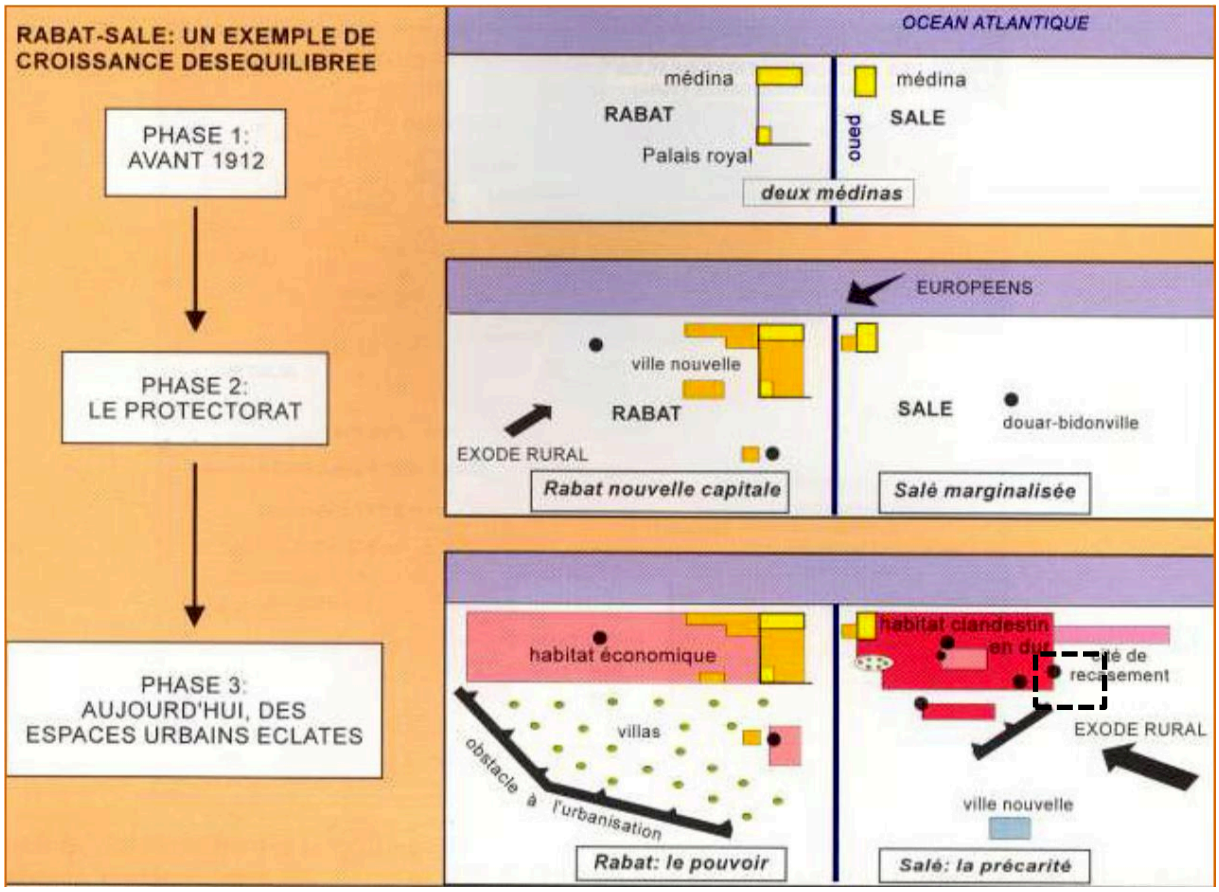
vers la ville jumelle de Salé à partir des années 1930. Dans les années 1950, la croissance urbaine de de Salé commence à dépasser celle de Rabat, car celle-ci attirait de plus en plus de migrants qui ne trouvaient plus de place dans une ville de Rabat saturée et limitée dans son expansion géographique (au sud par les forêts, à l'est par la nature géologique du terrain et à l'ouest par la mer). Au cours de la période coloniale, on peut observer l'intégration de Salé dans une économie métropolitaine dominée par Rabat, et le développement des logements sociaux, des bidonvilles et des quartiers illégaux au Nord et à l'Est de la médina de Salé (Tabriquet, Sala El Jadida). Ainsi, dès la fin du protectorat français, il est déjà possible d'observer un clivage fort entre le développement de Rabat, bastion du pouvoir et pourvoyeuse des opportunités économiques, et le développement de Salé, qui servait de quartiers dortoirs pour les familles au niveau de vie plus modeste.

Après l'indépendance du pays, la croissance urbaine de Rabat et Salé a continué son expansion en suivant les mêmes dynamiques économique et sociales. En 1970, sur une population active de 150 000 personnes dans les deux villes jumelles (pour un total de 500 000 habitants), 44 000 personnes étaient rémunérées par l'État, 60 000 travaillaient dans le secteur privé et 40 000 étaient au chômage ou en recherche d'emploi. Ainsi, près de 30% de la population active des deux villes était rémunérée par l'État. Les marocains des couches aisées et éduquées, notamment en langue française, avaient peu à peu remplacés les colons dans les postes administratifs et les quartiers français de Rabat laissés vacants. Dans le cas de Salé, en dehors des petits employés de l'administration, le commerce et les travaux de construction et de réparation informels constituaient les principaux débouchés de ses habitants au cours de la période postindépendance. Entre 1961 et 1971, près de 2 200 logements sociaux ont été construits à Salé, représentant près de 87% des constructions légales de la ville (Abu Lughod 1980). Le développement urbain de Rabat-Salé s'est poursuivi sur les mêmes lignes à la fin du 20ème siècle, mais avec Salé qui attire bien plus d'habitants que Rabat, au vu de ses potentialités d'expansion urbaine vers le nord et l'est. Le recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2004 a révélé que la population de Salé a, pour la première fois depuis l'indépendance, surpassé celle de Rabat (823 000 habitants à Salé contre 625 000 à Rabat). L'accroissement annuel de la population de Salé est de 1,8% entre 2004 et 2014, alors que celui de Rabat était négatif au cours de la même période (notamment à cause des nouvelles délimitations urbaines). Selon le dernier recensement de 2024, 63% de la population du Maroc est urbaine, avec près de 1,1 millions de personnes vivant à Salé et 500 000 à Rabat. La forme dominante des ménages dans la commune urbaine de Salé en 2024

est la famille mononucléaire, avec une taille moyenne de 3,7 personnes par ménage, contre 3,2 personnes à Rabat.

Malgré un besoin d'actualisation (pour inclure notamment les nouveaux quartiers aménagés au nord et à l'est de Salé), le schéma ci-dessous développé par Françoise Navez-Bouchanine (2003) permet de visualiser le développement inégal des villes jumelles de Rabat-Salé au cours de la période prémoderne, coloniale et contemporaine. On peut voir dans ce schéma que le collège Lala Aicha (voir phase 3, carré en pointillés noirs) se situe dans un périmètre urbain qui recouvre plusieurs typologies : des habitats économiques vers la mer, des cités de recasement et des « habitats clandestins en dur » (régularisés à partir du début des années 1990 et ayant bénéficié depuis d'infrastructures publiques). Enfin, la densité urbaine dans la partie nord-est de Salé (arrondissements Tabriquet et Laayayda) est de 6000 habitants par km^2, ce qui est trois fois plus que la moyenne nationale au niveau urbain (2000 habitants par km^2) (Abouchahoua et al. 2016).

Figure 5 - Rabat-Salé : un exemple de croissance déséquilibrée



Source: Françoise Navez-Bouchanine (2003), *The case of Rabat-Salé, Morocco*, Urban Slums reports.

L'établissement d'enseignement secondaire Lala Aicha se situe donc au cœur de la zone périurbaine de Salé, aménagée par l'État marocain à partir du milieu des années 1990 en réponse à l'expansion de la ville au nord et à l'est. C'est un établissement public géré directement par le Ministère de l'Education Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) et ses organismes décentralisés (Direction provinciale de Salé et Académie régionale de Rabat-Salé-Kénitra). Au cours de l'année scolaire 2023-2024, le collège Lala Aicha a accueilli près de 2000 élèves. Du fait de sa taille, il dessert une population d'élèves provenant de quartiers et milieux sociaux hétérogènes : une partie des élèves est issue de familles dont les revenus sont modestes et résidant dans des quartiers informels régularisés ou en cours de régularisation (*Lwād*, *Ḥayy Rraḥma*, *Ḥayy Lnbīʿāt*), et une autre partie des élèves sont issus de familles à revenu moyen et résidant au sein de quartiers d'habitat économique (*Ḥayy Shmāʿu* et *Saʿīd Ḥajjī*).

Ainsi, la construction du collège Lala Aicha fait partie d'une stratégie de l'État marocain mené depuis l'indépendance visant à poursuivre la généralisation de l'éducation primaire et secondaire dans le pays, notamment en aménageant de nouvelles infrastructures dans les périphéries des agglomérations urbaines et les petites villes connaissant une forte croissance démographique (Rabat-Salé, Casablanca, Tanger, Marrakech, etc.). Dans la ville de Salé, les établissements d'enseignement publics modernes (en dehors des écoles traditionnelles) ont fait leur apparition au cours du Protectorat français. Suivant une politique scolaire « malthusienne », la résidence du protectorat français a limité l'accès à l'école française à une poignée de « fils de notables ». En 1925, 74 élèves marocains de Salé étaient inscrits à l'école primaire franco-musulmane et 5 étaient inscrits au sein de l'enseignement secondaire (dans un collège à Rabat). Entre 1919 et 1925, des écoles libres musulmanes d'enseignement privé (niveau primaire) ont été créées afin de répondre à une demande croissante des notables de la ville. Près de 200 élèves suivaient leurs études au sein de ce type d'écoles dans cette période (Brown 1976).

Par conséquent, le développement des écoles publiques à Salé ne s'est amorcé qu'après l'indépendance, avec la construction d'écoles primaires dans la médina et les premiers quartiers qui se développent autour de la médina (*Lḥṣāyn*, *Tābrīkt* et *Bṭāna*). En 1970, la ville de Salé compte 25 établissements scolaires publics, dont 21 écoles primaires, 2 collèges et 2 lycées. Néanmoins, ce n'est que depuis les années 1990 que la construction des

établissements scolaires dans la ville de Salé s'est réellement accélérée. Parmi les 294 écoles, collèges et lycées publics construits à Salé, près des deux tiers l'ont été après 1990. En particulier, sur les 25 collèges publics en activité dans les arrondissements urbains de Tabriquet et Laayayda (directement desservis par le collège Lala Aicha), 7 ont été construits entre 1973 et 1990 et 18 entre 1990 et 2020 (données collectées auprès de la Direction Provinciale de Salé, MENPS 2024). Le développement des services publics d'éducation dans l'expansion urbaine au nord-est de la ville de Salé est donc relativement récent, suivant la dynamique d'urbanisation de ces quartiers. D'après le dernier recensement général de la population (2024), près de 96% des enfants de 6 à 11 ans sont scolarisés dans la préfecture de Salé. Néanmoins, lorsqu'on s'intéresse au niveau d'études de l'ensemble de la population de Salé, on trouve que seulement 18% de la population a pu atteindre un niveau d'études secondaire collégial. Cet indicateur met en évidence le taux important de décrochage scolaire ces dernières années sur le plan national. En effet, si la généralisation de la scolarisation est aujourd'hui presque achevée pour les 6-11 ans (le taux de scolarisation par âge spécifique[18] est autour de 90%) au niveau national, les groupes d'âges aux extrémités du parcours scolaire (4-5 ans et 15-17 ans) présentent encore quelques difficultés : le taux de scolarisation des adolescents des 15-17 ans ne dépasse pas 67% en 2017 (inscrits à n'importe quel niveau d'enseignement) (RGPH 2024).

II. Les enjeux de la citoyenneté dans le collège Lala Aicha

L'école secondaire publique Lala Aicha est un lieu privilégié dans lequel les habitants de Salé (enfants, parents d'élèves, etc.) entrent en contact avec l'État marocain, qui se matérialise à travers le bâtiment de l'institution scolaire, le programme scolaire, les enseignants et le personnel administratif de l'établissement. En plus d'être un point de contact quotidien entre individus et État, les écoles publiques comme l'établissement Lala Aicha sont également des espaces privilégiés au sein desquels l'État marocain met en récit la citoyenneté. Les récits institutionnels de citoyenneté qui structurent les écoles marocaines se trouvent dans le programme scolaire (éducation civique, éducation islamique, sciences sociales, langue arabe, etc.), mais aussi au sein des lois, politiques éducatives et règlements qui sont mis en œuvre au quotidien. Ces récits s'appuient sur une combinaison d'éléments idéologiques issus du projet politique nationaliste marocain postindépendance : développement de l'État-nation marocain,

[18] Pourcentage de la population d'un âge spécifique scolarisée, quel que soit le niveau d'éducation.

émancipation individuelle, progrès social et technique, promotion de l'identité arabo-musulmane, et renouveau moral à travers la formation du « citoyen vertueux » (*al-Muwāṭin aṣ-Ṣāliḥ*), en y ajoutant d'autres éléments au fil de l'histoire. Dans la période récente par exemple, c'est le développement durable et humain, l'ouverture sur le monde, la compétitivité, le multiculturalisme, l'amazighité, ou encore la responsabilité civique et sociale qui sont mises en avant aux côtés du pacte fondateur arabo-musulman. La vision stratégique 2015-2030 de l'éducation, document de référence de la stratégie de l'État dans le domaine de l'éducation à l'heure actuelle, énonce les objectifs suivants :

> « L'École se situe actuellement au cœur du projet de société de notre pays, en raison des missions qu'elle se doit d'assumer dans la formation des futur(e)s citoyen(ne)s, dans la réalisation des objectifs du développement humain durable et dans la garantie du droit à l'éducation pour tous. (…) Cette vision stratégique a pour finalité la mise en place d'une École nouvelle dont les principaux fondements sont : l'équité et l'égalité des chances ; la qualité pour tous ; la promotion de l'individu et de la société. » (CSEFRS 2015 : 7-11)

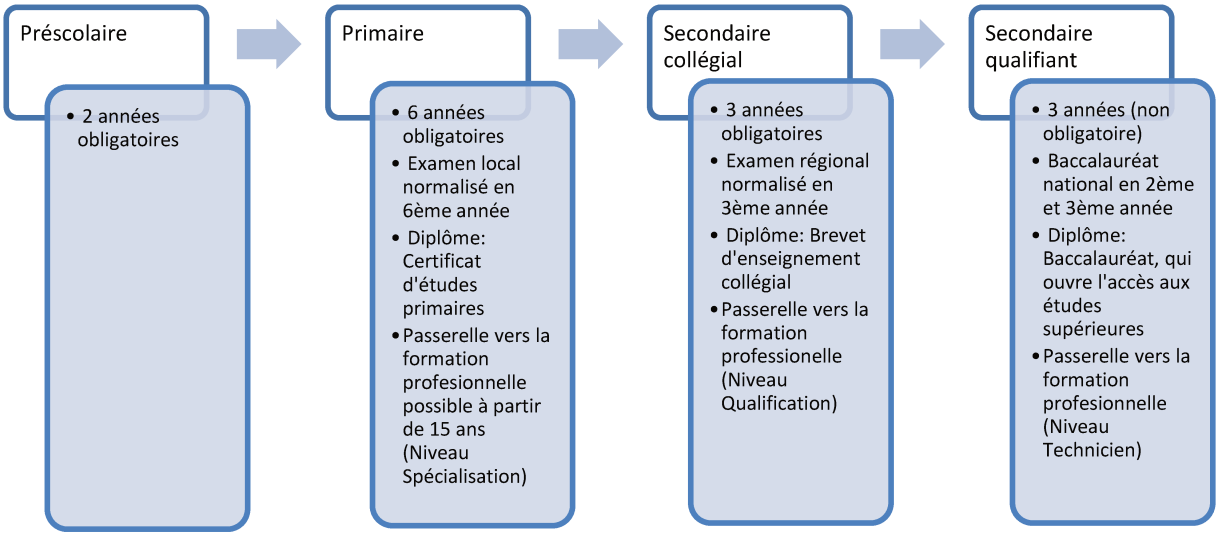
L'adoption d'une loi-cadre en 2019 (Loi-cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique) inscrit les orientations de la vision stratégique 2015-2030 dans la loi. Selon ce document, l'école marocaine vise notamment à :

> « ● Consolider le sens de l'appartenance à la patrie, de la fierté de ses symboles, des valeurs de la citoyenneté et de l'esprit d'initiative chez l'apprenant (…) ;
> ● Contribuer à la réalisation du développement global et durable, notamment en assurant à l'apprenant l'acquisition du savoir-faire et des compétences nécessaires à son épanouissement » (Loi-cadre 51-17, 2019)

L'enseignement secondaire collégial (collège) est la troisième étape du parcours scolaire d'un élève au Maroc, et représente la dernière étape de l'enseignement obligatoire (l'enseignement est obligatoire pour les enfants de 4 à 16 ans révolus) (Loi-Cadre 51-17). À la fin de ce cycle, l'élève obtient un Brevet d'Enseignement Collégial qui lui permet de continuer ses études

dans le cycle secondaire qualifiant (lycée). Il existe également une passerelle en 3ème année de collège vers les instituts de formation professionnelle (sans obligation d'obtenir le brevet) (voir graphique ci-dessous).

Figure 6 - Le système éducatif marocain en 2024



Source : Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (2024), *Enseignement secondaire collégial.* Consulté en Février 2024 : https://www.men.gov.ma/

Figure 7 - Les objectifs de l'enseignement secondaire collégial d'après le Ministère de l'Education, du Préscolaire et des Sports

L'école Collégiale, d'une durée de trois ans, sera destinée aux jeunes issus de l'Ecole primaire et titulaires du certificat d'études primaires. Cette école aura pour objectifs, outres l'approfondissement des objectifs généraux des cycles antérieurs:

- L'appui au développement de l'intelligence formelle des jeunes, notamment par la formulation et la résolution de problèmes, l'exercice mathématique, la simulation de cas ;
- L'initiation aux concepts et lois de base des sciences naturelles, des sciences physiques et de l'environnement ;
- La découverte active de l'organisation sociale et administrative, aux niveaux local, régional et national ;
- L'initiation à la connaissance de la patrie et du monde, sur le plan géographique, historique et culturel ;
- La connaissance des droits fondamentaux de la personne humaine et des droits et devoirs des citoyens marocains ;
- L'apprentissage de compétences techniques, professionnelles, artistiques et sportives de base, liées aux activités socio-économiques adaptées à l'environnement local et régional de l'école ;
- La maturation vocationnelle et la préparation aux choix d'orientation et de conception/adaptation de projets personnels de poursuite des études ou d'entrée directe dans la vie active ;
- Autant que possible, la spécialisation dans un métier, notamment de l'agriculture, de l'artisanat, du bâtiment ou des services, par le biais de l'apprentissage ou de la formation alternée, en fin de cycle, entre le collège et les milieux de travail.

Source : Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (2024), *Enseignement secondaire collégial.* Consulté en Février 2024 : https://www.men.gov.ma/

Comme on le voit dans l'encadré et le tableau ci-dessus, l'enseignement collégial a pour objectif principal d'approfondir les compétences des apprenants en littérature arabe, en langue française et en mathématiques, ainsi que de les initier aux sciences naturelles, aux sciences physiques, à l'histoire et à la géographie. Les objectifs d'apprentissage dans ce cycle directement en lien avec la citoyenneté concernent *« L'initiation à la connaissance de la patrie et du monde, sur le plan géographique, historique et culturel » ; « La connaissance des droits fondamentaux de la personne humaine et des droits et devoirs des citoyens marocains »* ; et *« La découverte active de l'organisation sociale et administrative, aux niveaux local, régional et national ».* Ces apprentissages en lien avec les valeurs, le civisme et l'identité marocaine se trouvent en particulier dans les cours d'éducation à la citoyenneté,

l'histoire-géographie, la langue arabe et française et l'éducation islamique (voir les encadrés ci-dessous).

Tableau 1 - Nombre d'heures d'instruction par discipline de l'enseignement secondaire collégial

Langue Arabe	6h
Instruction Islamique	2h
Sciences sociales (*Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté*)	3h
Français	6h
Mathématiques	6h
Sciences Naturelles	2h+
Sciences Physiques	2h+
Education Physique	3h
Education Plastique	1h+
Initiation à la Technologie / Culture Féminine	2h+
Education Musicale	2h ou 0h
Total	35h

Source : Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (2024), *Enseignement secondaire collégial.* Consulté en Février 2024 : https://www.men.gov.ma/

Cependant, dès que l'on passe quelques journées au sein du collège Lala Aicha, un certain nombre d'éléments viennent rapidement déstabiliser les récits institutionnels de citoyenneté de l'école publique marocaine. Au niveau de l'infrastructure, le collège Lala Aicha bénéficie d'une grande surface construite de plus de 1,5 hectares, et dispose d'espaces verts, d'un terrain de sport, et de trois bâtiments abritant les classes et les bureaux de l'administration. En fait, l'état général de l'école paraît bon au premier abord: en plus d'une grande superficie, les bâtiments sont fraîchement peints et les jardins sont spacieux et bien maintenus. Mais lorsque l'on entre dans les classes ou les bureaux de l'administration, on note que les équipements sont dans un mauvais état : tables et chaises usées et recouvertes de graffitis, tableaux blancs usés, matériel informatique (ordinateurs, projecteurs) limité voire inexistant. Les enseignants m'ont indiqués plusieurs fois qu'ils ramenaient leur propre matériel pour enseigner (feutres pour les tableaux blancs, photocopies et projecteur). Au niveau des ressources humaines, le

collège compte près de 50 enseignants et 8 cadres administratifs (incluant le directeur de l'établissement, les surveillants généraux, le comptable et les assistants administratifs) pour 2000 élèves. Le ratio enseignant/élève est donc de 40, ce qui est un peu plus élevé par rapport à la moyenne nationale pour ce niveau d'études (36 élèves par enseignant) (UNICEF 2019).

C'est néanmoins la grève nationale des enseignants au cours de l'année scolaire 2023-2024, à laquelle j'ai pu directement assister lors de mon travail de terrain, qui alerte véritablement sur la profondeur des enjeux contemporains de l'école publique marocaine. Cette grève nationale a duré près de 3 mois, et c'est probablement l'une des grèves la plus longue de l'histoire de l'enseignement dans le pays. Elle révèle une crise profonde qui traverse depuis longtemps le secteur, en particulier sur le statut professionnel des enseignants. Cette grève a été amorcée par les 140 000 enseignants « contractuels » (qui représentent près de 50% des enseignants tous cycles confondus) recrutés sur le tas à travers des contrats à durée déterminée par les académies régionales. Leurs revendications portaient en priorité sur leur intégration dans la fonction publique pour pouvoir bénéficier des mêmes droits que leurs collègues titulaires (échelle de salaire de la fonction publique, emploi public à vie, etc.). Les enseignants titulaires se sont joint par la suite aux enseignants contractuels pour demander des révisions dans le « Statut Unifié » du personnel de MENPS élaboré par le gouvernement pour résoudre la crise. Pendant la grève, les enseignants du collège Lala Aicha venaient pendant une heure uniquement tous les matins pour signer une feuille de présence. Elle a eu un impact évident sur les apprentissages car beaucoup de modules ont été accélérés (ou tout simplement écartés) pour finir le programme scolaire avant la fin de l'année. Au cours de cette période, plusieurs parents d'élèves m'avaient confiés vouloir envoyer leurs enfants dans le secteur privé l'année suivante.

Le manque de renouvellement des équipements du collège Lala Aicha et la longue grève des enseignants durant l'année scolaire 2023-2024 signalent des transformations profondes qui fragilisent l'école publique en tant qu'espace légitime de formation des citoyens marocains. Cette remise en question n'est pas nouvelle : elle s'inscrit dans une crise structurelle du secteur éducatif public, dont les racines remontent à une massification de l'enseignement « *mal préparée* » dans les années 1980 au cours de la période d'ajustement structurel (Bourqia 2017 : 20). Cette massification s'est traduite sur le terrain par une dégradation de l'offre pédagogique : pendant longtemps, l'essentiel des ressources financières de l'éducation publique étaient affectées aux dépenses de fonctionnement et en particulier aux salaires,

réduisant l'investissement dans la formation continue, le matériel, et le renouvellement des approches pédagogiques. À l'heure actuelle, malgré les budgets publics relativement importants attribués au secteur (20% environ du budget public), celui-ci ne parvient pas encore à améliorer l'offre éducative, notamment à cause d'une rétention relativement faible des élèves et des taux de redoublements importants. Au sein d'un système scolaire dont l'offre pédagogique et l'expérience éducative est dégradée, les élèves qui tirent leur épingle du jeu ont recours à l'enseignement privé, en choisissant de suivre leur scolarité dans des écoles privées ou en investissant dans des cours de soutien après l'école. La part de l'enseignement privé est passée de 4,7% à 17% dans le primaire, et de 1% à 10% environ dans le secondaire collégial et le lycée au cours de la période 2000 - 2018 (CSEFRS 2014, UNICEF 2019). Par conséquent, alors que les politiques de généralisation et d'arabisation de l'éducation publique menées au cours des années 1980-2000 devaient être des gages d'équité éducative, celles-ci n'ont fait que renforcer les inégalités scolaires. Les historiens, sociologues et anthropologues de l'éducation au Maroc (Boutieri 2016 ; Boum 2008 ; Vermeren 2002) ont plusieurs fois démontrés que la politique d'arabisation menée à partir de 1982 a eu pour conséquence de renforcer l'élitisme au sein du système éducatif marocain. Au sein du collège Lala Aicha, j'ai pu observer qu'un nombre substantiel d'élèves provenant de familles de la classe moyenne urbaine qui opèrent une stratégie mixte pour l'éducation de leur enfants, en les envoyant à la fois à l'école publique et dans des centres privés de soutien en langues et en sciences (après avoir passé les études primaires dans une école privée).

Figure 8 - Vue à l'intérieur d'une classe en fin de journée, Mai 2024, Collège Lala Aicha (photographie de l'auteur, non diffusée)

Une autre transformation cruciale qui fragilise les récits institutionnels sur la formation du citoyen au sein de l'institution scolaire marocaine concerne les conditions dans lesquelles les élèves trouvent le marché du travail à la sortie de l'école. En effet, depuis les années 1990, les compétences et diplômes délivrés par l'école et l'université, à présent délivrés par centaine de milliers, ne sont plus un gage de réussite. Les études sur l'emploi démontrent que le marché du travail au Maroc est segmenté, avec d'un côté un marché primaire d'élite (emplois stables et mieux rémunérés), dans lequel les entreprises recrutent parmi une file d'attente de travailleurs, souvent francophones ou anglophones, et de l'autre côté un marché secondaire qui n'offre ni formation ni expérience professionnelle valorisée. Au sein du marché secondaire

du travail, les conditions de travail sont précaires et les salaires bas (El Aoufi et Hanchane 2016). Les élèves du collège Lala Aicha sont conscients des évolutions et m'ont souvent fait part des stratégies qu'ils conçoivent pour contourner ces difficultés, notamment la mobilisation de capitaux économiques et sociaux, ainsi que la poursuite de voies alternatives comme la migration.

De plus, plusieurs éléments observables sur le terrain du collège déstabilisent les récits officiels de l'État marocain qui prônent la formation d'un « citoyen vertueux » (*muwāṭin ṣāliḥ),* proche de sa religion, fier de sa patrie et conscient de ses droits et devoirs. Le premier élément qui saute aux yeux dès les premières journées d'observation concerne les épisodes récurrents de violence (entre élèves ou entre enseignants et élèves). Ces épisodes de violences sont très mal vécus par les acteurs de l'école (élèves, enseignants, personnels administratif, parents d'élève), et beaucoup m'ont affirmé que l'école publique marocaine est actuellement inapte ou inadaptée pour remplir sa mission morale et civique. Par exemple, le directeur du collège avait souvent critiqué au cours de nos premières rencontres l'approche éducative autoritaire et violente de ses propres surveillants, qui vise d'après lui « *la discipline plutôt que l'éducation* ». Plusieurs enseignants adoptent des positions ambivalentes dans leurs discours, critiquant à la fois les punitions violentes de leurs collègues, et révélant avoir recours à des pratiques violentes lorsque nécessaire. Par ailleurs, de nombreux élèves passent leur temps à contourner le règlement intérieur du collège (tablier, etc.) et à remettre en cause, parfois avec violence, l'autorité des enseignants. Des faits de violences graves au sein de l'école publique sont rapportés chaque année dans les médias locaux et nationaux.

Ces différents éléments sont à considérer en parallèle avec le manque de moyens humains pour la gestion administrative de cette institution scolaire. Dans l'établissement Lala Aicha, on trouve 8 employés pour 2000 élèves, incluant le directeur, un trésorier, une assistante administrative, un agent de sécurité et quatre surveillants. Un enseignant m'avait révélé qu'il y avait plus de 12 cadres dans les années 2010, et que plusieurs d'entre eux sont partis à la retraite sans être remplacés. En même temps, le nombre d'élèves au sein de du collège est en progression continue : dans la période couverte par le travail de terrain ethnographique (2021 - 2024), le nombre d'élève est passé de 1500 à 2000. Malgré tout, le collège Lala Aicha demeure réputé pour le maintien d'une bonne discipline (tablier obligatoire, téléphone interdit, etc.) en comparaison aux autres établissements scolaires publics de la région.

Une étude récente élaborée conjointement par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) et l'UNICEF en 2022 révèle que près de 37% des élèves au niveau secondaire affirment avoir été bousculé au moins une fois, et que 25% des élèves affirment avoir été frappés au moins une fois. Les violences scolaires peuvent être physiques, mais aussi verbales et psychologiques (harcèlement, moqueries) et concernent les violences entre élèves et les violences entre enseignants, personnels encadrants et élèves. En outre, plus l'élève progresse dans sa scolarité, plus la perception du climat scolaire est dégradée : seuls 70% des élèves au collège et 54 % des lycéens affirment bénéficier d'un climat scolaire positif (CSEFRS 2022). En fait, la prégnance de la violence scolaire et les discours de mécontentement et d'hostilité des acteurs sociaux envers l'institution scolaire remettent définitivement en question l'autorité de l'État au sein de l'école. Plusieurs travaux sociologiques et anthropologiques sur la question de la violence scolaire au Maroc et dans les mondes arabes ont montrés que l'autorité de l'État est vivement critiquée au sein des établissements par les enseignants, élèves et parents, désormais expérimentée comme illégitime et incohérente avec leurs systèmes de valeurs (Sobhy 2023 ; El Ouardani 2018 ; Shirazi 2016). Ces travaux mettent en particulier l'accent sur les imbrications entre violence scolaire, « faillite » de l'État, et inégalités sociales et de genre au sein des espaces scolaires. C'est dans ce contexte que l'on peut comprendre comment les discours et pratiques contestant l'ordre scolaire du collège Lala Aicha, portés par les enseignants et les élèves, expriment *in fine* une remise en cause des récits dominants de citoyenneté véhiculés par l'école marocaine et, ce faisant, de la légitimité de l'État marocain à former les citoyens.

Enfin, un dernier élément important observable au sein de l'établissement Lala Aicha qui déstabilise les récits dominants de citoyenneté concerne le rôle prépondérant des acteurs sociaux (enseignants, surveillants, association des parents d'élèves, élèves) dans la définition et l'interprétation de ce qui constitue le bien commun, la communauté et le vivre-ensemble au quotidien. Plusieurs associations sont actives au sein du collège Lala Aicha, en particulier l'association des parents d'élèves, dont les principaux membres (président, vice-président et trésorier) sont régulièrement présents pour aider dans des tâches administratives, l'orientation et l'encadrement des élèves, et l'organisation d'activités culturelles et extrascolaires. Au sein des activités culturelles, les enseignants et les volontaires de l'association des parents d'élèves bénéficient d'une grande marge de liberté pour mettre en avant leurs convictions sur l'éducation, la morale religieuse, le bien commun et le progrès. En fait, dans un monde globalisé et marqué par les nouvelles technologies de l'information et les médias de masse,

l'État marocain est loin d'être le producteur exclusif de la citoyenneté à l'école. Les acteurs scolaires (enseignants, élèves, parents d'élèves) de l'école marocaine mettent en récit la citoyenneté dans leurs pratiques et discours quotidiens, tout en se positionnant au sein de processus et d'appartenances sociales et politiques qui ne sont pas toujours encadrés par l'État (Starrett 1998 ; Lukose 2009).

CHAPITRE 3

LA CITOYENNETÉ AU FIL DE L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE MAROCAINE

> « Au lieu de nous renfermer dans notre époque, il nous faut, au contraire, en sortir, afin de nous échapper à nous-même, à nos vues étroites, partiales et partielles. Et c'est précisément à quoi doit servir l'étude historique de l'enseignement. Au lieu de nous demander d'abord en quoi consiste l'idéal contemporain, c'est à l'autre bout de l'histoire qu'il faut nous transporter ; c'est l'idéal pédagogique le plus lointain, le premier qu'aient élaboré nos sociétés européennes, qu'il nous faut chercher à atteindre. (…) Puis nous suivrons pas à pas la série des variations à travers lesquelles il a successivement passé à mesure que les sociétés elles-mêmes se transformaient (…) jusqu'à ce que, enfin, nous en venions aux temps contemporains. (…) Une fois que nous y serons parvenus par cette voie, ils nous apparaîtront sous un autre aspect que si nous les avions considérés d'emblée en nous abandonnant sans réserve à nos préjugés et à nos passions contemporaines. » (Durkheim 1938 / 2002 : 16-17)

Ce texte provient d'un cours sur l'histoire de l'enseignement secondaire en France dispensé par Emile Durkheim en 1904-1905 pour les enseignants candidats à l'agrégation, et repris dans le cadre d'une publication datant de 1938 intitulée *« L'évolution pédagogique en France »*. Dans cette introduction, Emile Durkheim (1938) nous livre les principes de l'approche sociohistorique en les appliquant à la question de l'enseignement. Selon l'auteur, pour saisir les problématiques pédagogiques contemporaines, il est indispensable d'examiner l'évolution des systèmes d'enseignement à travers les différentes périodes historiques, en prenant en compte l'histoire des enjeux et des luttes qui les ont marqués. Ce chapitre adopte une démarche sociohistorique comparable, mais ne porte pas sur les discours pédagogiques

tels qu'analysés par Émile Durkheim ; il s'attache plutôt aux reconfigurations des récits de citoyenneté au sein de l'institution scolaire. Ainsi, le travail d'historicisation dans ce chapitre sera réalisé en détaillant, pour chaque période phare de l'histoire de l'école marocaine (période prémoderne, période coloniale, période nationale, période de crise), les principaux éléments de discours qui ont structurés la citoyenneté dans le champ scolaire. En particulier, ce chapitre mettra en lumière comment les reconfigurations des récits de citoyenneté au sein du champ scolaire relèvent d'un processus indéterminé, façonné sans cesse par des transformations, des contestations, des ajustements et des tensions propres à leur contextes sociohistoriques.

I. La période prémoderne : décentralisation et fragmentation

Le champ scolaire marocain dans la période prémoderne est structuré par le modèle d'enseignement islamique traditionnel qui, comme on le verra, est entièrement décentralisé et n'opère pas de distinction entre la vie sociale, scolaire et religieuse. Au cours de cette période, les études historiques et anthropologiques mettent par conséquent en lumière dans le champ scolaire des récits de citoyenneté (si on les considère comme des *assemblages contingents et diversifiés de croyances, représentations, valeurs, et représentations sur le bien commun, la communauté politique et le vivre-ensemble*) mis en œuvre de manière décentralisée et fragmentée à travers une diversité d'espaces sociaux, culturels et politiques (la famille, le village, *l-msīd*, *l-makhzan*[19]).

1. *L-msīd* : un modèle décentralisé de socialisation à la communauté musulmane

L'enseignement islamique traditionnel constitue, jusque dans les années 1930, le modèle dominant de l'enseignement au Maroc. Dale F. Eickelman (1985) a identifié plusieurs éléments qui nous permettent d'analyser ce modèle dans son étude ethnographique et biographique sur l'éducation religieuse d'un notable rural intitulée « *Knowledge and Power in Morocco: the education of a twentieth century notable* ». D'après l'auteur, jusqu'au milieu du 20ème siècle, la plupart des garçons dans les villes et les villages, et un nombre non

[19] *L-makhzan* ou Makhzen correspond à l'État sultanien dans le Maroc précolonial, et ce terme est employé aujourd'hui pour faire référence à l'appareil bureaucratique de l'État marocain moderne (Hibou et Tozy 2020). *L-msīd* correspond à l'école primaire islamique ou traditionnelle.

négligeable de filles, à partir de 4-5 ans, ont passé assez de temps dans *l-msīd* pour pouvoir mémoriser quelques versets du Coran. À la veille du protectorat au Maroc, on estimait qu'il y avait près de 100 000 enfants (sur un total de 800 000 enfants en âge de scolarisation) qui fréquentaient les écoles primaires coraniques, et près de 2500 élèves au sein de l'enseignement traditionnel secondaire et supérieur (Knibiehler 1994). Cependant, la majorité des élèves quittaient rapidement l'école coranique avant même de pouvoir lire et écrire (Eickelman 1985).

Dale F. Eickelman (1985) insiste sur le fait qu'il est difficile de comprendre l'enseignement traditionnel au Maroc à partir des conceptions pédagogiques occidentales, qui traitent généralement de l'éducation comme une activité séparée de la vie sociale. D'après l'auteur, il serait également incorrect d'appréhender l'éducation islamique traditionnelle au Maroc en tant que tradition « haute » greffée sur la société. La mémorisation du Coran par l'enfant au sein de ce modèle est en effet l'affaire des proches et de la famille (père, mère, frères et sœurs), qui participaient activement au processus d'apprentissage. Dans le contexte marocain prémoderne et jusqu'au début du 20ème siècle au moins, l'enseignement traditionnel était profondément imbriqué dans les relations sociales et familiales, et il avait pour finalité la socialisation de l'enfant, avec la mémorisation ou le *ḥifẓ* (conservation) du Coran comme garantie d'unité et de stabilité. L'auteur souligne : « *la discipline de la mémorisation coranique fait partie intégrante de l'apprentissage pour devenir un être humain et un musulman* » (Eickelman 1985 : 63). C'est dans cette perspective que le terme *tarbiya* en langue arabe donne à voir une pluralité de significations. Dans les systèmes scolaires modernes des mondes arabes, il renvoie à l'« éducation nationale », tandis que, dans le langage courant, il désigne l'action d'« élever » un enfant et renvoie à un processus de socialisation morale visant à inculquer des vertus et bonnes manières (Herrera 2023).

Jusque dans les années 1960 avec la mise en place des écoles coraniques dites « rénovées » (El Ayadi 2004), l'enseignement religieux au sein des écoles coraniques au niveau primaire et secondaire était décentralisé et ne relevait pas de l'État (contrairement aux mosquée-universités comme Al-Quaraouiyine de Fès). Le *fqīh* (enseignant) de l'école primaire coranique était choisi par les habitants et le budget de l'école relevait du village ou du quartier près de la mosquée. Le *fqīh* pouvait recevoir quotidiennement de la nourriture envoyée par les foyers, ainsi que d'autres dons en espèce ou en nature. Dans le milieu rural, le *fqīh* recevait au cours de l'année et selon les occasions une quantité de blé, un mouton pour *l-ʿīd l-aḍḥa*, et

bénéficiait de travaux collectifs pour cultiver un terrain. Les élèves qui continuaient leurs études au sein de l'enseignement secondaire traditionnel poursuivaient l'apprentissage du Coran, en le complétant avec des leçons de grammaire, de syntaxe et de sciences religieuses (Michaux-Bellaire 1911). L'enseignement secondaire reposait, en milieu urbain, sur des cercles d'oulémas et de disciples qui se réunissaient régulièrement dans les mosquées principales, et en milieu rural, sur des écoles constituées sous forme de camps (souvent à proximité d'un village). En milieu rural, trois à cinq années environ était passées au sein de ces camps, où l'on dormait, mangeait, étudiait et priait ensemble (Eickelman 1985). Les élèves allaient d'un camp à l'autre, sans obligation de séjourner dans l'un deux pendant un temps précis. Les étudiants (*ṭolba)* au sein de ces camps vivaient, de la même manière que le *fqīh* de l'école coranique, de l'aumône des habitants à proximité.

Les travaux historiques et anthropologiques sur l'éducation traditionnelle musulmane dans les mondes arabo-musulmans ont montrés que ce modèle a suscité beaucoup d'incompréhensions parmi les observateurs occidentaux du début du 20ème siècle (Eickelman 1985 ; Starrett 1998). Ces observateurs avaient souvent analysé l'enseignement traditionnel comme un modèle de socialisation mis en place par un pouvoir surplombant et autoritaire et menant forcément à l'asservissement. Par exemple, Edouard Michaux-Bellaire (1911), qui a dirigé la Mission Scientifique du Maroc et ensuite la section sociologique des Affaires indigènes au cours du Protectorat français, décrit l'enseignement « indigène » dans les termes suivants :

> « Il y a peu d'enfants qui n'aillent à l'école primaire pendant un certain temps. Quelques-uns ne tardent pas à y renoncer très vite ; un grand nombre s'efforcent vainement pendant des années d'apprendre par cœur le livre sacré et n'y peuvent parvenir malgré les coups et les mauvais traitements. Le seul bénéfice qu'ils retirent de leur travail inutile est la perte de leur dignité et l'habitude de l'asservissement et de la crainte qui les préparent admirablement à supporter jusqu'à la fin de leur vie l'arbitraire de leur gouvernement » (Michaux-Bellaire 1911 : 434).

Cependant, le système d'enseignement religieux traditionnel répondait à une logique propre : la socialisation à *l-ʿaql* (la raison) à travers la conservation du texte coranique, *l-ʿaql* étant la capacité de l'être humain à discipliner sa propre nature et agir selon le code de conduite de

l'Islam (Eickelman 1985). La discipline rigoriste de l'école coranique était par conséquent conçue comme partie intégrante du travail de socialisation de l'enfant à la communauté musulmane. Dès lors, les châtiments corporels du *fqīh* étaient, pour les élèves et les familles, autant légitimes que ceux exécutés par les membres de la famille (le père notamment), avec pour but de socialiser les enfants à la droiture morale (*al-istiqāma*) et à favoriser la concentration et l'apprentissage (El Ouardani 2018). Il est donc possible de constater que, dans l'enseignement islamique traditionnel, les récits de citoyenneté (sur le bien commun, la morale religieuse ou la communauté musulmane) étaient mis en œuvre de manière décentralisée et indépendamment du pouvoir central, tout en étant fragmentés entre les espaces du *msīd*, de la famille, du village et du quartier.

En outre, comme on le voit dans la citation de d'Edouard Michaux-Bellaire (1911) reprise ci-dessus, les observateurs occidentaux au cours de cette période étaient surpris par la prépondérance de l'apprentissage par la mémorisation dans ce modèle d'enseignement, notant qu'il ne permettait pas de cultiver l'esprit critique des élèves. Néanmoins, ce modèle d'enseignement fondé sur la mémorisation répondait à une deuxième logique de conservation du Coran. La compréhension de l'élève n'était pas mesurée par sa capacité à expliquer des versets du Coran, mais par sa capacité à conserver le texte coranique, et l'explication du Coran était considérée comme une science à part faisant partie des études supérieures (littérature exégétique ou *al-tafsīr*). Le rôle de la mémoire était particulièrement mis en avant dans l'enseignement traditionnel marocain : environ seize années étaient nécessaires à l'apprenant pour à son tour enseigner le Coran au Maroc, alors qu'à Tunis seulement cinq années suffisaient (Eickelman 1985). Il est également important de souligner que l'accent mis sur la mémorisation au sein de certains modèles éducatifs n'est pas une spécificité de l'histoire pédagogique arabo-musulmane. Les travaux de René Descartes, Paulo Freire ou Jacques Rancière se sont longuement attelé à critiquer les pédagogies transmissives et l'éducation par la mémorisation qui ont dominés les modèles éducatifs des mondes occidentaux et latino-américains (Bertrand 1897 ; Freire 1968 ; Rancière 1987). Par conséquent, l'accent mis sur la mémorisation dans l'enseignement traditionnel marocain répondait à des logiques propres, loin de chercher à « asservir » les individus par le pouvoir surplomblant du Sultan. Au contraire, les travaux mis en avant ici mettent en relief la décentralisation et la fragmentation des récits de citoyenneté mis en œuvre par l'enseignement islamique traditionnel marocain.

2. Les prémisses de la réforme moderne

Au cours de la période 1830-1900, malgré un déclin de la situation financière de l'État marocain prémoderne, des tentatives de réformes pédagogiques ont été conduites au sein des universités-mosquées. Les oulémas issus de l'enseignement traditionnel associés au Makhzen étaient à l'avant-garde de ces réformes, et visaient à un renouveau de la communauté musulmane à travers l'effort collectif, la discipline et le contrôle étatique, afin de faire face à la montée en puissance des États européens. Ces derniers étaient inspirés par la Salafiya moderniste, un mouvement de réforme moderniste de l'Islam qui s'est développé au 19ème siècle. Quelques innovations pédagogiques ont été introduites dans cette période, comme la réintroduction des mathématiques et de l'ingénierie dans les universités-mosquées. L'intérêt des gouvernants pour l'enseignement traditionnel était donc directement lié à leurs efforts de modernisation et d'extension de l'État sultanien au 19ème siècle (Eickelman 1985). En fait, dès la fin du 19ème siècle, les États en cours de modernisation au sein de l'aire arabo-musulmane ont cherchés à reconfigurer le champ scolaire à des finalités nationalistes et élitistes, donnant à l'école la mission de générer le changement économique et social (Adely et Starrett 2011). Malgré tout, ce n'est qu'à partir de la période coloniale qu'un modèle d'école moderne se met réellement en place dans le contexte marocain.

II. La période coloniale (1912-1956) : appropriations et tensions

Au cours de la période coloniale, le champ scolaire marocain met en évidence des récits de citoyenneté marqués à la fois par l'emprise du pouvoir colonial et les stratégies d'appropriation du mouvement national d'indépendance. En effet, dès les premières années des protectorats français et espagnol, les réformes éducatives du pouvoir colonial ont servis une politique de domination coloniale, mais en même temps, l'éducation moderne a servi comme fer de lance de la contestation du mouvement national d'indépendance. Au cours de cette période, il serait donc faux de penser que les récits de citoyenneté dans le champ scolaire marocain ont été structurés exclusivement par le pouvoir colonial. En outre, au début des années 1940, on peut distinguer le développement d'un projet d'école moderne qui semble partagé par l'ensemble des acteurs nationaux (monarchie alaouite, militants du mouvement

national), mais qui recouvre déjà les prémisses de tensions politiques et sociales, en particulier sur la question de l'arabisation.

1. Une politique éducative de contrôle colonial appropriée et reconfigurée par les réseaux nationalistes

Au début des protectorats français (1911-1956) et espagnol (1912-1956), les administrations coloniales avaient fait la promesse de mettre en œuvre une politique éducative au bénéfice des différentes populations résidentes sur le territoire (français et espagnols installés au Maroc et marocains d'origine sociales et religieuses diverses). Ainsi, la convention de Fès qui marque la naissance du protectorat français au Maroc (1912) indique dès son article premier la mise en place d'une réforme scolaire (Knibielher 1994). Néanmoins, la politique éducative à destination des enfants marocains menée par le Résident Hubert Lyautey dans les débuts du protectorat français, ainsi que dans le protectorat espagnol dans le Nord du Maroc conduite par son Haut-Commissaire, fut marquée par le pragmatisme politique, la conservation de l'ordre social et l'élitisme (Knibielher 1994 ; Vermeren 2002). Dans le cas du protectorat français, le premier objectif de la réforme scolaire suivait une politique coloniale : former une élite et une main d'œuvre sur laquelle le régime pouvait s'appuyer. C'est dans cette perspective que des écoles de fils de notables furent crées au niveau primaire, complétée par des collèges au niveau secondaire, les collèges musulmans. En plus de ces écoles à destination de l'élite, de nombreux modèles d'école furent mis en place par le régime colonial français au cours de cette période, dans une logique politique qui cherchait à se rapprocher des différents groupes sociaux au Maroc et à les former (ruraux, classes moyennes, etc.), sans pour autant bouleverser l'ordre établi : écoles agricoles pour les fils des agriculteurs, écoles professionnelles pour les classes moyennes et populaires, écoles berbères à destination des ruraux ; etc. (Chafiqi et Alagui 2011). Dans les écoles de fils de notable, l'enseignement en langue arabe touchait plusieurs disciplines (grammaire, littérature, éloquence, prosodie, théologie), alors que le reste des disciplines étaient enseignées en français (Knibielher 1994).

Les recherches historiques s'accordent à qualifier de malthusienne la politique scolaire menée par l'administration française au cours de l'entre-deux guerres dans la mesure où, malgré une diversité de l'offre scolaire, celle-ci est restée limitée sur le plan quantitatif et n'a touchée qu'une partie de l'élite économique et intellectuelle du pays (Vermeren 2002/2022). Ainsi, La population scolaire marocaine dans les écoles primaires du protectorat français n'a progressé

que très lentement entre 1911 et 1940 : 3000 élèves au primaire en 1918 à 25 000 en 1939. En 1939, le taux de scolarisation des enfants marocains dans les écoles primaires mises en place par l'administration coloniale était légèrement supérieur à 1%. Au niveau du secondaire, ce taux était encore plus faible, car seuls les enfants issus de la filière d'élite (écoles de notables) suivaient leurs études au sein des collèges musulmans, et par dérogation, pouvait suivre leur études dans les collèges et lycées français (Vermeren 2002/2022). Pour preuve, seulement trois collèges musulmans (Fès, Rabat et Marrakech) et un collège militaire (Azrou) étaient fonctionnels dans le protectorat français au cours de la période 1911-1939.

La politique éducative menée au début du protectorat espagnol au Nord du Maroc comportait des similarités à celle menée par les français: développement de différents modèles scolaires selon la confession religieuse et les classes sociales (González 2014). Les écoles créées par le régime colonial espagnol pour les marocains furent les écoles hispano-arabes, dont l'objectif principal suivait une logique coloniale : mieux contrôler un territoire encore en proie aux insurrections. Dans un objectif d' « articulation du territoire », les écoles hispano-arabes étaient donc mises en place dans les centres urbains et lieux stratégiques (souks, croisée de chemins, routes). Souvent, à côté du bureau d'intervention (*interventores*), on pouvait trouver le cabinet médical et l'école hispano-arabe dans laquelle étaient scolarisés « *les enfants des 'amis moros' et l'élite locale* » (González 2014 : 194). Un Haut-Commissaire de l'administration espagnole au Maroc, Francisco Gómez Jordana, insiste sur cette orientation dans une note datant de 1919 :

> « Il ne fait pas de doute que la diffusion de l'enseignement doit être la base primordiale du renforcement du protectorat et l'on doit avoir à cœur tout ce qui sert, et quoi qu'il en soit l'ordre, à sa propagation » (Haut-Commissaire Francisco Gómez Jordana, 18 janvier 1919, cité par González 2014 : 195).

L'enseignement au sein des écoles hispano-arabes, dispensé en espagnol, focalisait sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des notions fondamentales de mathématiques et des concepts d'histoire et de géographie espagnoles. En 1936, Iréné González (2014) a pu comptabiliser des écoles hispano-arabes dans près de 60 localités au Nord du Maroc, mais destinées cependant à un nombre restreint d'enfants de l'élite locale.

Malgré les politiques éducatives coloniales mises en place par les administrations françaises et espagnoles, les réseaux nationalistes se sont approprié l'école moderne dès les premières années des protectorats afin de mettre en œuvre leurs propres objectifs et idéologies politiques. Les associations des anciens des écoles de fils de notables administrées par les colons français, comme celle du collège Moulay-Driss de Fès, ont commencé à développer des revendications qui critiquaient directement l'orientation donnée à la politique éducative coloniale dès le milieu des années 1920 (alors qu'elles avaient pour objectif de départ dans leurs statuts « *de faire œuvre de propagande en faveur de l'instruction auprès des indigènes et en démontrer l'utilité à la jeunesse musulmane* ») (Vermeren 2002/2022 : 23). Ces revendications focalisaient sur l'augmentation des horaires d'arabe et de religion, la création d'écoles pour les filles, l'abrogation des critères sociaux de recrutement, et le droit de passer le baccalauréat dans les collèges franco-musulmans. Plus tard, plusieurs membres des associations d'anciens des écoles de fils de notables ont joué un rôle majeur dans la campagne contre le dahir berbère (1930-1934), tournant majeur de la construction de la mouvance nationaliste marocaine. Dans le cas du protectorat espagnol, Fadma Ait Mous (2013) montre que les réseaux locaux nationalistes pionniers de la ville de Tétouan ont développé un projet d'école moderne marocain en contrepoids à l'école coloniale dès les premières années du protectorat. L'Athénée scientifique et littéraire marocain, un réseau issu de l'élite locale de Tétouan fondé en 1916 et ayant pour objectif principal l'éducation des jeunes, s'est mobilisé pour la création de la première école hispano-arabe en 1917 et la première « école libre » al-Ahliyya (enseignement musulman moderne privé). L'école libre al-Ahliya a connu beaucoup de succès car son objectif était d'enseigner avec des méthodes modernes tout en conservant la culture arabo-musulmane : cours d'exégèse, éducation islamique, arabe, géographie et histoire. Les enfants étudiaient même des poèmes nationalistes qu'ils apprenaient par cœur (Ait Mous 2013). Plusieurs élèves sortants de cette école sont plus tard devenus des leaders du mouvement nationaliste au nord du pays.

Sur le plan national, on observe le développement d'un projet d'école moderne issu d'un nationalisme inspiré de la Salafiya moderniste, donnant à l'école la mission de réformer la société et promouvoir le progrès technique et politique. En fait, au grand désarroi des administrations coloniales, les espaces scolaires au cours de la période coloniale n'ont pas constitué une fabrique d'élites locales soumises au pouvoir colonial, mais ont servis plutôt de courroie de transmission pour la construction du mouvement national. Les écoles coloniales, les écoles libres d'enseignement privé musulman et l'Université-Mosquée al-Qarawiyyīn de

Fès constituaient de véritables espaces-réseaux qui ont joué un rôle clé dans la construction du mouvement national au cours de l'entre-deux guerres. Dans le cas de la ville de Fès par exemple, les *ṭolba* de l'université al-Qarawiyyīn se retrouvaient régulièrement avec les élèves du collège franco-musulman Moulay-Driss et de l'école libre Al-Naciriya (dans laquelle a enseigné Allal Al-Fassi, « père » du nationalisme marocain) (Ait Mous 2013).

En parallèle, une politique berbère menée par l'administration française (qui atteint son paroxysme avec le Dahir Berbère de 1930 partiellement abrogé en 1934 sous la pression nationaliste) avait pour objectif de préserver les campagnes du « poison nationaliste » et son véhicule, la langue arabe. Cette politique a mené à la création d' « écoles berbères » dans lesquelles ni la langue arabe ni le Coran étaient enseignés. Cependant, les écoles berbères et l'école militaire d'Azrou n'ont pas eu de succès auprès des élites et ont plutôt scolarisés des enfants de milieux pauvres attirés par la cantine gratuite (Knibielher 1994). Le commandant de l'école militaire Dar el Beïda, créé pour accueillir les élèves sortants des écoles berbères de niveau primaire, parle des jeunes élèves de son école de la manière suivante dans un rapport datant de 1930 :

> « De cette pâte ainsi triturée peut sortir le bloc loyaliste sur lequel nous pourrons nous appuyer en toutes circonstances et susceptible de former le contrepoids nécessaire et indispensable au bloc des nationalistes futurs dont on aperçoit déjà l'avant-garde dans cette jeunesse turbulente et orgueilleuse des grandes villes du Maroc » (Vermeren 2002/2022 : 26)

En somme, les politiques éducatives menées par les administrations coloniales dans l'entre-deux guerres, qui avaient pour but de mettre en récit un citoyen marocain soumis au pouvoir colonial, ont aussi été le berceau d'une citoyenneté contestataire fondée sur l'idéologie nationaliste. Le Comité d'action marocaine (CAM), première organisation politique marocaine nationaliste fondée en 1933 après le succès de la campagne contre le Dahir Berbère, a fait de l'éducation le fer de lance de ses revendications politiques, notamment avec la rédaction d'un plan de réforme du protectorat paru en 1934 qui comportait des éléments clés du projet d'école nationale moderne. Celui-ci incluait l'obligation et la gratuité de l'instruction primaire, l'admission des enfants marocains dans les écoles françaises au Maroc et la création baccalauréat marocain reconnu par l'université française. En définitive, « *en*

vingt ans, l'enseignement moderne était devenu l'un des principaux enjeux politiques au Maroc, malgré toutes les précautions de Lyautey » (Vermeren 2002/2022 : 26). L'école moderne marocaine à l'ère coloniale a donc été traversée par des luttes sociales et politiques visant à reconfigurer, à l'appui d'idéologies diverses (coloniales, nationales), ses récits de citoyenneté. Ces éléments d'analyse historiques ne sont pas propres à l'école marocaine : tout au long du 20ème siècle, les institutions scolaires, dans de nombreux contextes politiques et géographies, ont servi à la fois d'instrument de domination coloniale et de lieux de formation et d'expression de la dissidence citoyenne (Anderson 2009).

2. Une unité apparente du projet d'école moderne qui recouvre des tensions

Dans les années 1940, le projet d'école marocaine nationale suit son développement, notamment à travers une réforme coloniale prévoyant la généralisation de l'enseignement franco-musulman, mais aussi à travers les réformes proposées et impulsées par le Sultan Mohammed Ben Youssef (Mohammed V) et le mouvement national. La deuxième guerre mondiale et la défaite de la France face à l'Allemagne en 1940 va bouleverser les mentalités, du côté marocain d'abord, qui commençait à voir que le protectorat français ne pouvait être que provisoire, et du côté français, qui veut développer une politique coloniale réformiste pour sauvegarder ses protectorats en Afrique du Nord. Au Maroc, comme dans les autres protectorats français, un vaste plan de réforme de l'enseignement a été mis sur pied en 1944-1945. Un enseignant, Roger Thabault, pur produit de l'école française républicaine laïque, a été nommé Directeur de l'Instruction Publique au Maroc pour mener à bien cette mission. Un plan décennal de scolarisation ambitieux a vu le jour avec l'objectif d'accueillir près de 10 000 élèves par an dans les écoles franco-musulmanes (Vermeren 2002/2022). De 1944 à 1956, le taux de scolarisation des enfants musulmans est passé de 2% à 13%. En six années seulement (1945-1950), les écoles franco-musulmanes ont scolarisés près de 83 000 élèves. Ainsi, la base sociale de recrutement des écoles coloniales au Maroc a substantiellement été élargie (mais reste encore élitiste), ce qui conduit à former une génération de parfait francophones qui va entrer dans le cycle secondaire dans le milieu des années 1950. Il est important de noter également qu'en 1946, près de 10 000 filles étaient scolarisées au sein d'écoles primaires coloniales au Maroc (Counillon 1946), et que les premiers collèges musulmans pour filles furent créés dans cette période (à partir d'un Dahir promulgué par le Sultan en 1943).

En parallèle, le Sultan Mohammed V commence à montrer un fort intérêt pour l'éducation moderne au cours de cette période, et d'abord pour ses propres enfants, garçons et filles. La mise en place du Collège Royal en 1942 pour l'instruction de ses enfants est sans doute la plus grande preuve de l'intérêt du Sultan pour l'enseignement moderne. D'après Pierre Vermeren (2002/2022 : 101), « *Le Collège impérial est en quelque sorte le couronnement de l'œuvre de la DIP* [Direction de l'Instruction Publique]. *On peut dire qu'il est même la quintessence de la politique d'enseignement voulue par Lyautey : supra-élitiste (...) et fondée sur une culture mixte ».* De plus, le Sultan a aussi porté un intérêt pour l'enseignement privé musulman moderne développé par les réseaux nationalistes en lui accordant des subventions dès le début des années 1940, ce qui a permis à ces écoles d'atteindre un effectif de 25 000 élèves en 1948. Il va également militer pour la mise en place d'une commission franco-marocaine sur l'enseignement en 1946 pour proposer des ajustements au plan de réforme de Roger Thabault, en s'appuyant notamment sur les revendications du mouvement national. Le fruit des discussions de cette commission a conduit à la rédaction d'une « Charte de l'Enseignement », qui proposait la création d'un ministère de l'éducation marocain, l'obligation et la gratuité de l'éducation, ainsi que l'unification et l'utilisation de l'arabe comme langue d'enseignement. Le programme de réforme de l'enseignement postindépendance s'est, en grande partie, fondé sur cette Charte. Lors de la fête du Trône du 18 Novembre 1944, le Sultan avait déclaré :

> « Parmi ces deux millions d'enfants, combien en voyons-nous dans nos écoles? Pas même le dixième. Il reste donc 1,8 million de nos chers enfants négligés et exposés à sombrer dans l'ignorance et la perdition » (Discours du Sultan Mohammed V de 1944, cité par Vermeren 2002/2022 : 102)

Cependant, malgré un semblant d'unité autour du projet d'une école moderne arabo-musulmane porté par le couple monarchie-mouvement national, les études historiques ont révélés que ce projet comportait déjà en son sein les germes d'une fracture, notamment autour de la question de l'arabisation. D'un côté, une partie du réseau nationaliste constitué d'anciens *ṭolba* issus de l'enseignement traditionnel et convaincus par l'idéologie de la Salafiya moderniste voulaient une réelle arabisation sociale et linguistique du pays à travers l'école, et d'un autre côté, les anciens des écoles des fils de notables, façonnés par la culture

bilingue élitiste franco-marocaine, étaient moins enclins à une politique d'arabisation radicale. Ainsi, même si les récits de citoyenneté sur la promotion de l'arabisation de l'école marocaine avait rapproché la monarchie et les militants nationalistes de tous bords avant l'indépendance, il est nécessaire de distinguer entre ceux qui défendaient l'application d'une réelle arabisation, et ceux qui se servaient de l'idéologie de l'arabisme politique dans les discours afin de mobiliser les masses. Après l'indépendance, c'est finalement une politique éducative bilingue et élitiste qui sera imposée, en contradiction avec les récits de citoyenneté dominants portés par les dirigeants (Vermeren 2002/2022).

III. La période de l'éducation nationale (1956-1975) : fracture élitiste et contestations

Après l'indépendance, un système d'éducation nationale dirigé de près par l'État déploie des récits de citoyenneté faisant la promotion d'un citoyen marocain moderne, instruit, arabe et musulman. Dans cette période, si l'école marocaine a contribué à la promotion d'une classe moyenne urbaine, éduquée et employée par l'État, ce processus s'est réalisé au prix d'un élitisme et d'une culture bilingue qui va nourrir des revendications sociales et scolaires au sein d'un espace de jeu politique « *non délimité* » (Bennani-Chraïbi 2021 : 81). Dans ce sens, même si l'État moderne marocain postindépendance est véritablement un « État pédagogue » moderne qui a mis en œuvre des récits et des procédés standardisés pour « fabriquer » ses sujets à travers l'école (manuels scolaires, diplômes, etc.), il est crucial de souligner que ces efforts ont suivi des processus irréguliers, et qu'il sont sans cesse contestés et remis en cause par les acteurs politiques et sociaux (Foucault 1975 ; Bernstein 1996 cité par Pykett 2010). Il est donc nécessaire de dépasser l'image simpliste d'un récit de citoyenneté postindépendance linéaire, unifié et partagé par l'ensemble des acteurs, et visant la formation d'un citoyen arabe et musulman à travers les principes d'unification, de généralisation, de marocanisation et d'arabisation (principes dégagés en 1957 par la première commission officielle pour la réforme de l'enseignement après l'indépendance).

1. Une école visant la formation d'un citoyen marocain moderne

Dans la même tendance que les autres pays de la région, le système éducatif moderne marocain mis en place à partir de l'indépendance du pays (1956) a été pensé comme un

instrument de l'État pour générer et canaliser le changement social et politique, notamment dans une perspective nationaliste et élitiste (au lieu de viser à la conservation de l'ordre social comme c'était le cas dans l'enseignement éducatif traditionnel) (Adely et Starrett 2011). En Turquie par exemple, à travers le travail d'intellectuels nationalistes comme Ziya Gökalp, les notions de *tarbiya* et *taʿlīm* propres à l'enseignement islamique traditionnel ont été transformées pour appuyer les objectifs de l'État. Alors que celles-ci connotaient l'élévation morale et la maîtrise du Coran dans l'enseignement traditionnel, ces notions signifiaient dorénavant la culture nationale et les sciences positives (respectivement) dans les discours des politiques éducatives nationales (Kaplan 2006).

Suivant cette logique, l'école moderne dans la période postindépendance au Maroc (1956-1975) se construit autour d'un projet politique porté par la monarchie constitutionnelle et le mouvement national issu de la lutte d'indépendance. Dans ce projet politique, la dynastie alaouite se présente en tant que garante du triptyque religion-État-nation, et les nationalistes du parti de l'Istiqlal mobilisent les masses avec des idéologies politiques empreintes à la Salafiya moderniste et au national-socialisme arabe (Boutieri 2016). Malgré les profondes divergences idéologiques sur les conceptions de la nation au sein du parti de l'Istiqlal dès les premières années de l'indépendance (qui conduit à la scission entre l'aile conservatrice d'Allal al-Fassi et d'Ahmed Balafrej et l'aile socialiste d'Abderahim Bouabid et de Mehdi Ben Barka en 1959), les idéologies politiques gravitaient toutes autour d'un paradigme moderniste d'après-guerre : consolidation d'un État interventionniste au service du développement économique et social (Rachik 2016 ; Cohen 2004). Allal al-Fassi, dans son texte *al-Naqd al-dhātī* (Autocritique), défend un projet de société fondé sur le sentiment de citoyenneté et de « passion » pour la nation (*rūḥ al-muwāṭana*), la transformation du pays par l'intervention de l'État et la droiture morale à travers la voie tracée par l'Islam. Mehdi Ben Barka, pourtant très différent de l'idéologie d'Allal al-Fassi, a aussi insisté sur l'édification d'une nation marocaine à travers l'intervention de l'État (Cohen 2004).

Dans ce contexte, l'éducation nationale marocaine est mise en récit dès les premières années de l'indépendance comme un instrument de l'État visant la modernisation à travers la formation de ses plus jeunes citoyens (Adely et Starrett 2011). L'école marocaine a visé, d'un côté, la formation d'un « citoyen vertueux » (*muwāṭin ṣāliḥ*), notamment à travers les programmes scolaires d'éducation nationale (*al-tarbiya al-waṭaniyya*) et d'éducation islamique (dont l'importance restait encore mineure à cette période) et, d'un autre côté, la

formation d'un citoyen capable de conduire son pays vers la modernisation et le progrès économique. Le ministère de l'éducation nationale au Maroc porte encore le nom de « *wizārat al-tarbiya al-waṭaniyya wa al-taʿlīm* ». Dans la Charte nationale pour l'enseignement de 1971, Allal Al-Fassi revient sur la période postindépendance :

> « Parmi les principales caractéristiques de la lutte menée par le peuple marocain sous le Protectorat et après l'Indépendance, on note qu'il n'a cessé de s'intéresser aux problèmes de l'éducation du fait qu'il est parfaitement conscient du rôle fondamental que joue le savoir dans l'élimination des causes à l'origine de la domination coloniale, et dans la construction d'une société nouvelle qui réponde à tous les besoins matériels et moraux de la population, qui permette à l'individu de retrouver sa dignité et de profiter de la civilisation moderne tout en participant à son progrès » (Allal Al-Fassi 1971, cité par Cohen 2004 :51)

Une année après son accession au Trône (1961), le Roi Hassan II déclare dans son discours annuel (anniversaire de la fête du Trône) :

> « Notre politique vise à émanciper l'individu ; c'est une politique qui le protège de l'ignorance... il est évident que tout développement et tout progrès dépendent de l'extension de la culture et de la généralisation de l'éducation » (discours du Roi Hassan II de 1962, cité par Cohen 2004 : 58).

Ces discours structurent l'école publique en tant qu'espace de formation des individus dans le but de participer au développement national, mais aussi en tant qu'outil d'émancipation individuelle, d'élévation morale et de progrès social (Bourqia 2017). Le plan quinquennal du gouvernement marocain de 1968-1972 développe un discours similaire en mettant l'accent sur la formation des cadres :

> « La politique de l'éducation, tout en répondant au désir légitime de chacun de se cultiver et de s'éduquer pour progresser et satisfaire ses aspirations, doit viser à doter le pays des instruments fondamentaux de

développement économique, qui se constituent avec des travailleurs qualifiés et compétents (…) » (Salmi 1985 cité par Cohen 2004 : 58).

Suivant ce projet éducatif, le projet de réforme de l'école marocaine s'est focalisé sur quatre principes fondamentaux (dégagés en 1957 par la première commission officielle pour la réforme de l'enseignement après l'indépendance): unification, généralisation, marocanisation et arabisation (Vermeren 2002/2022). Le principe d'unification devait mettre un terme à la pluralité des modèles d'écoles qui ont été développés au cours du protectorat (écoles de fils de notables, écoles rurales, écoles libres musulmanes privées subventionnées par le Sultan, etc.) et de mettre en place un modèle unifié de l'éducation nationale. La généralisation visait une augmentation de la population scolaire, qui ne dépassait pas 12% à la veille de l'indépendance (Moatassime 1974). Un Dahir (Décret royal n°1-63-071) de 1963 va instituer l'enseignement obligatoire « *pour les enfants marocains des deux sexes depuis l'année où ils atteignent l'âge de 7 ans jusqu'à 13 ans révolus* » (UNESCO-IBE 2010). Le troisième principe de marocanisation visait à placer au fur et à mesure des marocains dans les postes pédagogiques et administratifs encore détenus en majorité par les français dans l'enseignement public au lendemain de l'indépendance. Enfin, l'arabisation devait instituer l'arabe comme langue d'enseignement, et non comme langue enseignée, comme c'était le cas dans l'école coloniale. Au lendemain de l'indépendance, près des trois quart de l'emploi du temps scolaire était occupé par un enseignement réalisé en langue française (sciences, littérature, histoire et géographie, etc.). (Moatassime 1974).

La politique d'unification a été réalisée en majeure partie, dans la mesure où 95% des effectifs scolaires inscrits se trouvaient déjà au sein des écoles du Ministère de l'Education Nationale en 1974. Une minorité urbaine privilégiée a continué à envoyer ses enfants dans les écoles de la « mission française » pour les préserver d'une baisse de la qualité inhérente à l'augmentation des effectifs (Moatassime 1974). De plus, la marocanisation de l'enseignement primaire a été menée à bien à travers les écoles régionales d'instituteurs, qui ont donné une formation accélérée aux enseignants marocains recrutés avec le certificat d'études primaires (équivalent du brevet d'études du premier cycle français). Cependant, plus de la moitié des cadres de l'enseignement secondaire et supérieur étaient encore des étrangers en 1974. L'une des causes résidait probablement dans le fait que les cadres marocains compétents pour enseigner étaient encore rares, notamment dans les matières scientifiques, et que ces derniers s'orientaient généralement dans des fonctions plus lucratives (Moatassime

1974). Concernant la généralisation, les effectifs scolaires connaissent une progression remarquable au cours des années 1956-1980. D'après les estimations de Jamil Salmi (1985, cité par Cohen 2004), les effectifs de l'enseignement primaire ont été multipliés par 6 et passent à près de 2 millions d'élèves de 1956 à 1980. Environ 800 000 enfants étaient inscrits dans l'enseignement secondaire au début des années 1980, soit 8000 fois plus qu'en 1956 (4600 élèves), et trois fois plus qu'en 1970 (287 000 élèves). Enfin, il y avait près de 93 000 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, 2000 fois plus qu'en 1956 et 8 fois plus qu'en 1970. En moyenne, dans la période 1956-1980, les inscriptions au niveau primaire ont augmenté annuellement de 8 %, au niveau secondaire de 20 %, et au supérieur de 14 %. La politique de généralisation a été conduite grâce à une augmentation de l'investissement dans l'éducation publique : les estimations développées par Jamil Salmi (1985, cité par Cohen 2004) montrent que l'investissement public dans l'éducation (y compris les investissements des ministères en dehors du MENPS) est passé de 3% à 8,5% du PIB entre 1956 à 1980 et de 10% à 28,5% du budget de l'État au cours de la même période.

Dans une conjoncture économique difficile dans le début des années 1960 (départ des capitaux étrangers), le processus de généralisation de l'école publique a donné un gage de mobilité sociale à travers le recrutement des élèves sortants dans l'administration avec près de 200 000 recrutements depuis l'indépendance, notamment pour remplacer les étrangers sur le départ. La promotion de cette forme de mobilité sociale par l'éducation et par le recrutement dans l'administration a joué un rôle fondamental dans les imaginaires politiques et sociaux dans cette période. La polysémie et la redondance du terme « *muwaẓẓaf* » utilisé dans le langage courant au Maroc (mais aussi dans l'ensemble de la région) pour désigner un emploi stable qu'il soit public ou privé, alors qu'il signifiait au départ une prise de fonction dans le service public, révèle bien la construction de cet imaginaire. Le statut de la fonction publique adopté en 1958, qui prévoyait l'embauche sur titre ou à travers le service civil des diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur, a consolidé la relation entre éducation et emploi public (Emperador Badimon 2020). La figure du *muwaẓẓaf* a été forgée par un taux de recrutement important dans l'administration publique et les entreprises publiques, mais aussi par le statut social qui lui a été associé. Ainsi, en fournissant un salaire stable, des primes, une assurance sociale, des prestations familiales, un congé maternité, et une retraite, l'emploi dans le secteur public a constitué l'une des normes les plus favorables sur le marché du travail dans cette période.

Suite à une première vague de recrutement afin de remplacer les étrangers et juifs marocains sur le départ dans les années 1960, l'État a continué à investir dans la fonction publique dans les années 1970, notamment à l'aide de la dette nationale et des revenus provenant du phosphate qui se sont nettement améliorés. Par exemple, les budgets alloués à la planification sont passés de 8 millions de dirhams en 1971 à 427 millions en 1977, et le budget du ministère des finances est passé de 117 millions à 3089 millions au cours de la même période (Cohen 2004). Au cours des années 1970, le nombre total de fonctionnaires augmente de 5,5% par an et atteint un effectif de 241 000 individus à la fin de la décennie. Le pourcentage des travailleurs dans le secteur public sur la population active totale est passé de 23,6% à 26,5% de 1971 à 1982, alors que dans la même période, la part des travailleurs dans le commerce, les services et l'agriculture est restée inchangée (Cohen 2004). Le taux d'activité des femmes, largement influencé par le recrutement dans le secteur public et ses bénéfices sociaux, a doublé au cours de la période, en passant de 8,8% à 16,9% entre 1960 et 1982. Néanmoins, les revenus sont restés concentrés au sein du quintile le plus riche de la population : en 1971, 18,8 % de la population était responsable de près de 50% de la consommation nationale, alors que les 40% de la population (formant les autres quintiles) n'étaient responsables que de 12% de la consommation (Cohen 2004). Les dépenses de consommation du quintile le plus riche ont augmenté de 42,7% à 50,4 % de 1960 à 1970, alors que le quintile le plus pauvre a vu la part de ses dépenses s'affaiblir de 7,1% à 4,1% (Cohen 2004).

C'est dans ce contexte qu'une nouvelle classe moyenne urbaine a pu se former pendant la période postindépendance à travers le développement des institutions étatiques modernes, et notamment à travers l'éducation nationale. Les individus qui la composent se démarquent par une trajectoire de vie marquée autant par l'accès au diplôme et à l'emploi public (administration ou entreprises publiques), et par des habitus de la société occidentale. Shana Cohen (2004) montre néanmoins que ce modèle cachait de fortes contradictions :

> « C'est ces hommes et femmes exerçant des professions libérales ou administratives, vantant leur éducation et leur civilisation, achetant des meubles européens plutôt que marocains, buvant le thé dans un des hôtels de la corniche de Casablanca, ou s'habillant de copies bon marché de vêtements européens, qui servaient de modèle national et donc de ciment à tous ceux qui voulaient changer le statut de leurs

> enfants. Ce modèle était cependant plein de prétention, à la fois par la douleur de la séparation, et par la distinction et la différence (…). » (Cohen 2004 : 60)

Dans cet extrait, l'auteure montre que, malgré le fait que la nouvelle classe moyenne était marquée par la « *souffrance de la séparation, de la distinction et de la différence* », elle a tout de même servi comme modèle national pour tous ceux qui voulaient améliorer le statut social de leurs enfants (Cohen 2004: 60).

2. Une école fracturée et contestée dans un contexte politique ouvert

Les formes d'élitisme de l'école marocaine moderne après l'indépendance, notamment la sélection sévère des élèves fondée sur le bilinguisme, ont suscité de vives contestations de ses récits de citoyenneté de la part des acteurs politiques et sociaux. En fait, les chiffres sur la généralisation de l'école dissimulent des disparités dans l'accès à l'école et à l'achèvement des études. En 1977, seulement 36% des enfants (du groupe d'âge 6 à 11 ans) avaient achevé l'école primaire, ce qui démontre un fort taux d'abandon scolaire (World Bank 2024). Ainsi, en 1977, seuls 34% des élèves inscrits en dernière année du cycle primaire au Maroc ont pu accéder à l'enseignement secondaire (Moatassime 1978). D'après les estimations du même auteur, seulement 10 à 20% des enfants (6-11 ans) sont scolarisés au primaire en milieu rural en 1977, contre plus de 90% en milieu urbain. De plus, 57% des filles n'étaient pas encore scolarisées dans le cycle primaire. Au niveau secondaire, malgré l'augmentation réelle des effectifs, le taux brut de scolarisation[20] en 1977 ne dépassait pas les 18 % (World Bank 2024). Il est intéressant de noter également que le taux d'analphabétisme était encore de 65 % en 1982 (44% pour la population urbaine, et 44% également pour la tranche d'âge de 15 à 24 ans) (World Bank 2024 ; Cohen 2004). Par conséquent, il est possible d'affirmer que l'augmentation des effectifs scolaires a surtout concernée l'enseignement primaire en milieu urbain et les élèves de sexe masculin.

En outre, la généralisation de l'éducation a plusieurs fois été remise en question par les gouvernements dans cette période, même si ces politiques ne correspondaient pas forcément

[20] Taux brut de scolarisation : Total des inscriptions dans l'éducation secondaire, indépendamment de l'âge, exprimé en pourcentage de la population en âge de suivre une éducation secondaire officielle (World Bank 2024).

aux récits de citoyenneté postindépendance. Dès le milieu des années 1960, la saturation de l'administration est proche et le gouvernement a cherché à désamorcer la dynamique scolaire, notamment avec la politique de « barrages successifs » mise en place par le ministre de l'éducation nationale Youssef Ben Abbes et poursuivie par son successeur Mohammed Benhima. Cette politique aboutit à la circulaire de Février 1965 qui vise à limiter le passage du premier au second cycle d'enseignement (en imposant une limite d'âge notamment). Cette décision déclenche un soulèvement populaire qui compte des milliers de parents d'élèves, d'enseignants et de jeunes chômeurs et de lycéens à Casablanca en Mars 1965. Des affrontements violents éclatent entre les manifestants et les forces de l'ordre, tandis que le mouvement de révolte se propage aux autres grandes villes du pays (Vermeren 2002/2022). À présent dans une position de force dans le jeu politique, le roi Hassan II critique à la fois le peuple et les enseignants dans son discours du trône du 29 mars 1965 : "*Il n'y a pas de danger aussi grave pour l'État que celui d'un prétendu intellectuel. Il aurait mieux valu que vous soyez des illettrés !*" (Rollinde 2002 : 123). Malgré une forte opposition populaire, la politique scolaire des « barrages successifs » suit son cours. Le plan triennal de 1965-1967 identifie parmi ses trois priorités la formation des cadres, ce qui nécessite un enseignement secondaire sélectif en amont : le plan vise en effet à maintenir les effectifs du cycle secondaire presque stables, autour de 50 000 collégiens et étudiants. Dans ce cadre, le ministre Mohamed Benhima propose de limiter les transitions du primaire au secondaire à moins de 40%, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement (Vermeren 2002/2022).

Par ailleurs, la politique d'arabisation très prudente au cours de cette période postindépendance confirme également la mise en place d'une école élitiste bilingue fondée sur la maîtrise de la langue française et de l'arabe classique. Après l'échec de l'opération d'arabisation radicale menée entre 1957-1959 par le ministre Mohammed El Fassi (Istiqlalien et ancien directeur de l'Université-Mosquée *al-Qarawiyyīn*), les futurs ministres de l'éducation, pourtant en faveur de l'arabisation sur le plan idéologique, vont mener une politique d'arabisation prudente justifiée par des « impératifs techniques » (notamment pour la traduction du lexique scientifique en arabe et le manque de cadres d'enseignement). Au début des années 1960, c'est donc plutôt une arabisation à un niveau expérimental et par secteur qui a été menée (Vermeren 2002/2022). Dans cette période, il existait donc aussi une forte contradiction entre les discours politiques sur l'arabisation et les politiques éducatives qui sont conduites. La tendance vers le bilinguisme se poursuit avec la consolidation d'Hassan II au pouvoir dans les années 1960, lorsque celui-ci renvoie le parlement et déclare un État

d’exception qui va durer 5 ans. Pour preuve, au printemps 1963, alors que le colloque du « Camps des chênes » sur l’éducation (qui réunit le Roi, les partis politiques et les syndicats) aboutit à l'adoption d'une motion en faveur de l'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire, le ministre Mohammed Benhima suit une politique dans le sens inverse dès 1966, interprétée comme une pause dans le processus d'arabisation. Dans une conférence de presse du 6 avril 1966, ce dernier déclare :

> « La généralisation de l'enseignement, son arabisation, son unification, sa marocanisation, conduites sans discernement ont porté un grave préjudice aux enfants, à leurs familles et à leur pays (…) Une planification rigoureuse [sera menée avec un] choix réaliste des langues d'enseignement (…) Il sera impossible pendant de longues années encore de trouver les cadres nationaux nécessaires pour enseigner les disciplines scientifiques en langue arabe » (Texte officiel, 6 avril 1966, cité par Moatassime 1978).

Par conséquent, la politique éducative dans la période postindépendance s’est fondée sur une sélection sévère des élèves qui s’appuyait sur un système éducatif bilingue, dans la mesure où le projet d’arabisation de l’école après l’indépendance a été reporté plusieurs fois par les ministres de l’éducation en place (Vermeren 2002/2022). Ainsi, malgré une augmentation substantielle des effectifs scolaires, une reproduction sociale s’est largement poursuivie au cours de la période postindépendance, fondée sur la maîtrise de la langue française et de l’arabe classique (alors que la population communique dans son écrasante majorité en dialectal arabe et tamazight). Ahmed Moatassime (1974) relève dans un article emblématique sur les effets sociaux du « bilinguisme sauvage » :

> « Plus que l'arabe littéral, le français constitue encore un instrument redoutable de sélection sociale et de « reproduction » des élites. C'est à travers les différentes étapes du système éducatif marocain, grand fournisseur de l'appareil administratif, que s'effectue une telle sélection (…) L'appareil scolaire élimine sans appel, inconsciemment ou non, tous ceux qui, de par leur origine sociale ou géographique, n'arrivent pas à se reconnaître dans le système pédagogique qu'on leur propose. » (Moatassime 1974 : 626)

L'extrait d'un dossier publié en 1971 par des coopérants français au Maroc et cité par Ahmed Moatassime (1974) explicite la situation :

> « Qu'on s'imagine un élève de 4ème [en France], contraint de suivre tous ses cours de mathématiques, de sciences, d'histoire-géographie en anglais, et avec des professeurs qui ignoreraient complètement le français, c'est un peu ce qui se passe au Maroc » (Moatassime 1974 : 633)

Les contradictions des récits de citoyenneté de l'école marocaine postindépendance ont été largement critiquées par les acteurs sociaux et politiques tout au long de cette période, et en particulier dans le milieu urbain au sein de réseaux d'étudiants, de lycéens et des enseignants animés par les idéologies de gauche, qui revendiquaient une modernisation sociale par l'État (Bennani-Chraïbi 2021 ; Cohen 2004). Les débats politiques sur l'enseignement étaient vivement alimentés par les forces sociales et politiques en place, de gauche comme de droite, et restent au cœur des préoccupations, comme on l'a vu avec le colloque des Chênes en 1964, les émeutes scolaires de Casablanca de 1965, la réforme Benhima de 1966 et la colloque d'Ifrane de 1970. Ahmed Moatassime (1978 :47) a fait une analyse intéressante des discours politiques sur les politiques éducatives au sein des journaux des partis d'opposition. L'auteur note par exemple que pour le Parti du Progrès et du Socialisme (PPS) « *la politique tracée par le gouvernement en matière d'enseignement est essentiellement une politique de classe, de la bourgeoisie compradore au service du néo-colonialisme* » (journal Al Bayane, 19 septembre 1973). Selon Abdallah Ibrahim, leader de l'UNFP (Union nationale des forces populaires), l'enseignement est synonyme de « *chômage et de désœuvrement qui attendent l'écrasante majorité de la génération montante* » (journal Al-Ittihad al-Watani, 22 décembre 1972). Le 4 Janvier 1973, le titre de première page du quotidien istiqlalien de langue française (L'Opinion) est révélateur des profondes divisions que suscitent la politique éducative au cours de cette période : « *Il n'y a pas de différence entre l'occupation militaire et la colonisation linguistique* ». Malgré ces discours critiques, les mouvements contestataires au sein du champ scolaire et universitaire perdent de vitesse dès la fin des années 1960 face à la consolidation du pouvoir du régime monarchique. En l'occurrence, l'Union Nationale des Etudiants du Maroc est interdite dès 1973. Les principaux partis d'opposition de gauche (comme l'UNFP) renoncent progressivement au « blanquisme » (grand soir ou coup d'état) et

une nouvelle pratique partisane se met en place autour du gradualisme et de la transformation du régime de l'intérieur (Bennani-Chraïbi 2021).

IV. La période de crise (1975-1999) : la remise en cause du projet éducatif national

Au cours de la période 1975-1999, alors que les récits de citoyenneté au sein de l'école marocaine visaient toujours la fabrication d'un citoyen « *idéal, loyal et dévoué* » (Bénéï 2009 : 8) à travers des politiques d'arabisation et de massification scolaire articulées autour d'un « pacte fondateur » arabo-musulman (Roussillon 2002), la crise du système éducatif et du salariat, dans un contexte d'ajustement structurel, est venue déstabiliser ces récits. En effet, même si l'école marocaine au cours de cette période de crise a pu servir d'espace de consolidation du régime autour du Roi Hassan 2 (notamment avec l'accélération de l'arabisation afin d'intégrer les principaux opposants au régime et la promotion de l'éducation islamique), ses défaillances structurelles ont conduit les acteurs politiques et sociaux, au centre comme à la marge du pouvoir, à profondément remettre en question ses récits de citoyenneté, et en définitive, à remettre en cause la fonction « pédagogique » de l'État.

1. Une école marocaine qui entame la massification et l'arabisation dans un contexte de consolidation du régime

Suite aux deux coups d'états de 1971 et 1973, et dans un contexte d'union nationale autour de la cause du Sahara (à partir de 1974), le souverain marocain consent à faire revenir son principal opposant au sein du jeu politique: le parti issu du mouvement de l'indépendance, l'Istiqlal. L'Istiqlal sort relativement gagnant des élections législatives de 1977, en seconde position après les indépendants (*al-aḥrār*) (et qui se regroupent au sein du Rassemblement National des Indépendants en 1978) promus par le palais pour contrebalancer l'opposition nationaliste (Vairel 2014 cité par Bennani-Chraïbi 2021). L'arabisation de l'école, l'un des principaux chevaux de bataille idéologiques de l'Istiqlal, apparait alors comme un gage fort que le Roi peut donner (Vermeren 2002/2022). Une politique d'arabisation effective sera conduite à partir de 1977, avec la nomination d'Azzedine Laraki comme ministre de l'éducation nationale. Bien que ce ministre entre au pouvoir en tant que membre du comité exécutif de l'Istiqlal, il va être exclu du parti quelques années plus tard et finit par entrer dans

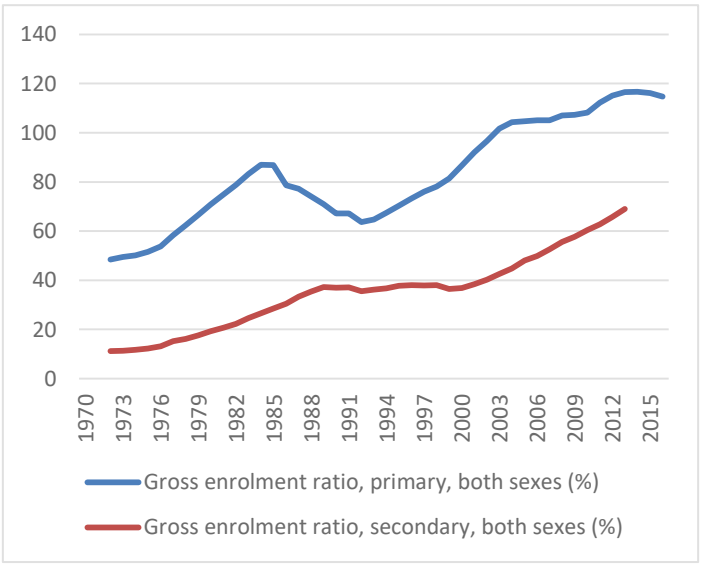
« les rangs du palais ». Les discours de ce ministre sur l'arabisation au cours de cette période ne sont guère passionnés: « *Nous arabisons parce que nous sommes condamnés à arabiser* », ou encore : « *La question de l'arabisation du supérieur ne se pose pas* » (Vermeren 2002/2022 : 373). L'arabisation complète des cycles se met en place à partir de 1982 qui étend l'arabe comme langue d'enseignement aux matières scientifiques. À partir de cette date, les trois premières années du primaire sont complétements arabisées, et en 4ème année le français est enseigné seulement comme langue étrangère. Au niveau secondaire, l'arabisation des matières scientifiques s'échelonne de 1982 à 1989, et la première promotion d'élèves entièrement arabisée entre dans le supérieur en 1989. Dans le supérieur, le français a été maintenu comme langue d'enseignement dans l'ensemble des facultés. Dans une logique similaire de consolidation du régime, l'éducation islamique a été rénovée et systématisée, devenant obligatoire et enseignée par un corps d'enseignants spécialisé (alors qu'elle était auparavant confiée à l'enseignant d'arabe sans contenu précis). D'après les analyses des politistes et des sociologues marocains, l'objectif politique visé de cette rénovation était une meilleure « *intégration politique et idéologique* » de la population, afin notamment de consolider le statut d'*amīr al-muʾminīn* (Commandeur des croyants) du Roi (Hassani-Idrissi 2021 : 144). Voici un extrait de discours du Roi Hassan 2 qui annonce cette réforme :

> « Les points que nous allons développer concernent en effet l'éducation de nos enfants. Ceux-ci, pour être de bons citoyens et de bons musulmans, doivent recevoir une formation toute inspirée de notre religion, l'Islam, et des saines traditions qui nous ont été léguées par nos ancêtres. » (Discours de Hassan II, 9 Octobre 1968, cité par El Ayadi 2004 : 14)

Au cours de cette période, les manuels d'éducation islamique ont développé un discours religieux qui cherche à répondre aux enjeux contemporains dans les domaines politique, économique, social et philosophique. Comme l'on montré les anthropologues et historiens pour d'autre système éducatifs de la région (en Egypte par exemple), les références au Coran dans les manuels scolaires d'éducation islamique s'entrelacent, dans une logique fonctionnaliste, avec d'autres récits politiques et scientifiques pour relever l'utilité ou la supériorité du texte religieux (El Ayadi 2004 ; Starrett 1998).

En parallèle, le secteur de l'éducation publique au Maroc atteint une vitesse de croisière dans son processus de généralisation de l'école à partir des années 1970. Comme on le voit dans le graphique ci-dessous, le taux brut de scolarisation[21] au primaire passe de 50 à 78% en seulement dix années (période 1972-1982). De plus, il est possible de voir que l'enseignement secondaire a connu une véritable généralisation à partir des années 1980, notamment avec l'instauration de l'enseignement fondamental en 1985 (modifiant le Dahir de 1963), qui a rendu obligatoire la scolarité des enfants pour une période de 9 ans (World Data on Education 2010). Ainsi, le taux de scolarisation au niveau secondaire a fortement augmenté au cours des années 1980, passant de 20 à 37%. Abdelaziz Meziane Belfkih (2000) rappelle qu'entre 1960 et 1998, si la population marocaine a été multipliée par 2,4, la population scolaire a été multipliée par 4,5 au primaire, par 7 au collège et par 21 au lycée.

Figure 9 - Taux bruts de scolarisation 1970 - 2016 (primaire et secondaire)



Source: World Bank Open Data (2024), *Morocco*. https://data.worldbank.org/country/morocco

2. Une école en crise

Alors que la massification et l'arabisation entamées dans la période 1975-1999 avaient donné un gage politique fort à l'opposition du régime d'Hassan II et promettaient de renforcer le projet éducatif national, notamment en donnant une réponse politique à l'élitisme de la période postindépendance, ces processus ont été au contraire accompagnés par une crise

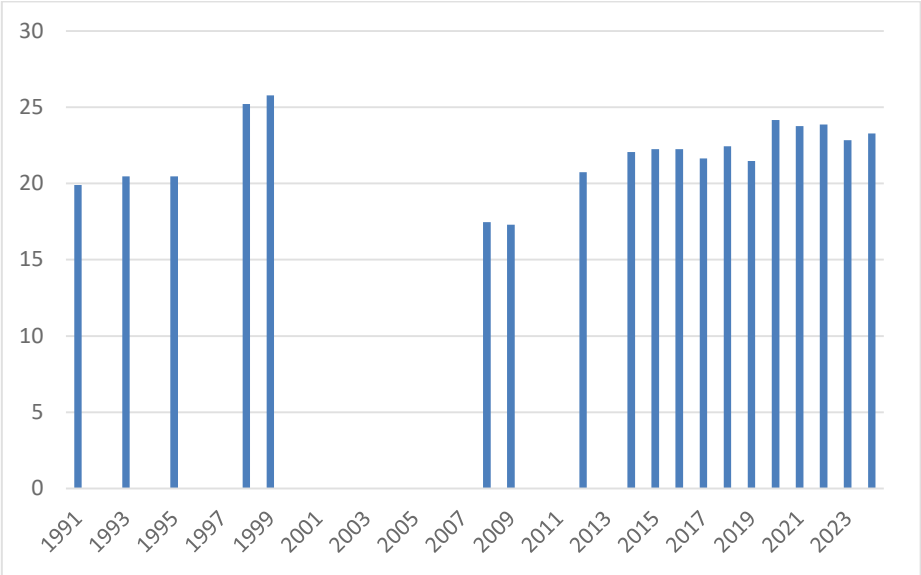
21 Taux brut de scolarisation : Effectif total à un niveau d'enseignement spécifique, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population d'âge scolaire officielle éligible correspondant au même niveau d'enseignement au cours d'une année scolaire donnée.

profonde de l'institution. Les travaux sur les politiques publiques d'éducation au Maroc s'accordent à dire qu'une massification « *mal préparée* » est au centre de la crise de l'école (Bourqia 2017 : 20). Dès le début des années 1980, le Maroc (comme le reste du monde) entre dans une période de crise des dépenses publiques. Une politique économique de récession a été conduite de manière plus affirmée au Maroc avec l'appui du Fonds Monétaire international et de la Banque mondiale, dans le cadre du plan d'ajustement structurel de 1983. La dette publique culminait à des montants considérables et représentait près de 71% des ressources publiques et 16,1% du PIB en 1981 (51% des ressources publiques et 11% du PIB en 1982), dans un contexte de récession globale marqué par la hausse brutale des prix du pétrole et des produits industriels, la dépression du prix des matières premières, le ralentissement de l'activité économique et les politiques de protectionnisme dans les pays industrialisés (Hamdouch 1987). Il est possible d'ajouter également aux causes externes, l'augmentation des dépenses en interne due à la guerre dans les régions sahariennes dès 1975. La dette extérieure a atteint un point critique, correspondant à 60% du PIB en 1982 (Hamdouch 1987). L'objectif qui était préconisé par le plan d'ajustement structurel est la réduction graduelle du déficit de la balance des paiements et des déficits du trésor public.

Ainsi, l'État marocain se trouve face à un dilemme dès le début des années 1980, avec d'un côté un secteur public éducatif en pleine expansion, et de l'autre côté des directives qui préconisent une limitation des dépenses publiques et de la masse salariale des employés du secteur public. Dans un tel contexte, l'État marocain va poursuivre le recrutement d'enseignants et l'aménagement des écoles, mais dans des conditions très contraignantes. En premier lieu, les recrutements de nombreux enseignants au cours de cette période s'effectuent sans un réel investissement dans la formation, en plus d'une politique de gel des salaires dans le secteur de l'enseignement qui est conduite depuis 1975. Ces deux facteurs combinés marquent le coup d'envoi d'un discrédit du métier de l'enseignant (Vermeren 2002/2022). En second lieu, l'essentiel des ressources financières de l'éducation publique sont affectées aux dépenses de fonctionnement et en particulier aux salaires, ce qui réduit drastiquement l'investissement dans la formation continue, le renouvellement des approches pédagogiques, et l'investissement dans le matériel pédagogique. À la fin des années 1990, il est estimé que les salaires du personnel représentaient près de 86% du budget du ministère (Akesbi 2002). Le budget du ministère de l'Éducation s'est accru au cours des années 2000, atteignant près de 26 % des dépenses totales du gouvernement, avant de revenir autour de 20 % au cours de la dernière décennie (World Bank 2024). De plus, les dépenses de l'État pour l'éducation

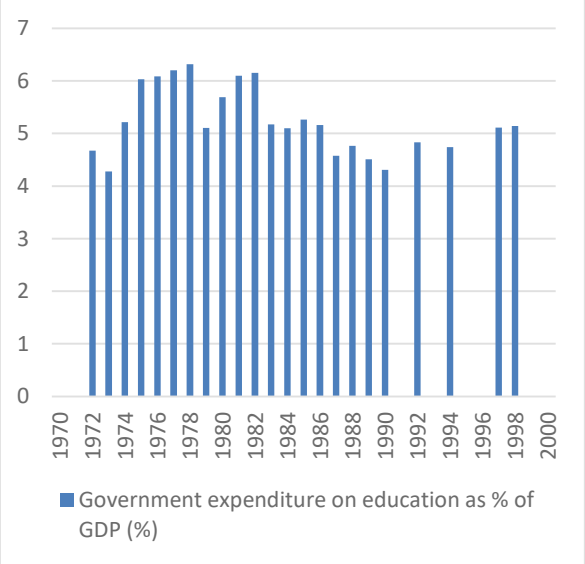
rapportés au PIB sont restées stagnantes et ont même connu une légère baisse au cours de la période 1980-2000 : elles représentaient 6% du PIB en 1980 et 5% du PIB en 2000 (World Bank 2024).

Figure 10 - Dépenses publiques en éducation, en % des dépenses du gouvernement



Source: World Bank Open Data (2024), *Morocco*. https://data.worldbank.org/country/morocco

Figure 11 - Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB (%)



Source: World Bank Open Data (2024), *Morocco*. https://data.worldbank.org/country/morocco

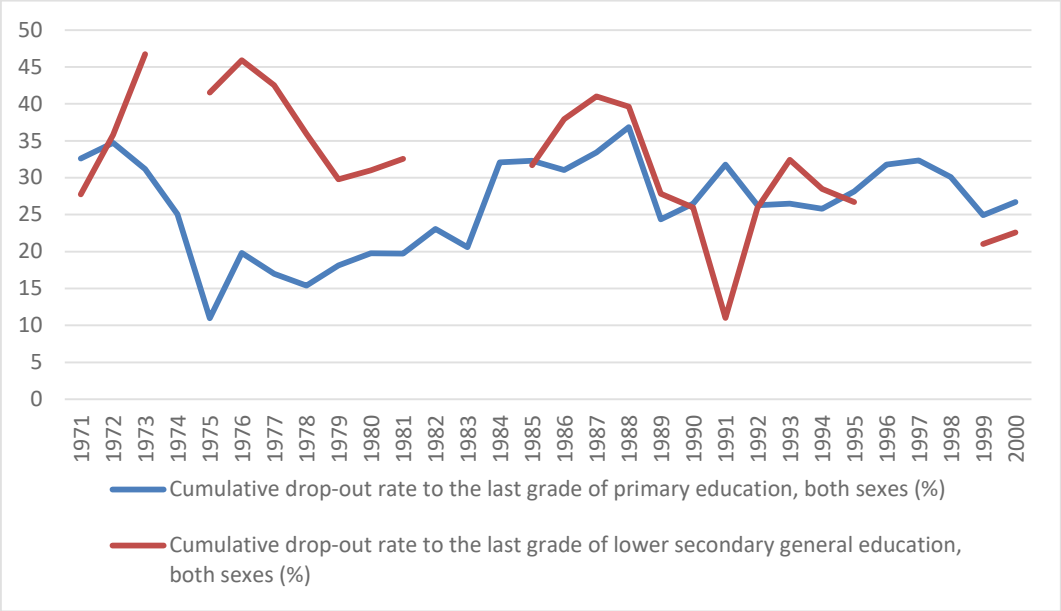
Par ailleurs, Najib Akesbi (2002) note que les ressources financières de l'État pour l'éducation sont sérieusement entachées par des problèmes d'efficience au cours de cette période : sous-utilisation des locaux et des infrastructures, surplus des effectifs enseignants

non affectés à des tâches d'enseignement, emplois fantômes, coût élevé des constructions scolaires, anomalies dans l'utilisation des fonds. Le coût unitaire de l'éducation, surtout au niveau du secondaire, est élevé en comparaison avec des pays à niveau de développement comparable au cours de cette période (El Aoufi 2000). Ainsi, du fait de la part majoritaire des dépenses de fonctionnement et de l'inefficacité de la gestion, la croissance limitée du budget ne permet pas de mettre à disposition les ressources adéquates (Akesbi 2002).

Les indicateurs de l'éducation au cours de la période 1975-1999 ne sont guère rassurants. En premier, le taux de scolarisation dans le cycle primaire a subi une baisse de 82% à 62% entre 1982 et 1991, avant de remonter à 82% en 1998. Cette évolution montre que le taux de scolarisation pour ce cycle a subi de fort remous au cours de la période. De même que pour le taux d'achèvement du cycle primaire, qui a vu une légère baisse : de 56% en 1985 à 51% en 1997. En outre, le taux de scolarisation secondaire, qui a bénéficié d'une augmentation de 23% à 37% entre 1980 et 1988, est resté stagnant entre 1988 et 1999 (autour de 37%) (World Bank 2024). Ces indicateurs signalent en réalité une le problème de l'abandon scolaire, en particulier dans le cycle primaire. Comme le montre le graphique ci-dessous, le taux d'abandon[22] au cycle primaire (cumulé pour toutes les années) a connu une tendance à la hausse au cours de la période, en passant de 20% en 1977 à 30% en 1998 dans le cycle primaire. En 2000, sur 100 enfants scolarisés dans le primaire, seulement 53 accédaient au collège, et seulement 28 élèves sur 100 élèves du cycle collégial accédaient au lycée (Akesbi 2002).

[22] Taux d'abandon scolaire : pourcentage des élèves d'une cohorte inscrits dans une année scolaire donnée qui abandonnent l'année scolaire suivante.

Figure 12 - Taux d'abandon scolaire cumulé, primaire et secondaire collégial (1971-2000)



Source: World Bank Open Data (2024), *Morocco*. https://data.worldbank.org/country/morocco

La crise dans lequel le Maroc est entré l'institution scolaire marocaine depuis le milieu des années 1980 conduit à une profonde remise en cause du projet éducatif national qui garantissait aux citoyens le progrès social à travers l'éducation. Alors que les politiques de généralisation et d'arabisation de l'éducation menées au cours des années 1980-2000 devaient être des gages d'équité éducative, celles-ci n'ont fait que renforcer les inégalités scolaires par la massification et la dégradation de l'offre pédagogique de l'école. Les historiens, sociologues et anthropologues de l'éducation au Maroc (Boutieri 2016 ; Boum 2008 ; Vermeren 2002) ont montrés que la politique d'arabisation menée à partir de 1982 a eu pour conséquence d'étendre les effets élitistes du « bilinguisme sauvage » de la période postindépendance à l'ensemble du système scolaire et des cycles (en particulier dans le secondaire et le supérieur). En effet, le service public arrive à saturation dès la fin des années 1970, et la formation scientifique et les compétences de communication en langue étrangères (notamment en français) deviennent peu à peu la norme de recrutement dans le secteur privé au sein d'un contexte de libéralisation et de privatisation de l'économie (Boutieri 2016). En parallèle, la langue d'enseignement dans le cycle supérieur reste le français, en particulier pour les filières scientifiques et les grandes écoles. Seules certaines filières littéraires et d'humanités ont été arabisées dans les années 1990. Par conséquent, les élèves qui ne parviennent pas à maîtriser la langue française vont se trouver « enfermés » au sein d'un parcours supérieur en langue arabe dont la qualité va continuellement se dégrader (alors qu'ils sont paradoxalement au cœur d'un cycle primaire et secondaire entièrement arabisés). Ce

processus a favorisé la création d'un idéaltype de réussite sociale autour de la figure de l'ingénieur francophone, et son revers, un idéaltype d'échec autour du diplômé chômeur d'une faculté de lettres ou de sciences humaines (Boutieri 2016).

Dans ce système scolaire, seuls les élèves favorisés qui bénéficient d'une formation linguistique à la maison, dans les écoles privées ou grâce à des cours particuliers, vont pouvoir se distinguer et continuer dans le système jusqu'au baccalauréat. L'enseignement étranger (établissements français à l'étranger, école américaine, etc.) et l'enseignement privé deviennent des parcours scolaires de substitution pour les élites, afin de faire face à un enseignement public arabisé et en baisse de qualité (Vermeren 2002/2022). Selon un sondage mené par le magazine *La Vie Economique* en 2001 sur les choix éducatifs des cadres urbains, 55% des parents envoyaient leurs enfants dans des écoles primaires privées et 27% au sein d'écoles étrangères (Cohen 2004). Sur les 78 000 bacheliers de l'année 1999, seuls 4200 ont pu s'inscrire dans des établissements universitaires « côtés » qui sélectionnent sur dossier (classes préparatoires, grandes écoles d'ingénieurs, facultés de médecine, écoles de commerce). Le reste des bacheliers, soit 93,7% de la promotion de 1999, se sont dirigés en majorité vers les universités à accès libre ou les écoles privées. Au sein de processus, les enfants issus des milieux favorisés ont vu leurs chances s'améliorer grâce à la distinction linguistique, alors les enfants des classes moyennes et populaires ont vu leur opportunité d'ascension sociale à travers l'emploi se réduire considérablement. Pour décrire cette situation au Maroc et en Tunisie, Pierre Vermeren (2002/2022) parle d'un « apartheid scolaire » au cours de la période 1980-2000 dans le Maghreb, qui a largement contribué au déclassement de générations d'élèves arabisants. Cet auteur décrit bien ce processus en se servant du lexique « bourdieusien » :

> « Pour reprendre une problématique bourdieusienne, on pourrait dire que l'arabisation incomplète sur fond de bilinguisme boiteux agit comme une surdétermination de la fonction de reproduction de l'institution scolaire. La noblesse d'État au Maghreb est aujourd'hui protégée de toute concurrence inopportune par une double barrière : celle de l'institution d'abord, qui fonctionne toujours aussi bien en France, comme l'ont montré certaines études récentes sur le recrutement très élitiste des Grandes Écoles. Mais au Maghreb de surcroît, la barrière linguistique agit comme un discriminant

> supplémentaire, et terriblement efficace, notamment comme barrage à l'entrée de toutes les institutions d'enseignement supérieur soumises à une sélection (qu'elle se fasse sur dossier, par entretien ou concours écrit). (Vermeren 2002/2022 : 478).

Par ailleurs, à partir du début des années 1980, la relation entre éducation et un « bon » emploi a progressivement été remise en cause dans un contexte de récession économique et d'ajustement structurel. Il est possible d'observer un déclin de l'emploi salarié au Maroc au cours de la période 1980-2000, le salariat étant une garantie pour les jeunes sortants du système éducatif d'obtenir un contrat de travail stable, une sécurité sociale, des congés payés, etc. (Alami 2007). Ainsi, la part du salariat dans la population active est passée de 69% à 59% au cours de la période 1982 à 1992. Dans ce contexte, l'emploi informel est estimé représenter près de 76% de la population active urbaine en 1982. En outre, le taux de chômage passe de 9% en 1980 à 21,9% en 1999 en milieu urbain. En particulier, le taux de chômage des 15-24 ans atteint des niveaux record au cours de cette période, et les jeunes représentent 42% de l'ensemble des chômeurs en 1998. Mettant à mal le modèle de l'éducation nationale porté par l'État et les nationalistes depuis l'indépendance, les statistiques révèlent que les diplômés ont plus de chance d'être au chômage que les non diplômés : en 1999, les taux de chômage des diplômés du supérieur, du secondaire et de la formation professionnelle gravitent autour de 30%, alors le taux de chômage des sans diplômes est de 14% (Alami 2007).

Shana Cohen (2004) signale également une baisse du revenu réel de la classe moyenne au cours de cette période, qui implique une détérioration du statut social basé sur l'emploi et la consommation. La croissance du PNB annuel réel par habitant passe de 0,4% à - 4,6% entre 1980 et 1992. Les salaires moyens dans l'industrie et dans l'administration publique représentaient 3 fois et 4,5 fois respectivement le SMIG en 1980, et ne représentaient plus que 2 fois et 2,5 fois le SMIG en 1993. L'indice de Gini, qui mesure les inégalités de revenus au sein d'une groupe de population donné (avec 0 qui représente une égalité parfaite et 100 une inégalité parfaite), est passé de 39,2 à près de 41 entre 1985 et 2000 (Quality of Government Institute 2024). Les indicateurs de pauvreté absolue (au seuil de pauvreté de 2 dollars par jour) ont même sensiblement augmenté en 1990 et 2000, passant de 0,7% à 2% de la population. À l'appui des travaux de John K. Galbraith (2000, cité par Cohen 2004) sur les États-Unis, Shana Cohen (2004) met en avant dans ses analyses les prémisses d'une nouvelle

classe moyenne de plus en plus « globalisée » au cours de la période 1975-1999 au Maroc. L'auteure relève à partir de ses travaux ethnographiques l'émergence de trois groupes distincts de jeunes individus au sein de la classe moyenne urbaine casablancaise. En premier, une minorité d'entrepreneurs et de managers d'entreprises intégrés à l'économie globalisée, sortant des écoles de commerces et instituts d'élites. En deuxième position, les métiers traditionnels de la classe moyenne, c'est-à-dire les cadres de la fonction publique et les enseignants, dont le statut social s'est peu à peu détérioré avec des salaires stagnants ou en baisse, et qui passent souvent par un temps de chômage avant de trouver un emploi. En dernière position, un groupe qui se distingue par son attente et sa frustration de ne trouver que des emplois précaires et peu rémunérés. Ces emplois se trouvent généralement dans le tourisme, la petite administration (secrétariat et comptabilité d'entreprises), la production manufacturière à faible valeur ajoutée (textile, habillement, transformation alimentaire, industries chimiques et minières), ainsi que des emplois de services avec de longues heures de travail : tourisme, restauration, commerce de détail, travail domestique, et les services à la personne en milieu urbain (salons de beauté, pressings).

Figure 13 - Table d'élève recouverte de graffitis, Collège Lala Aicha, Mai 2022 (photographie de l'auteur)

3. La remise en cause du projet éducatif national et de l'État pédagogue

La crise structurelle de l'école publique dans les années 1975-1999 va conduire les acteurs politiques et sociaux, au centre comme à la marge, à remettre en cause en profondeur les récits de citoyenneté mis en œuvre au sein de l'école marocaine. Dans le début des années 1990, les discours sur l'éducation au Maroc mettent de plus en plus l'accent sur la « crise de l'école » (Chafiqi et Alagui 2011 ; Bourqia 2017). Un rapport de la Banque Mondiale sur « l'état du Maroc » de 1995 soulève une situation alarmante dans le secteur de l'éducation (El Aoufi 2000 : 53). À la veille de la publication de ce rapport, le Roi Hassan II appelle lui aussi à une révision du système d'enseignement arrivé à « *une situation dramatique* » (Vermeren 2002/2022 : 383). Les discours dans les médias font également écho de la crise de l'école, du numéro spécial du magazine Lamalif de l'été 1985 *À quoi sert l'enseignement ?*, jusqu'au numéro *Spécial rentrée scolaire* de La vie économique datant du 17 septembre 1999 qui

confirme « *École : sous les sourires de la rentrée, un drame national* » (Vermeren 2002/2022 : 396). Dans ce contexte, le gouvernement cherche à développer une nouvelle génération de réformes pour le secteur de l'éducation. En parallèle à une limitation des investissements dans le secteur de l'éducation, l'État marocain met en place au cours de cette période des mesures pour préparer l'entrée de l'investissement privé dans le champ scolaire marocain. Ces mesures s'inscrivent dans le cadre d'une promotion du secteur privé au sein des stratégies préconisées par le FMI et la Banque Mondiale. En effet, une des premières mesures préconisée par ces institutions internationales concerne la diversification de ressources du secteur de l'éducation et le recouvrement des charges auprès des bénéficiaires (Akesbi 2002). La loi budgétaire de 1987 explicite cette tendance : « *Dans ces conditions, il appartient à toutes les forces vives du pays de prendre leurs responsabilités dans l'effort de développement au lieu de le laisser entièrement à l'État* » (Hamdouch 1987 : 184). Cependant, cette orientation se confronte à une forte contestation des acteurs politiques et sociaux qui font, depuis l'indépendance, l'éducation nationale leur cheval de bataille. En 1984, les annonces du gouvernement qui remettent en cause la gratuité de l'enseignement public entraînent des grèves et des manifestations menées par les étudiants et les ouvriers dans de nombreuses villes, en particulier dans le Nord du Maroc. Les affrontements avec les forces de l'ordre mènent à des violences importantes, avec de nombreuses victimes. Dans un discours télévisé de Janvier 1984, le Roi Hassan II qualifie les manifestants d' « *awbach* » (racaille) en évoquant la répression des manifestations de 1959 dans le Nord du pays: « *Vous avez connu le prince héritier, je ne vous conseille pas de faire connaissance avec Hassan II.* » (Bennani-Chraïbi 2021 : 132). De façon similaire, la Commission spéciale pour la réforme du secteur en 1995-1996 sera bloquée par l'opposition politique (Union Socialiste des Forces Populaires) qui refusaient la remise en cause du principe de gratuité du service public de l'éducation.

Les travaux de Mounia Bennani-Chraïbi (1994 ; 2017 ; 2021), examinant les reconfigurations du rapport au politique chez les jeunes, permettent de faire le lien entre la remise en cause du projet éducatif national et la contestation des récits dominants de citoyenneté au cours la période 1975-1999. L'auteure a cherché à mettre en évidence comment le contexte social et économique dans cette période a pu conduire à des modalités spécifiques de politisation des individus, et en particulier chez les jeunes. L'auteur relève dans ce travail que l'urbanisation accélérée (20 % d'urbains au début des années 1960 et plus de 50 % au début des années 1990) et l'enseignement de masse sans mobilité sociale ont profondément modifié la manière

dont les citoyens marocains sont mis en récit par l'école publique : « *Être lycéen juste après l'indépendance signifie appartenir à une élite dotée d'une formation qui n'a pas encore subi les aléas de l'arabisation ; être lycéen ou étudiant dans les années 1990 sous-entend l'appartenance à une classe d'âge soumise à la dévaluation du savoir et aux mêmes rétrécissements des chances d'insertion* » (Bennani-Chraïbi 2017 : 9). L'auteure montre d'autre part que même si beaucoup de jeunes au sein de cette période affichent d'abord une certaine dépolitisation, il est possible d'observer un discours et des pratiques critiques envers le régime, bricolant avec des appartenances et des références culturelles qui déstabilisent la représentation traditionnelle du citoyen « fidèle » à l'État-nation moderne marocain : manifestations de soutien à l'Irak pendant la seconde guerre du Golfe en 1991, engagement dans des associations islamistes et dans des associations de droits humains, etc. (Bennani-Chraïbi 1994 ; 2017 ; 2021). En fait, il est possible d'entrevoir chez les jeunes un déclin de l'autorité politique et morale de l'État, laissant la place à une multiplicité d'autorités et d'appartenances : organisations internationales, mouvements islamistes, institutions financières, etc. (Cohen 2004). C'est dans ce cadre qu'on assiste à la montée des mouvements islamistes qui remettent en cause l'autorité religieuse de l'État et de la monarchie. En effet, de manière paradoxale, la rénovation de l'éducation islamique au sein des écoles publiques dans les mondes arabes n'a pas contribué vers une consolidation des régimes en place comme prévu par les élites, mais plutôt au développement d'un nouveau langage de contestation politique, prouvée par la montée des mouvements politiques se revendiquant d'une idéologie islamiste (Starrett 1998). Au Maroc, Ahmed El Ayadi (2004) avait mis l'accent sur la corrélation entre la réforme de l'éducation islamique au sein de l'école à partir des années 1970 et la prolifération d'une contre-culture politique islamiste chez les jeunes arabisants scolarisés « en mal de reconnaissance » (Moatassime 1974). Le développement de ce nouveau langage politique a participé à remettre en cause les récits de citoyenneté mis en œuvre par l'État et la monarchie, et bien au-delà du champ scolaire.

CHAPITRE 4

L'ÉCOLE MAROCAINE DU 21ÈME SIÈCLE: UN LIEU DE RENVERSEMENT DES RÉCITS DE CITOYENNETÉ

Une série de réformes scolaires ont vu le jour à partir de l'année 1999 au Maroc. Ces réformes ont été mises en place dans le but de sortir l'école marocaine de la crise à laquelle elle est confrontée depuis le début des années 1980, mais aussi dans l'objectif de réinscrire ses missions au sein d'un contexte transformé par la globalisation. En effet, la réorganisation du capital sur une échelle globale, la meilleure coordination des marchés mondiaux, les nouvelles technologies de l'information, et la circulation globale de nouveaux discours sur la gouvernance de l'éducation vont avoir un vont avoir un impact important sur les politiques scolaires au Maroc dans le premier quart du 21ème siècle (Sharma et Gupta 2008). Les récits de citoyenneté mis en œuvre au sein de l'école marocaine au cours de la période actuelle puisent toujours dans le projet fondateur postindépendance (citoyen arabo-musulman, promotion du développement et du progrès technique et social, etc.) mais s'organisent dorénavant autour de notions issues des discours des organisations internationales : développement durable, capital humain et responsabilité civique et sociale.

Cependant, malgré les efforts de l'État marocain pour définir les contours d'un citoyen marocain « nouveau », qui soit compétitif sur le marché global, ouvert sur le monde, multiculturel et autonome, l'école marocaine reste un espace dans lequel ces récits se voient profondément renversés. En effet, l'école publique marocaine est dans cette période synonyme d'incertitude pour les acteurs scolaires, en majeure partie à cause d'une offre pédagogique dégradée, des inégalités scolaires et du manque d'intégration sociale et économique des jeunes sortants de l'école. De plus, la légitimité et l'autorité de l'école publique est largement remise en cause dans la période récente, en particulier à cause d'une visibilité accrue des violences scolaires et d'un encadrement disciplinaire en faillite. À cela s'ajoute une évolution externe, mais qui impacte fortement la manière dont est mis en récit le

citoyen dans les espaces scolaires: la prolifération des récits de citoyenneté alternatifs (sur la morale, l'engagement citoyen, l'appartenance sociale, etc.) qui circulent beaucoup plus librement grâce aux nouvelles technologies de l'information.

I. Une priorité nationale réinscrite dans la globalisation

Dans une logique de fin de règne, dès le milieu des années 1990, le souverain Hassan II ouvre à la voie à l'intégration au pouvoir de l'opposition socialiste (qui avait été jusque-là mise de côté), et cherche un apaisement des tensions politiques qui sous-tendent le paysage politique depuis l'indépendance (Roussillon et Ferrié 2018). Une nouvelle constitution est votée par référendum en 1996 et institue un parlement bicaméral, avec notamment la remise en place d'une chambre des représentants élue au suffrage universel direct. A l'approche des élections, le programme électoral du principal parti d'opposition socialiste (Union Socialiste des Forces Populaires, USFP) focalise sur la réforme de l'éducation, et développe un plan d'action comprenant un ensemble de mesures pour redresser la situation du secteur, incluant une loi-cadre pour la généralisation de l'éducation (Akesbi 2002). Cependant, le chantier de l'éducation, qui a toujours suscité de nombreuses tensions (arabisation, langue amazigh, etc.) va être rapidement éloigné du jeu politique par le souverain. Celui-ci met en place une Commission spéciale pour la réforme de l'éducation (COSEF) en 1999 (peu après les élections de 1997 gagnées par l'USFP), comme ce fut le cas pour certains grands chantiers comportant une « charge politique » forte en cette fin de règne, et qui doivent alors nécessairement passer par un arbitrage royal et des commissions d'experts : les droits des femmes, la régionalisation, etc. (Roussillon et Ferrié 2018).

La COSEF, constituée de 33 membres du parlement et de la société civile (représentants des partis politiques et des syndicats siégeant au Parlement, et 11 membres choisis à titre individuel, parmi eux des oulémas, des opérateurs économiques, des responsables d'organisations non gouvernementales et d'associations de parents d'élèves) va développer une « Charte nationale d'éducation et de formation » qui ne sera pas soumise au débat public ni à un débat au sein du parlement (Belfkih 2000 ; Akesbi 2002). En fait, dès la première décennie du 21ème siècle, et avec l'arrivée au pouvoir du nouveau souverain Mohammed VI en 1999, la réforme de l'éducation sera menée dans un contexte de dépolitisation ou de neutralisation des réformes économiques et sociales clés. Myriam Catusse (2002) a montré comment les

réformes sociales au cours des années 2000 se sont développées selon une approche technocratique et consensuelle, à l'appui de commissions d'experts et d'instances nommées directement par le Roi et intégrant une partie des acteurs de la société civile. C'est dans ce contexte politique que la Charte nationale d'éducation et de formation est développée par la COSEF, qui déclare la décennie 2000-2010 officiellement la décennie nationale de l'éducation et de la formation, et qui érige l'éducation en deuxième priorité nationale après l'intégrité territoriale (conflit au Sahara) (Belfkih 2000). La Charte nationale d'éducation et de formation de 1999 développe un discours qui intègre les idéologies nationales (religion musulmane, primauté de la langue arabe, attachement à la monarchie) de la période d'indépendance avec les nouvelles idéologies de la gouvernance globale : droits de l'homme, démocratie, et esprit d'entreprise (Belfkih 2000). On peut lire dans les fondements de la Charte :

> « Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise. » (COSEF 1999, Article premier)

Avec ce document, l'État s'engage à réaliser la généralisation de l'enseignement jusqu'à l'âge légal du travail (15 ans), promouvoir la culture, la science et la créativité, préparer de nouveaux référentiels pour les programmes scolaires, et établir les critères de la qualité et de l'encadrement du système éducatif (Akesbi 2002). La Charte intègre des recommandations spécifiques sur la promotion des *« Droits de l'homme »* et des « *valeurs universelles* » (COSEF 1999 : 6) à travers l'école. Le curriculum scolaire marocain est réformé pour intégrer ces recommandations, notamment avec une nouvelle dénomination pour la discipline de l'éducation civique, rebaptisée « Éducation à la citoyenneté ». Par ailleurs, parmi les six « *espaces de rénovation* » de la Charte, le premier espace focalise sur « *l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique* », avec le levier 3 en particulier qui vise à renforcer *« l'adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique* » (El Aoufi et Hanchane 2016). En outre, suivant le principe du « *cost sharing with beneficiaries »* déjà annoncé dans les années 1980, la Charte s'attache à mettre en avant la contribution des acteurs privés et des familles pour réformer l'éducation nationale, notamment dans un contexte de saturation de l'effort financier public dans ce

secteur (Belfkih 2000). Dans ce sens, la Charte nationale de 1999 pose les jalons du développement du secteur éducatif privé (Akesbi 2002). Enfin, la charte propose la mise sur pied d'académies régionales de l'éducation autonomes sur le plan financier et décisionnel, et un « livre blanc » qui développe les réformes à mener pour réviser les curriculums scolaires est aussi adopté, mettant l'accent sur une nouvelle pédagogie centrée sur l'approche par compétences. Depuis le début des années 2000, la réforme du secteur fait l'objet d'une évaluation publique régulière, d'abord par la COSEF et ensuite par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) qui publie son premier rapport sur l'état de l'éducation en 2008. Ce rapport indique que les objectifs énoncés par la Charte sont encore loin d'être atteints, et un « programme d'urgence » est mis en place en 2009, qui se veut plus pragmatique, organisé et structuré autour de lots de projets et d'indicateurs de résultats (CSEFRS 2014).

Dans la foulée des protestions sociales dans le monde arabe au début de l'année 2011, le Mouvement du 20 Février se met en place au Maroc et réussi à réunir dans un premier temps les opposants en dehors du jeu politique (islamiste, gauche radicale), ainsi que les principaux syndicats et partis (Bennani-Chraibi 2021a). Cependant, le mouvement protestataire se délite rapidement dans des logiques de conflits internes et face la réactivité du pouvoir qui fait voter une nouvelle constitution en Juillet 2011. Suite au référendum constitutionnel, le parti de la Justice et du Développement (issu de la mouvance islamiste) sort vainqueur des élections législatives anticipées de Septembre 2011. Mais les grands choix stratégiques concernant le secteur éducatif restent la chasse gardée de l'arbitrage royal, agissant à travers la Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) qui est désormais une instance constitutionnelle (article 168 de la Constitution de 2011). À la suite d'un rapport datant de 2014 qui fait un diagnostic des principales problématiques du secteur (ressources financières, ressources humaines, généralisation, performances, etc.), le CSEFRS développe une « Vision Stratégique 2015-2030 » pour la réforme de l'éducation. En introduction de la vision stratégique, on peut lire que l'un des enjeux fondamentaux de la réforme concerne « *la socialisation et l'éducation aux valeurs dans leur double dimension nationale et universelle* » (CSEFRS 2015 : 12). Parmi les objectifs énoncés de la Vision Stratégique, on trouve :

> « La formation d'un citoyen (…) attaché aux constantes religieuses, nationales et institutionnelles du Maroc, à son identité plurielle, fier de

> son appartenance à la Nation et convaincu de la corrélation entre droits et devoirs ; imprégné des valeurs citoyennes et civiques, conscient de ses engagements et de ses responsabilités envers lui-même, sa famille et sa société, contribuant à la vie démocratique et au développement de son pays, ouvert à l'Autre et aux valeurs universelles » (CSEFRS 2015 : 12)

En réitérant les « *constantes religieuses, nationales et institutionnelles du Maroc* », en lien avec l'attachement à la monarchie et la religion musulmane, la Vision Stratégique donne maintenant la priorité aux « *valeurs universelles* » et aux « *valeurs citoyennes et civiques* » en lien avec le paradigme des droits humains (déjà mis en avant dans la Charte de 1999). De plus, un nouveau langage sur la démocratie, la responsabilité et l'ouverture sur le monde se met en place dans le document de Vision Stratégique, en parallèle avec les changements dans le langage de la nouvelle Constitution de 2011. Un levier spécifique sur l'« *édification d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire* » (Levier 18) est développé au sein de la Vision Stratégique, avec des propositions explicites de réformes pour l'éducation citoyenne (ou l'éducation aux valeurs, les deux termes sont interchangeables dans le texte). Ce levier formule une série de recommandations pour promouvoir l'éducation citoyenne à travers : i) une approche pédagogique qui vise « l'*ancrage des valeurs partagées, du comportement civique, de la pratique démocratique dans l'environnement scolaire* [et] *du sentiment d'appartenance à la patrie, dans le respect de la diversité des composantes de son identité* » ; ii) la création de centres d'écoute des élèves et d'observatoires du comportement civique, la participation à la gestion de la vie scolaire, et l' « *incitation au volontariat* » ; et iii) la formation de acteurs pédagogiques. Cette section de la Vision Stratégique fait également état, malgré les réformes lancées depuis les années 2000, des « *comportements d'incivilité* [qui] *persistent, notamment la triche, le non-respect de l'environnement et du bien public et la violence dans les établissements d'éducation et de formation et dans leur environnement »* (CSEFRS 2015 : 68).

Par ailleurs, la vision 2015-2030 s'aligne dorénavant avec un langage du « *développement humain et durable* » (CSEFRS 2015 : 12). Pour preuve, les objectifs globaux de la vision sont énoncés dans les termes suivants :

> « L'École se situe actuellement au cœur du projet de société de notre pays, en raison des missions qu'elle se doit d'assumer dans la formation des futur(e)s citoyen(ne)s, dans la réalisation des objectifs du développement humain durable et dans la garantie du droit à l'éducation pour tous. (…) Cette vision stratégique a pour finalité la mise en place d'une École nouvelle dont les principaux fondements sont : l'équité et l'égalité des chances ; la qualité pour tous ; la promotion de l'individu et de la société. » (CSEFRS 2015 : 7-11)

La vision 2015-2030 vient donc actualiser les orientations données dans la charte du 1999 avec les concepts circulés par les organisations internationales : développement humain et durable, responsabilité civile et sociale, démocratie et citoyenneté, équité et qualité du système éducatif. Plus récemment, l'adoption d'une loi-cadre en 2019, qui vise à mettre la réforme de l'éducation en dehors « *du temps politique* » (Entretien B2), va inscrire dans la loi les principales orientations de la vision stratégique. Selon la loi-cadre de 2019, l'école doit viser entre autres à « *Consolider le sens de l'appartenance à la patrie, de la fierté de ses symboles, des valeurs de la citoyenneté et de l'esprit d'initiative chez l'apprenant* (…) » ; « *Contribuer à la réalisation du développement global et durable, notamment en assurant à l'apprenant l'acquisition du savoir-faire et des compétences nécessaires à son épanouissement* (…) » (Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2019). Une dernière réforme notable concerne la mise en place d'une « Commission Spéciale sur le Modèle de Développement » constituée de personnalités du monde des affaires, de l'administration, de la recherche et de la culture désignées par le Roi. Cette commission à caractère consultatif va développer un « Nouveau Modèle de Développement » publié en Avril 2021, à l'aube des élections législatives de Septembre 2021. Au sein de l'axe 2 « Capital Humain », le modèle de développement intègre le choix stratégique « Une éducation de qualité pour tous ». Voici un extrait de la proposition stratégique concernant l'éducation :

> « L'ambition du Nouveau Modèle de Développement est d'initier une véritable renaissance éducative marocaine. L'école marocaine doit permettre à chaque élève d'acquérir les compétences fondamentales pour assurer son insertion sociale, favoriser sa réussite académique et professionnelle. Elle doit devenir le creuset de formation de jeunes

> épanouis qui façonneront l'avenir du Maroc, en leur transmettant le sens de l'autonomie et de la responsabilité, une éthique empreinte de valeurs humanistes ancrées dans l'identité marocaine, une ouverture d'esprit et une capacité d'adaptation dans un monde en mutation accélérée. » (CSMD 2021 : 104)

Au sein de cet extrait, il est possible de voir une articulation entre plusieurs notions : la notion de compétence, qui devient intiment liée à l'insertion sociale et la réussite professionnelle ; ainsi que la notion de formation, qui est maintenant imbriquée avec les principes d'épanouissement et d'autonomie et les valeurs d'humanisme. Au niveau des programmes scolaires, les réformes de la dernière décennie (2010-2020) ont voulu mettre un terme à la problématique de la langue d'enseignement, en mettant en avant le caractère fonctionnel des langues étrangères pour l'insertion dans le marché du travail. Tout en confirmant que l'arabe et l'amazigh restent les deux langues officielles de l'État et donc les langues d'enseignement à l'école, les langues étrangères sont aujourd'hui utilisées pour l'enseignement de certaines matières, notamment les matières scientifiques, selon un principe d' « alternance linguistique » développé au sein de la Loi-Cadre 51-17. Ainsi, on assiste à un retour à l'enseignement des matières scientifiques en langue française au collège et lycée après 2015. En parallèle, la philosophie, les langues étrangères et l'informatique ont été généralisées dans le secondaire qualifiant. De plus, de nouvelles disciplines ont été mises en place : langue Amazigh dans le primaire, ainsi que la culture artistique et la documentation au lycée. Enfin, la nouvelle génération de réforme se distingue par un développement important de l'offre du préscolaire (et le rendant obligatoire pour les enfants de 4-6 ans) et de l'offre de formation professionnelle (à travers des instituts de formation professionnel publics que les élèves peuvent rejoindre dès le collège).

Les politiques éducatives mises en œuvre dans le premier quart du 21ème siècle au Maroc mettent en récit la citoyenneté au sein de l'école marocaine à travers un certain nombre d'éléments distinctifs. Comme on l'a vu avec la Vision 2015-2030, les nouvelles réformes scolaires font l'éloge de l'éducation comme un outil puissant qui permet la formation d'un citoyen proche de sa religion et apte à contribuer au développement de la nation, comme l'on fait d'une certaine manière les réformes passées, mais cette fois en inscrivant celle-ci autour des objectifs du développement durable, du développement humain et de promotion de la responsabilité civique et sociale. Ces notions ont pris de l'ampleur sur le plan global au

cours des dernières années, notamment avec la mise en place par les Nations-Unies des Objectifs de Développement Durable 2030, mais surtout avec la circulation sur le plan global des discours néolibéraux qui transforment la manière dont nous concevons l'État, les missions de l'école et, de façon générale, l'individu et sa place dans la société (Sharma et Gupta 2008 ; Brown 2015 ; Foucault 2004). Le terme « néolibéralisme » arbore des difficultés conceptuelles parce qu'il est avant tout employé par ses détracteurs, et parce qu'il vise à définir une variété de discours, politiques ou pratiques matérielles distribuées dans une multiplicité de géographies et de temporalités (Brown 2015). Néanmoins, il permet de décrire dans le contexte marocain contemporain :

> « Une idéologie et une pratique d'un moment contemporain marqué par la primauté des logiques de marché et de l'entreprise managériale (…), par une intervention étatique qui privilégie la régulation et le gouvernement à distance, par une conception individuelle (et non collective) de la responsabilité, par la priorité accordée aux logiques de concurrence, de compétitivité, d'excellence, au détriment de l'égalité et de la justice sociale » (Hibou et Tozy 2020 : 24)

C'est dans ce sens que l'on peut discerner dans le document de la Vision stratégique 2015-2030 un nouveau langage centré sur les « *valeurs citoyennes et civiques* » et les « *responsabilités* » individuelles (CSEFRS 2015 : 12). Ces éléments s'intègrent au sein d'un nouveau discours dominant dans le paysage politique marocain (notamment après les mouvements sociaux et les changements constitutionnels de 2011) qui fait la promotion d'un citoyen responsable sur le plan civique et social et engagé à travers les instances de « démocratie participative » (Hibou et Tozy 2020). Il a été démontré au Maroc comme ailleurs que ces éléments de discours dans les réformes scolaires font la promotion d'une version *antipolitique* de la citoyenneté au détriment d'une version plus critique ou conflictuelle (Idrissi et al. 2021 ; Hbila 2021 ; Bozec 2018 ; Bono 2010). Ainsi, le langage de la citoyenneté, de la participation et de la responsabilité civique et sociale que l'on retrouve dans les récentes réformes scolaires au Maroc peuvent articuler des « *convergences perverses* » avec le mode de gouvernement néolibéral (Dagnino 2007 ; Bono 2010). En second lieu, on peut observer que les politiques éducatives au Maroc participent à une nouvelle configuration de la gouvernementalité néolibérale qui s'opère à travers la mise à distance et la mise en responsabilité des acteurs sociaux et scolaires (Foucault 2004 ; Brown

2015 ; Hibou et Tozy 2020). En effet, les politiques éducatives ont mis l'accent sur la question de la qualité, la mise en place de projets pour structurer les réformes scolaires, et l'évaluation des résultats à travers des indicateurs quantitatifs. Ces éléments mettent en avant une standardisation et une technicisation des réformes éducatives à l'aide des « kits » et principes du *new public management*. La montée en puissance de ce mode de gestion de l'école peut s'observer dans les pays du Nord, mais aussi dans les pays du Sud global, et notamment dans le cadre des politiques de développement. Dans ces pays, ces discours sont produits en partie par les projets de coopération internationale qui formulent des cadres logiques et des indicateurs de résultats, mais aussi à travers la multiplication des évaluations internationales standardisés des systèmes éducatifs (TIMSS, PIRLS, PISA, etc.) (Charton et Noûs 2020). Dans son ouvrage *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, Béatrice Hibou (2012) note de façon similaire que les politiques de lutte contre la pauvreté et les réformes sociales (incluant l'éducation) dans les pays africains intègrent les approches du *new public management* et mettent l'accent sur la mesure de la performance et la standardisation :

> « On définit des lignes et des seuils de pauvreté qui séparent les pauvres des non-pauvres en termes de revenus, de santé, d'éducation, d'accès aux biens, dans un déni de la société et des catégories sociales. (…) Toute une « cascade» de mesures de politiques économiques sont définies, qui sont promues par des discours et des schémas, sont contrôlées par des indicateurs de performance et des audits, sont mises en concurrence par l'établissement de *benchmarks*, sont déployées grâce à des mécanismes de récompense et de pénalité à travers un système sophistiqué d'informations et le principe d'automaticité des aides. » (Hibou 2012 : 73)

En mettant en avant les principes de rationalité, de neutralité et de technicité, ces nouveaux modes de gestion de l'école marocaine configurent le problème de l'éducation et de la formation des individus moins en termes d'inégalités structurelles (ou de justice sociale) et plus en termes de « développement des compétences », contribuant ainsi à mettre en responsabilité les acteurs scolaires (enseignants, élèves, familles). Dans un cadre similaire, Iréné Bono (2015) avait mis en lumière dans le contexte marocain comment la catégorie « jeunes » s'est progressivement construite par les politiques publiques et les études statistiques au Maroc au cours des années 1990-2000. Dans cette nouvelle configuration,

les jeunes sont devenus un public cible (des « bénéficiaires ») récipients d'une aide financière pour développer leurs activités entrepreneuriales ou leur compétences dans le cadre d'une panoplie de programmes de développement comme l'Initiative Nationale de Développement Humain (Bono 2010). D'après l'auteure, ces évolutions dans la manière de gouverner peuvent contribuer à dépolitiser la question de l'exclusion d'une partie (jeune) de la population, en posant le problème en termes de développement des compétences et de responsabilité individuelle, et moins en termes d'inégalités, de justice sociale ou d'enjeux structurels.

En dernier lieu, et en lien avec les éléments précédents, la mise en avant des notions de capital humain et de compétences (en anglais *skills*) au sein des récits dominants met en évidence la prégnance d'un nouveau paradigme au sein de l'école. Le travail récent de Fida Adely et al. (2021) relèvent un paradigme prégnant autour de « l'inadéquation des compétences » (*skills mismatch*) au sein des rapports des organisations internationales sur les systèmes éducatifs des mondes arabes. D'après les auteurs, les plans d'ajustements structurels menés dans cette région à partir des années 1980 avec l'appui du Fond Monétaire International et de la Banque Mondiale n'ont pas seulement apporté des programmes d'austérité axés sur la réduction des dépenses publiques, mais également tout un ensemble d'approches qui floutent les différences entre les notions de « compétences » et d'« éducation ». En effet, les rapports produits par ces organisations mettent en avant une idéologie qui conçoit l'éducation comme un processus économique pour améliorer la croissance et les gains personnels, au détriment d'une vision moins utilitariste de l'éducation (à l'appui notamment de l'influente théorie du capital humain) (Becker 1964 cité par Adely et al. 2021). Par exemple, une analyse du rapport *The road not travelled* de la Banque Mondiale produit en 2008 sur indique : « *Les systèmes éducatifs de la région ne sont pas encore totalement équipés pour produire des diplômés dotés des compétences et de l'expertise nécessaires pour être compétitifs dans un monde où la connaissance est essentielle pour progresser* ». (Galal et al. 2008 cités par Adely et al. 2021 : 3). Un autre rapport récent de la Banque intitulé *Expectations and Aspirations* (2020) indique que le principal enjeu de l'éducation dans la région est l'inadéquation entre les diplômes délivrés par les systèmes éducatifs et les compétences requises par le marché du travail et l' « *économie de la connaissance* » (Adely et al. 2021 : 3). D'après ces auteurs, ce type de discours vient occulter les effets des restructurations sociales et économiques et rejettent la responsabilité de l'éducation et l'emploi sur les systèmes d'éducation nationaux, les cultures locales et les élèves (Adely et al. 2021).

Figure 14 - Des élèves en plein préparatifs d'une fête de fin d'année, Collège Lala Aicha, Mai 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée)

II. Le renversement des récits de citoyenneté de l'école marocaine

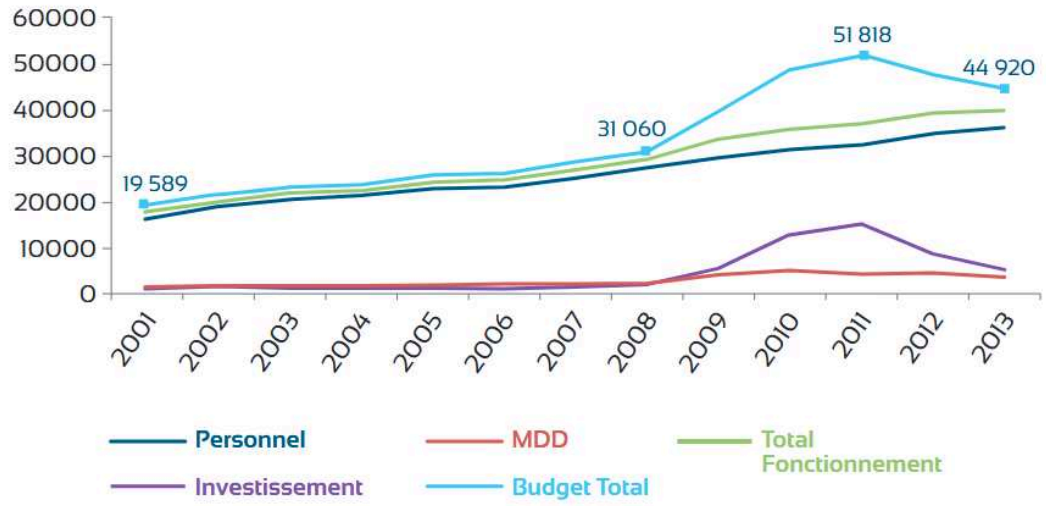
1. Un espace de formation incertain

Au cours de la période récente, malgré les récits visant à redéfinir la citoyenneté dans le champ scolaire autour de la notion de développement durable et des principes de capital humain et de compétitivité, l'école marocaine reste un espace de formation et d'intégration économique et sociale incertain. Plusieurs éléments combinés sont générateurs d'incertitudes sur le plan structurel, impactant fortement comment est mis en récit le nouveau citoyen marocain « compétent et compétitif » au sein de l'espace scolaire : l'offre pédagogique reste encore fluctuante et dégradée, beaucoup d'élèves quittent l'école au niveau secondaire avant même d'avoir acquis les compétences de base, les inégalités scolaires sont exacerbées, et la formation et les diplômes de l'école ne garantissent pas l'accès à un « bon emploi ».

Dans un premier temps, l'incertitude qui marque l'école marocaine du 21ème siècle trouve sa source dans l'offre éducative dégradée et les taux de redoublement et d'exclusion importants, en particulier dans le cycle secondaire, et cela malgré un effort de l'État pour augmenter les budgets publics de l'éducation. Au cours de la période récente (1999-2024), l'éducation nationale a représenté une part importante des dépenses de l'État, soit près de 20 à 30% du budget public. La part de l'éducation dans les dépenses publiques a progressée au cours des années 2000, passant de 20,9% à 30% entre 2000 et 2010 (mais au cours de la période 2010-2020 celle-ci est retombée à son niveau de 2000 : 21,5% du budget de l'État en 2019) (CSEFRS 2014 ; UNICEF 2019). Un rapport du CSEFRS de 2014 développe une série de calculs statistiques pour comparer l'effort budgétaire du Maroc en matière d'éducation avec des pays qui disposent d'un niveau de vie similaire (Tunisie, Algérie, Côte d'Ivoire, Jordanie, Hongrie, Thaïlande, etc.). Les conclusions montrent que malgré le fait que l'État marocain alloue un budget conséquent (environ 5,5% du PIB en 2017), l'espérance de vie scolaire au Maroc reste en dessous de la moyenne (10,2 ans au Maroc contre 12 ans en moyenne dans ces pays). Ces conclusions signalent un problème d'efficience dans les dépenses publiques pour

l'éducation, notamment lié à des taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire. D'après les estimations, le décrochage scolaire représentait près de 10% du budget du secteur de l'éducation nationale en 2011 (CSEFRS 2014). Une analyse du budget du ministère de l'éducation nationale révèle que les salaires représentaient encore plus de 90% des dépenses entre 2000 et 2013. Même si la part de l'investissement dans la formation et le matériel pédagogique a progressé à partir de 2008 (courbes « Investissement » et « MDD » dans le graphique ci-dessous), celle-ci reste encore marginale dans le budget total (CSEFRS 2014).

Figure 15 - Évolution des composantes du budget de MENPS (en millions de dirhams courants)



Source : Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2014), *Rapport analytique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'éducation et de formation 2000-2013.*

Par ailleurs, même si l'offre d'infrastructures a substantiellement progressée au cours de la période 2000-2020 pour répondre à l'accroissement de la population scolaire, le nombre d'élèves par classe disponible reste encore un peu élevé en comparaison avec les normes internationales (25 élèves par classe). Dans le cycle primaire, ce ratio est constant entre 2000 et 2017 (28 élèves par classe en 2017 ; 33 élèves dans l'urbain et 25 élèves dans le rural en 2014) (UNICEF 2019 ; CSEFRS 2014). Au niveau des cycles secondaires collégial et qualifiant, le nombre d'élèves par classe est passé de 31 à 36 entre 2000 et 2017, ce qui prouve une certaine dégradation de l'offre pédagogique à ces niveaux. Sur le plan de la pédagogie, les rapports du CSEFRS au cours de la période récente (rapports de 2008 et de 2014) mettent en avant le fait que les réformes pédagogiques lancées dans les années 2000 ont été peu (ou pas du tout) mises en application. La « pédagogie de l'intégration » mise en avant par la Charte Nationale d'éducation et de formation et par le livre blanc des curricula (1999)

n'a été mise en œuvre qu'à partir du Programme d'Urgence (2009-2012) dans le cadre de l' « approche par compétences ». Sa mise en œuvre a été entravée par diverses difficultés, notamment des problèmes de coordination, un manque de formation adéquate pour les enseignants et des outils didactiques inadaptés et complexes. Au final, le MENPS a mis un terme à la généralisation de cette approche en 2012, notamment en raison de l'opposition croissante des enseignants à la réforme (CSEFRS 2014). Au cours des dernières années, les rapports du CSRFRS (2008 ; 2014) ont souvent indiqués que les méthodes d'enseignement se fondent surtout sur la transmission directe des savoirs, sans donner de place aux pédagogies plus interactives. Les travaux pratiques sont également limités dans les matières scientifiques, à cause notamment du manque de matériel didactique et du manque de formation des enseignants (Chafiqi et Alagui 2011).

De plus, la durée de formation des enseignants était fixée pendant longtemps à moins d'une année : les enseignants stagiaires étaient recrutés avec une licence générale et suivaient un stage de 6-7 mois au sein des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF). Les rapports du CSEFRS (2014) ont souvent mentionné que la durée trop courte de la formation des enseignants ne permettait pas une bonne maîtrise des compétences pédagogiques et didactiques nécessaires. Ce n'est que depuis les dernières réformes (2019) que l'architecture de l'offre de formation des enseignants a été réformée : elle se réalise dorénavant sur cinq années, avec un cycle de licence de trois années en sciences de l'éducation suivi d'une qualification de deux années dans les CRMEF (incluant des stages). De plus, les enseignants déjà en exercice n'ont pas tous bénéficié d'une formation continue pour l'adoption des nouvelles approches (entretiens B5 et B2). Voici un extrait d'entretien avec un responsable au sein du CSEFRS à propos de la formation des enseignants:

> « Les enseignants n'ont pas les compétences pour réaliser cette nouvelle approche, pour que le programme se transforme en activité et non en leçon. À ce jour, nous sommes toujours dans une logique de transmission, pas une logique d'apprentissage (…). Il y a beaucoup d'éléments dans les politiques et les guides, mais les enseignants ne sont pas formés, ils lisent le manuel scolaire et on doit même leur donner des résumés de la leçon (…) Le ministère n'a jamais réellement investi dans la formation, une formation qui pousse vers la prise d'initiative et l'autonomie. (…) Aujourd'hui, on travaille un

modèle pédagogique qui date de 2002, et rien a été encore fait pour faire évoluer les approches » (Entretien B2).

En parallèle à ces éléments concernant l'offre scolaire, les études récentes font état d'un maintien et même parfois d'une augmentation du taux d'abandon scolaire[23], en particulier au sein de l'enseignement secondaire collégial (de 13,5% à 14,3% entre 2015 et 2018). L'analyse des taux spécifiques de scolarisation rapportés au cycle d'étude (pourcentage d'enfants d'un âge donné scolarisés au sein d'un cycle donné) montre que les élèves cumulent beaucoup de retard scolaire, étant souvent scolarisés au sein de cycles qui ne correspondent pas à leur âge. Ainsi, en 2013, près de 25% du groupe d'âge 15-17 ans étaient encore scolarisés au sein du cycle collégial (CSEFRS 2014). Ces statistiques peuvent s'expliquer par des taux de redoublement[24] en progression : le taux de redoublement au sein du cycle secondaire collégial est passé de 18 à 28% entre 2008 et 2017 pour les garçons, et de 11,5% à 16% pour les filles. Les analyses réalisées par les CSEFRS (2014) montrent que pour une cohorte de 100 élèves qui entre à l'école primaire en 2002 et qui doit finir sa scolarité en 2013 (normalement par le baccalauréat), seulement 34 sont parvenus à finir le cycle primaire, 19% le collège, 7% le lycée et seulement 4% ont passé leur baccalauréat (voir les tableaux ci-dessous).

Tableau 2 - Taux d'achèvement des trois cohortes 2000, 2001 et 2002

Cycle	Objectif de la Charte (en %)	Cohorte 2000-2011	Cohorte 2001-2012	Cohorte 2002-2013
		Taux d'achèvement	Taux d'achèvement	Taux d'achèvement
Fin primaire	90	35% (2005)	34% (2006)	34% (2007)
Fin collège	80	18% (2008)	18% (2009)	19% (2010)
Fin lycée	60	6% (2011)	6% (2012)	7% (2013)
Bacheliers	40	3% (2011)	3% (2012)	4% (2013)

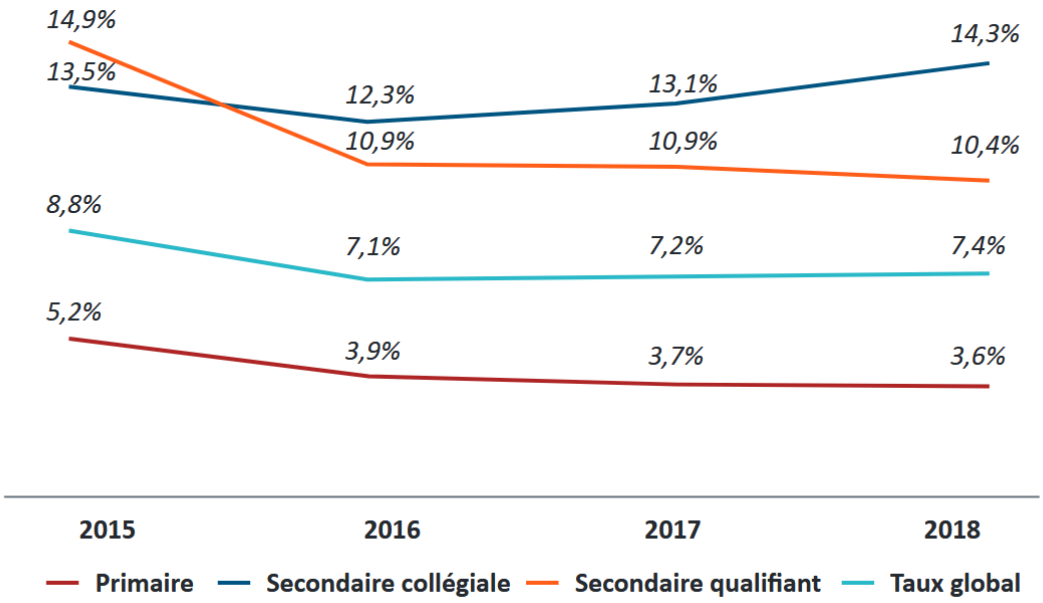
Selon la méthode longitudinale (taux de promotion appliqués à une cohorte de 100 élèves).

Source : Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2014), *Rapport analytique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'éducation et de formation 2000-2013.*

[23] Taux d'abandon scolaire : pourcentage des élèves d'une cohorte inscrits dans une année scolaire donnée qui abandonnent l'année scolaire suivante.

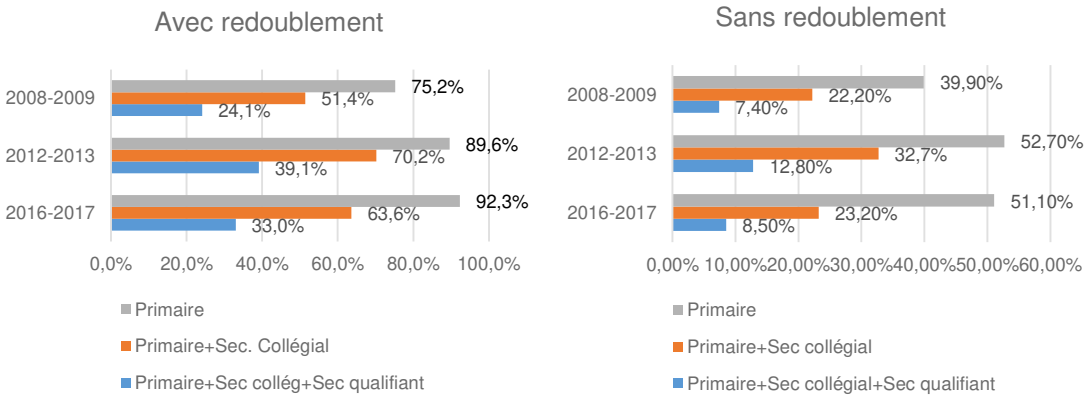
[24] Taux de redoublement : nombre de redoublants dans une année d'études donnée pour une année scolaire donnée (exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études pour l'année scolaire précédente).

Figure 16 - Évolution du taux d'abandon par cycle (enseignement public)



Source : Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2019), *Atlas territorial de l'abandon scolaire. Analyse des parcours de la cohorte 2014-2018 et cartographie communale.*

Figure 17 - Évolution du taux d'achèvement[25] avec redoublement et sans redoublement



Source : UNICEF (2019), *Situation des enfants au Maroc*.

[25] Taux d'achèvement : Pourcentage d'une cohorte d'enfants ou de jeunes âgés de 3 à 5 ans au-dessus de l'âge prévu pour la dernière année de chaque niveau d'enseignement qui ont terminé cette année.

Enfin, les résultats des rapports nationaux et internationaux d'évaluation des acquis des élèves mettent en relief une dégradation des apprentissages. Ces rapports sont souvent relayés par les médias nationaux qui alarment sur la « crise des apprentissages » de l'école publique[26]. Le Programme National d'Evaluation des Acquis (PNEA) de 2016 révèle des résultats particulièrement faibles pour les élèves au niveau secondaire. Le score moyen national en langue arabe s'élevait à 39 %, en mathématiques à 38, et la langue française enregistrait la performance la plus basse, avec un score moyen national de 23 % (UNICEF 2019). Par conséquent, alors que les récits dominants mis en œuvre par l'État et les organisations internationales focalisent sur l'inadéquation entre éducation et emploi, ceux-ci semblent occulter le fait que beaucoup d'élèves sont exclus du système éducatif avant même d'avoir acquis des savoirs élémentaires comme la lecture, l'écriture ou le calcul, prouvé par les taux d'abandon scolaire et les études d'évaluation des acquis (ONDH 2021 ; CSFRS 2014). En fait, la comparaison entre, d'une part, les données budgétaires qui montrent un effort financier soutenu de l'État en faveur de l'éducation publique, et d'autre part, les constats récurrents sur la faiblesse persistante de l'offre pédagogique et les taux élevés d'abandon scolaire et de redoublement, permet de conclure que le secteur éducatif marocain peine toujours à sortir de la crise structurelle amorcée dans les années 1980. La crise se prolonge au cours de la période actuelle en particulier avec une offre pédagogique en difficulté, des résultats en matière d'apprentissage encore faibles, et un manque de rétention des élèves dans le système.

Dans un second temps, l'incertitude qui marque l'école marocaine au cours de la période récente est liée aux inégalités scolaires, dorénavant exacerbées par la demande accrue de compétitivité (en langues et en sciences notamment) et la croissance du secteur éducatif privé (Boutieri 2016). Une enquête par échantillon réalisée par le CSEFRS en 2019 auprès des ménages montre que les phénomènes de déscolarisation sont étroitement corrélés au niveau de revenu des ménages. Ainsi, sur un échantillon de 3737 enfants et jeune de 6 à 22 ans, 19,8% d'entre eux ont été signalé comme ayant été déscolarisés (ayant abandonné l'école sans obtenir de diplôme ou de certification). Les déscolarisés se concentrent en particulier au sein du quintile le plus pauvre (20,9%), et se réduit presque de moitié (13,8%) pour les ménages du quintile supérieur (CSEFRS 2019). Ces éléments révèlent les défaillances internes d'un système scolaire qui n'arrive pas encore à retenir ses élèves, notamment ceux qui sont situation de vulnérabilité sociale et économique. Le système éducatif marocain fonctionne donc comme le démon de Maxwell, métaphore reprise des sciences physiques par Pierre

[26] Voir par exemple : https://medias24.com/2024/12/05/classement-timss-2023-les-collegiens-marocains-a-la-traine-en-maths-et-sciences/?utm_source=chatgpt.com

Bourdieu (1970) pour illustrer un processus masqué de maintien de l'ordre social : le système exclu « comme par magie » les élèves issus de familles modestes des parcours supérieurs compétitifs et, en même temps, facilite l'accès à ces parcours aux élèves qui bénéficient de meilleurs capitaux économiques et culturels. Le CSEFRS a signalé dans un rapport datant de 2018 :

> « La réussite scolaire reste fortement corrélée avec l'origine sociale. Le principe de l'égalité des élèves censés recevoir la même éducation, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles et familiales, est battu en brèche par les mécanismes d'exclusion qui sont à l'œuvre à l'école marocaine. (…) Devant une massification pour laquelle l'école n'est pas préparée, le système éducatif se régule par le rejet. Le fort taux de décrochage scolaire, non seulement élevé mais particulièrement, défavorable aux ruraux et aux filles (dans le cycle primaire), constitue la manifestation la plus flagrante des inégalités scolaires et de la faible qualité de l'école publique. » (CSEFRS 2018 : 7-13)

Alors que l'indice de Gini pour l'éducation[27] au Maroc est passé de 0,79 en 1982 à 0,58 en 2010, le Maroc présente des inégalités en éducation encore élevées en comparaison avec d'autres pays méditerranéens. Ainsi, des pays comme la Jordanie et la Turquie affichent des niveaux d'inégalités en éducation plus faibles (autour de 0,30, étant associés à une moyenne d'années de scolarisation plus élevée). En réalité, les acteurs scolaires sont tout à fait conscients de ces inégalités. Un rapport de l'UNICEF (2019) recueille le conte fictif d'un enfant qui décrit comment sont vécues les inégalités scolaires :

> « J'ai imaginé les inégalités et la discrimination dans les écoles publiques. J'ai imaginé 2 portes. Il y a une porte pour les élèves dans une situation de pauvreté et une autre porte pour les élèves qui appartiennent à la classe la plus aisée. Dans la réalité ce n'est pas vrai que dans l'école, il y deux portes, mais c'est juste ma manière de

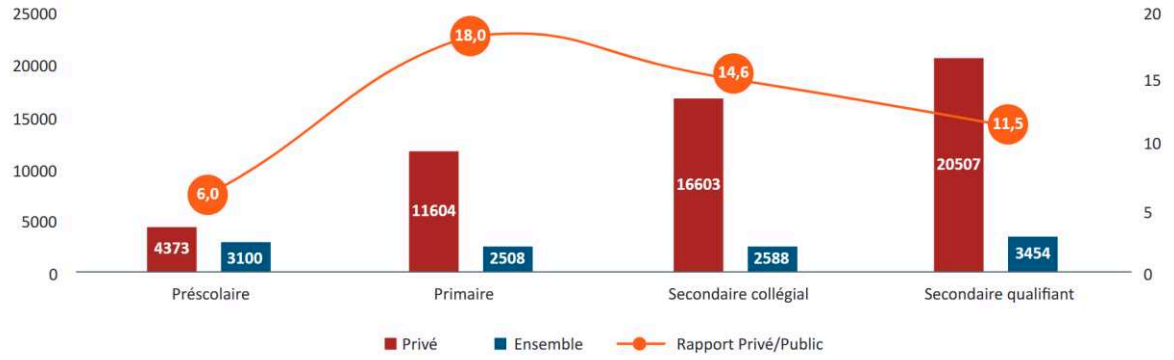
[27] Les inégalités en matière d'éducation peuvent être mesurées par l'indice de Gini pour l'éducation, qui s'appuie sur l'estimation du nombre moyen d'années de scolarisation de la population âgée de 15 ans et plus (1 équivaut à une inégalité totale et 0 à une égalité parfaite).

> représenter ce sentiment de discrimination. On rentre tous par la même porte, mais le problème c'est la façon différenciée avec laquelle on nous traite. Les élèves pauvres habitent loin et ils ont besoin de transport, qui est souvent en retard. La classe moyenne, ça va, ils habitent dans le centre-ville. Il y a une différence de comportement et d'attitude face aux gens « *kilīminī* » [les enfants de familles riches] : s'ils sont en retard les professeurs vont gentiment leur faire la remarque, mais si c'est les autres, issus des classes sociales ordinaires, ils vont en faire une scène. » (UNICEF 2019 : 105)

En parallèle aux inégalités scolaires, il est possible de relever une augmentation importante de l'enseignement privé dans les cycles primaires et secondaires (de 4,7% à 17% de l'offre éducative au primaire et de 1 % à 10% au secondaire lycée au cours de la période 2000 - 2018) (CSEFRS 2014 ; UNICEF 2019). Même si les opinions divergent sur la qualité de l'enseignement dans le secteur privé (UNICEF 2019), le secteur privé reste réputé pour favoriser l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge et promouvoir le succès des élèves au sein de filières scientifiques supérieures (et notamment avec des notes de contrôle continu « favorables » qui sont comptabilisés dans la moyenne générale du baccalauréat). Les travaux ethnographiques réalisés par Charis Boutieri (2016) montrent que beaucoup de parents de la classe moyenne urbaine dépensent des budgets conséquents pour envoyer leurs enfants dans les écoles privées (allant de 500 dirhams à 1500 dirhams par mois). D'après une enquête qualitative sur les ménages et l'éducation (CSEFRS 2019), la scolarisation d'un enfant coute 18 fois plus cher dans le primaire privé et 14 fois plus cher dans le secondaire collégial privé (annuellement) en comparaison avec la scolarisation dans le secteur public. Par ailleurs, le développement important des centres de soutien et des centres d'apprentissages des langues aux abords des écoles publiques ces vingt dernières années peut aussi s'expliquer comme un choix tactique des familles qui n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants dans le secteur privé, mais qui ne font plus confiance dans l'école publique. Les enseignants exerçant dans le public vont pour la plupart enseigner au sein des centres (Boutieri 2016). Les centres de langues peuvent pratiquer des frais allant de 150 dirhams à 800 dirhams par mois selon le niveau de revenu et la qualité de la prestation. Le développement des cours de soutien a été qualifié comme une forme de « privatisation rampante » de l'enseignement public (Rapport de la société civile au Comité des Droits Economiques Sociaux et Culturels de l'ONU 2015). Ce phénomène n'est pas une

exception marocaine et il a été décrit avec beaucoup de détail, pour le cas égyptien, dans l'ouvrage récent de Hania Sobhy (2023).

Figure 18 - Dépenses de scolarisation des ménages par enfant scolarisé (dirhams) selon le secteur d'enseignement et le cycle scolaire en 2017-2018



Source : Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2019b), *Les ménages et l'éducation. Perceptions, attentes et aspirations.*

Dans un troisième temps, l'école marocaine est synonyme d'incertitudes car pour beaucoup d'élèves, la formation délivrée par l'école et les diplômes ne garantissent plus un « bon » emploi et la fin de l'école se résume souvent par la précarité de l'emploi ou l'inactivité. Les travaux réalisés sur l'emploi dans la période récente (après les années 2000) mettent en évidence un contexte social et économique marqué par l'inactivité de beaucoup de jeunes sortants du système éducatif, et la précarité de l'emploi pour ceux qui choisissent de travailler. Les travaux de Noureddine El Aoufi et Saïd Hanchane (2016) développent une analyse détaillée de l'évolution de la structure de l'activité de la population active, afin de dégager des observations sur la précarité de l'emploi et l'inactivité des jeunes sur un temps long. La structure du marché du travail met en évidence l'omniprésence de l'emploi précaire et non qualifié : en 2009, seulement un actif sur trois est diplômé, deux salariés sur trois travaillent sans contrat (surtout dans les secteurs de l'agriculture et du BTP), et seulement 20% de la population active dispose d'une couverture sociale (32 % en milieu urbain et 4,5 % en milieu rural). Par ailleurs, une étude sur l'emploi des jeunes datant de 2012 souligne qu'environ 88% des jeunes travailleurs ne possèdent pas de contrat de travail (World Bank 2012). La prédominance des emplois précaires au sein du marché du travail renvoie à l'utilisation du terme « *bricolage* » par les jeunes au sein des enquêtes qualitatives sur l'emploi, qui décrit

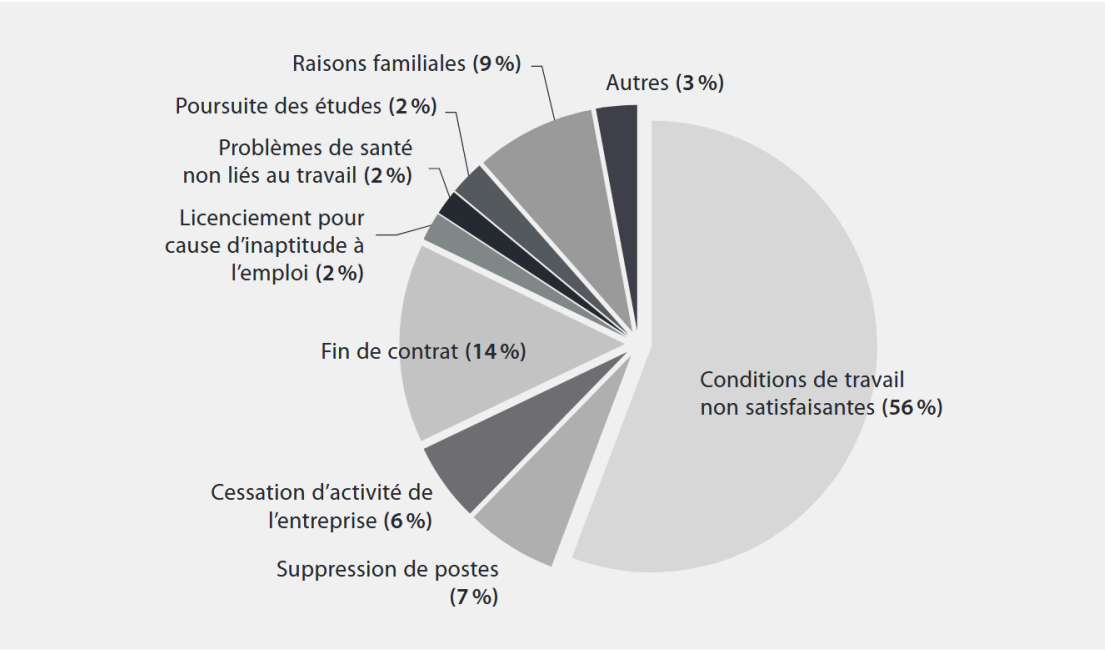
« *une phase d'activité marquée par de nombreux petits boulots sans lendemain et au gré des opportunités* » (ONDH 2021 : 83).

À partir des enquêtes cheminement du Département de la Formation Professionnelle au cours des années 2000, Noureddine El Aoufi et Saïd Hanchane (2016) ont montré que pour 45% des lauréats de la formation professionnelle reçoivent un salaire entre 1000 et 2000 dirhams pour le premier emploi, alors que 37% des lauréats reçoivent un salaire en dessous du SMIG (de 1845 dirhams en 2006). Concernant le salaire du dernier emploi, les améliorations en termes de salaire ne sont pas substantielles, car près de 38% des diplômés de la formation professionnelle reçoivent un salaire proche du SMIG et 21% seulement ont reçus un salaire supérieur à 3000 dirhams. Voici un entretien réalisé avec jeune homme en situation d'emploi précaire réalisé avec dans le cadre d'une étude de l'ONDH (2021) :

> « J'ai arrêté parce que le travail est loin, les horaires étaient pénibles, je commence à 10h du matin et je termine à minuit. Je n'avais pas de vie, je ne vois ni ma famille, ni mes amis. (…) Quand j'ai commencé le travail, le patron ne m'a pas dit le salaire. Après 4 jours de travail, je lui ai demandé 'combien je serai payé ?' et il m'a répondu '50 dirhams' [par jour]. J'ai travaillé pendant 2 mois, il ne m'a rien donné. À mon départ, il m'a donné la moitié, je suis revenu plusieurs fois pour récupérer l'autre moitié. Les patrons ne se comportent pas bien. Ils ne donnent pas la possibilité aux salariés d'apprendre un métier » (ONDH 2021 : 82)

C'est dans cette logique que de nombreux jeunes décident de quitter leur emploi précaire pour rechercher une meilleure situation (ONDH 2021). Les données synthétisés sur l'insertion des lauréats de la formation professionnelle montrent également que près de 56% d'entre eux qui ne travaillaient pas au moment de l'enquête ont évoqués des « *conditions de travail insatisfaisantes* » (El Aoufi et Hanchane 2016 : 238).

Figure 19 - Répartition des lauréats ne travaillants pas actuellement selon les raisons de départ de leur dernier emploi (promotion 2004)



Source : Nourredine El Aoufi et Saïd Hanchane (2016), *Les inégalités réelles au Maroc. Une introduction.*

En fait, la structure du marché du travail évolue en parallèle avec une économie peu créatrice d'emplois qualifiés (El Aoufi et Hanchane 2016). En 2011, les secteurs de l'agriculture, du bâtiment et des travaux publics (BTP), ainsi que des services, qui représentent 80 % de la valeur ajoutée totale de l'économie marocaine, ont connu une croissance importante (5,8 %, 7,2 % et 5 % respectivement au cours des années 2000, contre 3 % pour l'industrie). Cependant, ces secteurs présentent des effets multiplicateurs d'emploi modestes, notamment pour les emplois qualifiés. Les analyses révèlent donc un marché du travail segmenté, avec d'un côté un « marché primaire » d'élite (emplois stables et mieux rémunérés), dans lequel les entreprises recrutent parmi une « file d'attente » de travailleurs, et de l'autre côté un « marché secondaire » qui ne valorise pas le capital humain et n'offre ni formation ni expérience professionnelle valorisée. Au sein de ce « marché secondaire » du travail, les salaires sont bas et restent influencés par d'éventuelles améliorations de qualifications. Les travailleurs au sein de ce marché en début de carrière ont peu de chances de rattraper en termes de salaire et de qualifications ceux qui ont accédé à des emplois stables et bien payés. Ainsi, ce sont les « mauvais emplois » qui engendrent les « mauvais travailleurs » et non l'inverse: la précarité de l'emploi contribue sur le temps long à la dévalorisation des ressources humaines (El Aoufi et Hanchane 2016).

Enfin, une étude récente sur les jeunes au Maroc (ONDH 2021) souligne que, sur les 6 millions de jeunes de 15 à 24 ans au Maroc en 2019, 28,5% sont intégrés dans la catégorie « ni en situation d'emploi, ni en études et ni en formation » (NEET, en anglais « *Not in employment, in education or in training* »). Lorsque l'on factorise le niveau de vie des ménages, on se rend compte que 36,6% des NEET sont des jeunes issus du quintile de ménage les plus pauvres, contre 19% issus des ménages les plus riches. L'enquête qualitative montre que les profils sociologiques principaux des NEET sont : les jeunes femmes au foyer rurales (54,3%) ; les jeunes citadins découragés qui sont la plupart du temps passés par des situations d'emploi précaires (25%) ; les jeunes en transition des études vers le marché du travail (7,8%) ; et les NEET volontaires par choix (7,5%). L'analyse des entretiens avec les jeunes NEET urbains découragés, qui représentent 25% des NEET sur le plan national (ou près de 400 000 individus), montre que ceux-ci sont fortement impactés par la précarité de l'emploi, qui les place dans des situations de découragement.

Ces différents éléments (offre scolaire en difficulté, inégalités, et manque de « bons emplois ») contribuent ensemble à une profonde remise en question de l'école publique par la population, perçue comme incapable de remplir pleinement sa mission de formation et de développement des compétences dans un contexte globalisé. Ces remises en question peuvent être appréciées à travers les enquêtes de satisfaction des usagers concernant l'éducation publique, mais également à travers les revendications des mouvements sociaux au Maroc depuis les années 2010 qui ont fait de l'éducation publique leur cheval de bataille. D'une part, une enquête du CSEFRS sur les ménages et l'éducation au Maroc (2019) signale que près de 44% des ménages considèrent que l'école ne fournit pas un enseignement de qualité. C'est dans le milieu urbain que cette perception est la plus mauvaise, avec 48% des ménages qui considèrent que l'école ne dispense pas un enseignement de qualité, contre 35% dans le milieu rural. Concernant les élèves directement, une enquête « Panel des ménages » menée en 2012 a permis de signaler que 32% des enfants déscolarisés de la tranche d'âge 6 à 17 ans déclare avoir interrompu leurs études du fait « qu'ils n'aiment pas l'école » (ce taux est de 37,4% dans l'urbain et 29,3% dans le rural). L'enquête a révélé que « ne pas aimer l'école » vient en tête des raisons invoquées par les élèves, devant l'éloignement de l'école qui vient en seconde position (CSEFRS 2014).

D'autre part, les mobilisations qui ont marqué le paysage protestataire marocain depuis le début des années 2010 ont fait de l'éducation l'un des axes centraux de leurs revendications.

Par exemple, au sein de la plateforme revendicative du mouvement du 20 Février (2011), les manifestants demandaient l'abolition du Programme d'urgence (mis en place en 2009 suite à la Charte nationale d'éducation et de formation) et « *l'arrêt immédiat et définitif de la privatisation de l'éducation* » (Hajji 2015 : 140). À une autre échelle (mais qui a largement fait écho sur la scène nationale) le Hirak du Rif (2017-2018) a cristallisé ses revendications sur le développement d'infrastructures sociales, et notamment les infrastructures éducatives. L'une des revendications phares du mouvement a été la création d'établissements d'enseignement supérieur dans la province d'Al Hoceima (CNDH 2020). Plus récemment, un nouveau cycle de protestation en fin 2025, porté par de nombreux jeunes regroupés sous le mouvement GenZ 212**,** a placé l'éducation, aux côtés de la santé, parmi leurs principales revendications. Dans le communiqué du mouvement partagé le 7 Octobre 2025 sur la plateforme Discord, la première revendication du mouvement était : « *Une réforme radicale de l'enseignement qui garantisse un enseignement moderne et gratuit, assure l'égalité des chances, lie la formation au marché du travail et réhabilite l'école publique* »[28].

2. Un espace disciplinaire remis en cause

Plusieurs transformations déstabilisent les nouveaux récits dominants de citoyenneté qui font de l'école un espace de formation d'un citoyen responsable sur le plan social et civique, loyal et dévoué à sa patrie (MENPS 2015 ; Bénéï 2009). En effet, même si l'État marocain au cours de la période récente a visé à structurer la citoyenneté dans le champ scolaire autour des notions néolibérales de responsabilité civique et sociale et de neutralité politique (tout en réitérant les principes fondateurs de dévouement pour la patrie, la monarchie, la religion musulmane et la langue arabe), l'école marocaine demeure un espace instable et contesté de formation civique. Il est possible de mettre en avant deux transformations qui complexifient la formation civique au sein de l'école marocaine. Au niveau interne, le « climat scolaire » dégradé, les violences scolaires et la gestion disciplinaire en faillite contribuent à remettre en cause l'autorité et la légitimité de l'État (et de ses représentants) dans cet espace. Au niveau externe, la prolifération de récits alternatifs (civiques, religieux, politiques) qui

[28] Les demandes du mouvement GenZ se trouvent sur le site web d'information Médias24 : https://medias24.com/2025/10/07/le-mouvement-genz-publie-un-communique-autour-de-lenseignement-de-la-sante-et-de-lemploi/?utm_source=chatgpt.com

circulent plus librement (notamment grâce aux nouvelles technologies de l'information), vont remettre définitivement en cause l'autorité morale et politique de l'État au sein de l'école.

En premier lieu, malgré un foisonnement de discours sur le plan international et national sur la promotion de la citoyenneté, du civisme et de la responsabilité sociale et civique en milieu scolaire, les études récentes réalisées au Maroc pointent du doigt le caractère persistant des «*comportements d'incivilité* » et de la violence scolaire à tous les niveaux d'études (primaire et secondaire) et pour tous les types d'établissement (public et privé) (CSEFRS 2022 : 3). Par exemple, à l'appui des déclarations des directeurs d'école, les enquêtes TIMSS et PIRLS de 2011 révèlent que plus de 60% des élèves en fin de cycle primaire et 50% des élèves en deuxième année de collège sont scolarisés au sein d'écoles dans lesquelles on trouve de « *sérieux problèmes de civisme* » : absentéisme, retards, triche, violences physiques et verbales envers les élèves, etc. (CSEFRS 2014). D'après cette étude, ces comportements sont mis en évidence dans beaucoup plus de cas au Maroc que dans les pays de la région (comme la Tunisie et la Turquie) (voir graphique ci-dessous). De plus, une enquête de l'UNICEF *Time to teach* (2022) auprès des enseignants permet de signaler que les causes principales de la réduction du temps d'enseignement sont les suivantes : « *les étudiants se comportent mal* » (24% des réponses) ; et « *les étudiants ont du mal à suivre le cours* » (13% des réponses).

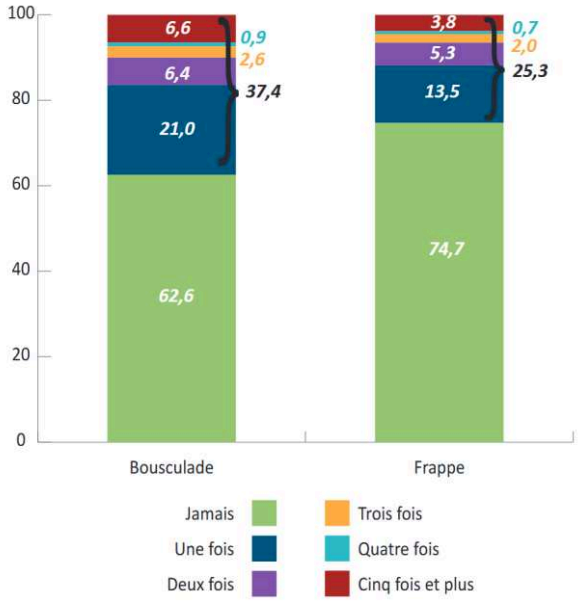
Tableau 3 - Pourcentage des élèves de 4ème année du primaire ayant de sérieux problèmes de civisme (selon la déclaration des directeurs)

	PIRLS	TIMSS	PIRLS	TIMSS	PIRLS-TIMSS
	2001	2003	2006	2007	2011
Retard	19	11	41	14	20
Absentéisme	38	24	66	19	38
Turbulence	26	16	46	9	38
Triche	38	26	66	6	45
Insulte	31	31	57	8	41
Vandalisme	49	32	76	19	48
Vol	41	34	73	13	52
Menace ou violence verbale envers les élèves	21	23	51	7	32
Violence physique envers les élèves	23	33	40	7	37
Violence verbale envers les enseignants	–	21	–	6	36

Source : Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2014), *Rapport analytique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'éducation et de formation 2000-2013.*

En outre, une étude récente élaborée conjointement par le CSEFRS et l'UNICEF en 2022 a enquêté sur les violences à l'école à partir des déclarations faites par les acteurs scolaires. Les violences en milieu scolaire rapportés dans ces études concernent à la fois les violences entre élèves, ainsi que les violences entre élèves et personnel administratif et pédagogique (et le personnel des établissements peut aussi être victime de violences). D'après l'étude, près d'un quart des élèves déclarent avoir été frappés au moins une fois et 29% déclarent avoir été bousculés au moins une fois dans le cycle primaire (par un enseignant, un élève ou par des personnes sur le chemin de l'école). Dans le cas du secondaire, ces taux augmentent : près de 37% des élèves affirment avoir été bousculé au moins une fois et 25% affirment avoir été frappés au moins une fois (voir graphique ci-dessous). Près de 15% des élèves dans les cycles primaire et secondaire déclarent avoir subi « souvent » et « plutôt souvent » des violences verbales et symboliques (ostracisme, insultes, moqueries). Les élèves déclarent également faire face à d'autres types de violences au sein de l'école comme le vol et le cyber violence (harcèlement en ligne). Par exemple, près de 40% des élèves du secondaire déclarent avoir été victimes de vol. La prévalence de la violence en milieu scolaire n'est pas un phénomène spécifique au cas marocain. Par ailleurs, une étude réalisée par l'UNESCO en 2019 sur le plan global révèle que près de 40% des adolescents âgés de 13 à 15 ans déclarent avoir subi des violences à l'école, sur le chemin de l'école ou dans les réseaux sociaux.

Figure 20 - Proportions des élèves du secondaire ayant déclaré avoir été bousculés et frappés



Source : Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2022), *La violence en milieu scolaire.*

La prévalence de la violence (et la visibilité croissante de ces violences) sur le terrain de l'école mettent en évidence les défaillances d'un système éducatif qui n'arrive plus à encadrer et discipliner ses élèves. En fait, les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs affichés d'amélioration du « climat scolaire » et de l'élimination de la violence ne sont pas suffisants. La même étude du CSEFRS (2022 :19) met en avant l'« *inadéquation, voire une déconnexion, entre, d'un côté, les missions attribuées aux différents acteurs et, de l'autre, les moyens mis à leur disposition pour les réussir* ». Cette étude donne l'exemple de la mission du directeur d'établissement afin d'apprécier les inadéquations entre les objectifs affichés de l'école et les moyens qui lui sont attribués. Malgré le fait que le directeur de l'établissement est « *le premier responsable du maintien de l'ordre à l'intérieur de l'établissement, du bon déroulement de l'enseignement, du respect de l'ordre et de la garantie des conditions nécessaires pour préserver la santé des personnes et la sécurité de ces dernières et des biens* » (Arrêté 2.02.376, Article 11)[29], l'étude souligne que :

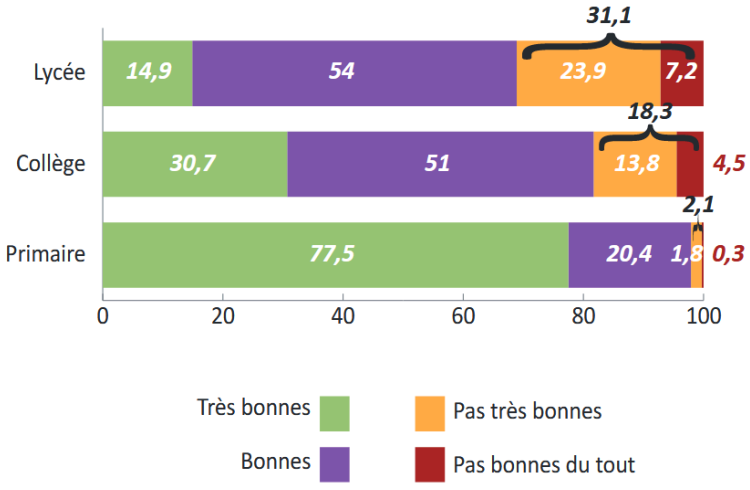
> « Les directeurs d'établissements sont entravés par le manque de moyens humains et matériels. (…) Au primaire par exemple, des directeurs d'établissements qui gèrent un effectif de plus de 1 500 élèves et 50 enseignants ne disposent d'aucune assistance

[29] Arrêté 2.02.376 du 17 Juillet 2002 portant statut des établissements d'éducation.

> administrative ou logistique. Surchargés par les différentes tâches qu'exige la gestion de leurs établissements, ils éprouvent des difficultés à consacrer du temps et de l'effort à la question de la lutte contre la violence en milieu scolaire. » (CSEFRS 2022 : 19)

La remise en cause de l'ordre scolaire par les élèves (triche, retard, absentéisme) et les violences s'inscrivent dans un contexte de remise en question profonde de la légitimité pédagogique de l'école publique marocaine et de ses récits de citoyenneté. Les élèves et familles affichent souvent un mécontentement et même parfois une hostilité vis-à-vis de l'institution, comme on l'a vu dans la section précédente avec la majorité des élèves en abandon scolaire qui déclarent « ne pas aimer » l'école. Dans le cycle collégial, près de 20% des élèves perçoivent leurs relations avec les enseignants « *pas très bonnes* » ou « *pas bonnes du tout* », et près de 15 % des élèves ne se sentent pas « *en sécurité* ». La perception du climat scolaire par les élèves se dégrade au fur et à mesure de la progression dans la scolarité, et particulièrement pour les élèves du secondaire en milieu urbain qui sont vivement critiques vis-à-vis du climat scolaire (CSEFRS 2022).

Figure 21 - Proportions d'élèves selon leurs perceptions de leurs relations avec les enseignants, par cycle d'enseignement (%)



Source : Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2022), *La violence en milieu scolaire.*

Plusieurs travaux sociologiques et anthropologiques sur la question de la violence scolaire au Maroc et dans le monde arabe (Egypte, Jordanie) ont mis en évidence que les récits de

citoyenneté dominants sont vivement critiqués au sein des espaces scolaires par les élèves et parents d'élèves. D'après ces travaux, l'école publique dans la région est désormais expérimentée comme illégitime et incohérente avec les systèmes de valeurs des individus (Sobhy 2023 ; El Ouardani 2018 ; Shirazi 2016). Les auteurs mettent en particulier l'accent sur les imbrications entre violence scolaire, « faillite » de l'État, et inégalités sociales et de genre au sein de l'espace scolaire.

En dernier lieu, il est nécessaire de mettre en lumière une seconde transformation, cette fois externe à l'institution scolaire, qui contribue à remettre en cause les récits de citoyenneté dominants de l'école marocaine. Au Maroc comme dans le reste du monde, « *les nouvelles technologies de l'information et de la communication, des téléphones portables à Internet, ont changé le paysage de l'éducation et l'apprentissage, de la culture, de la sociabilité et de l'engagement politique des jeunes* » (Bayat et Herrera 2010 cités dans Gandolfi 2015 : 8). C'est dans ce cadre que l'on peut observer que « *la société est devenue un hypermarché d'idées, d'idéologies, où la famille tient une minuscule épicerie* » (Rachik 2019 : 91). Ces changements multiplient les modes de socialisation entre pairs et prolifèrent les idéologies alternatives au sein de l'école. Les travaux de Gregori Starrett (1998), Fida Adely (2012) et Ritty A. Lukose (2009) au sein des écoles en Egypte, en Jordanie et en Inde (respectivement) montrent de quelle manière les acteurs de l'école (élèves et enseignants) prennent leurs décisions quotidiennes en prenant appui sur des appartenances et des identifications sur lesquelles l'État et les modèles de socialisation traditionnels n'ont plus la mainmise : images et modes de la société de consommation globalisée, mouvements communautaires, mouvements politiques et religieux qui ne sont pas capturés par l'État, etc. Au Maroc, les travaux ethnographiques de Charis Boutieri (2016) au sein de lycées mettent en relief, par exemple, comment les préoccupations économiques, sociales, morales et affectives des élèves sont largement influencées par des processus de socialisation externes à l'école. Une récente étude sur les pratiques politiques des jeunes au Maroc a montré, de façon similaire, que les jeunes font de plus en plus référence dans leurs discours de citoyenneté à des projets sociaux et politiques véhiculés par la mondialisation (Deau et Goeury 2019).

CHAPITRE 5

FRAGMENTS DE CITOYENNETÉ AU COLLÈGE

Ce chapitre fait une première immersion ethnographique au sein du collège Lala Aicha, en portant d'abord l'attention sur le lieu où la citoyenneté est censée être enseignée de manière formelle : les cours d'éducation à la citoyenneté[30] inscrits dans le programme scolaire officiel. Il aurait certes été possible d'élargir ici le champ de l'analyse à d'autres disciplines qui participent à la formation civique des élèves, telles que l'éducation islamique, l'histoire-géographie et l'arabe. Cependant, l'objectif de ce chapitre n'est pas de dresser une analyse exhaustive des curriculums, mais plutôt d'insister sur la fragmentation des processus de citoyenneté dans le collège. Dans un premier temps, on montrera qu'en dépit des discours de « *clôture réformiste* » au sein du cursus d'éducation à la citoyenneté, les acteurs scolaires négocient et réinterprètent leurs contenus au travers des pratiques et des positionnements hétérogènes (Roussillon 1999 : 1394 ; Hassani-Idrissi et Zernine 2021). Dans un second temps, ce chapitre proposera de faire un « pas de côté » afin de s'intéresser aux pratiques informelles de la citoyenneté dans le collège. À partir de situations ethnographiques (conversations dans le bureau du directeur, débats au ciné-club, ateliers de *life skills*[31] dans la bibliothèque), l'analyse montrera que la citoyenneté se joue aussi, voire davantage, dans une multitude de processus sociaux fragmentés. En particulier, ces analyses nous conduiront à interroger la manière dont les acteurs sociaux de l'école marocaine naviguent sans cesse au sein d'une multiplicité de *cadres de référence* pour articuler leurs rapports au bien commun, à la communauté politique ou à la morale (Ferrié 1995).

[30] En arabe : *tarbiya ʿalā al-muwāṭana.*
[31] Trad. : Aptitudes de vie.

I. Le curriculum d'éducation à la citoyenneté à travers les positionnements des acteurs scolaires

1. L'éducation à la citoyenneté entre théorie et pratique

L'éducation à la citoyenneté est intégrée à la discipline des sciences sociales (*al-ijtimāʿiyyāt*) enseignée à hauteur de trois heures par semaine au collège : une heure d'histoire, une heure de géographie et une heure d'éducation à la citoyenneté[32]. Le manuel scolaire des sciences sociales au collège se divise donc en trois parties distinctes (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté). D'après le guide des enseignants en sciences sociales (publié en parallèle aux manuels scolaires), l'éducation à la citoyenneté vise « *la formation de l'humain et du citoyen, et prévoit le développement de la conscience des élèves sur les droits et des devoirs individuels et sociaux, ainsi que la formation sur la pratique concrète de ces droits, pour faire de l'école un espace de construction de la personnalité, de l'acquisition de l'autonomie, du vivre-ensemble et de la pratique citoyenne* » (Guide de l'enseignant de sciences sociales, 3ème année d'enseignement secondaire collégial, Manar 2005 : 8). Dans les principaux axes du manuel scolaire d'éducation à la citoyenneté présentés dans le tableau ci-dessous, on peut voir que le cursus prévoit l'acquisition des connaissances en lien avec les institutions étatiques, les libertés publiques, les concepts fondamentaux comme la justice ou la dignité, ainsi que sur le développement de compétences citoyennes à l'appui de travaux pratiques, notamment en 3ème année de collège.

[32] Pour plus de détails, voir le site du MENPS : https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Prog-Horaires-college.aspx

Tableau 4 - Principaux axes du manuel d'éducation à la citoyenneté au collège

1ère année ESC[33]	Concepts fondamentaux de la citoyenneté : la dignité, la liberté, l'égalité de genre, la justice, la solidarité, la tolérance, la démocratie et la paix.
2ème année ESC	Un axe « Institutions » (Monarchie, Gouvernement, Justice) et un axe « Droits Constitutionnels » sur les droits civils et politiques, les libertés au Maroc (la liberté d'expression est prise comme exemple), les partis politiques, les syndicats, le journalisme, et les droits économiques et sociaux.
3ème année ESC	Des thématiques diverses autour de la pratique citoyenne de l'élève : o La participation de l'élève dans la vie du collège o La compréhension de l'élève de son environnement social (pauvreté, problèmes sociaux) et interaction avec celui-ci o La compréhension de l'élève des responsabilités de l'État et des violations des droits constitutionnels o La sauvegarde du patrimoine et des ressources naturelles o La sécurité internationale et le dialogue interreligieux o Les programmes médiatiques

Source : Manuels scolaires des disciplines sociales de 1ère année, 2ème année et 3ème année de l'enseignement secondaire collégial (Éditions Manar 2004 et 2005)

Les observations menées en classe permettent de décrire aves plus de texture les enseignements de la citoyenneté dans le cadre du cursus officiel. Lors d'une séance sur les programmes médiatiques (Séance 12, Manar 2005 : 206), une jeune enseignante de sciences sociales semblait réaliser beaucoup d'efforts pour instiguer la participation des élèves pendant le cours, sans doute motivée par ma présence. Cependant, je savais déjà, d'après les opinions de ses collègues et du directeur du collège, qu'elle était l'une des meilleures enseignantes de sciences sociales de l'établissement. Au début du cours, l'enseignante choisit un élève pour lire le texte et les questions de la séance figurant dans le manuel scolaire. Elle stoppe l'élève à chaque question, et désigne d'autres élèves par leur nom pour répondre, tout en donnant des informations complémentaires en parallèle. Par la suite, le programme de la séance comportait un exercice pratique sur la préparation d'un programme médiatique en classe en suivant un certain nombre d'étapes : définition du sujet, définition des parties prenantes, recherche d'information sur la thématique choisie, etc. Cette deuxième partie de la séance va beaucoup plus vite, et les réponses aux questions sont projetées au tableau et lues

[33] Enseignement Secondaire Collégial.

directement par l'enseignante. Enfin, en dernière partie de la séance, un second exercice pratique est proposé dans le manuel scolaire, ayant pour objet la rédaction d'une « lettre argumentative » qui développe une proposition de programme médiatique sur un thème choisi en classe. Pour cette étape, l'enseignante engage directement les élèves à l'aide de questions-réponses :

> « Enseignante : Quels sujets intéressants peuvent être traité dans un programme médiatique ?
>
> Un élève : L'abandon scolaire !
>
> Enseignante : Très bien, et quels arguments peuvent être utilisé dans la lettre ?
>
> Une élève : Le problème du marché du travail.
>
> Un autre élève : La lutte contre le crime ! » (Journal de terrain, Mai 2024)

La classe se termine par une vérification des cahiers et une prise de note sur la base d'un PowerPoint projeté au tableau qui donnait les réponses rédigées (et notamment un modèle rédigé de lettre). Ces éléments d'observation mettent en évidence qu'en dépit des efforts de l'enseignante pour instiguer la participation des élèves, le cours a focalisé sur la transmission et la compréhension des contenus présentés dans le manuel, et beaucoup moins sur la réalisation des travaux pratiques. Les observations dans d'autres classes d'éducation à la citoyenneté confirment cette tendance. Même si certains enseignants peuvent être très créatifs sur le plan pédagogique (développement de PowerPoint avec des photos et des tableaux, sessions de questions-réponses dans le cadre de jeux pédagogiques pour stimuler les élèves, etc.), il existe un décalage évident entre les ambitions du programme scolaire qui prévoit de nombreux travaux pratiques (comme la séance 12 « *Proposition d'un programme médiatique* » ou la séance 8 « *Planification et mise en œuvre d'une campagne de sensibilisation environnementale dans le contexte de l'élève (gestion de l'eau, sauvegarde de la forêt, etc.)* ») et le déroulement des classes. Lors d'une discussion avec l'enseignante à la fin du cours que nous avons décrit ci-dessus, elle souligne que la séance 12 du cursus sur les programmes médiatiques nécessite plus de temps : « *Il y a problème de temps (…). Les cours d'éducation à la citoyenneté en particulier ont besoin de cette partie pratique, mais il n'y a*

jamais le temps. Il faudrait 3 à 4 heures au minimum pour mettre en place cette partie pratique ».

Ces premières observations ethnographiques suggèrent que, pendant les cours d'éducation à la citoyenneté, des dissonances dans les récits officiels de citoyenneté à l'école découlent d'un décalage entre les ambitions des programmes scolaires et les pratiques en classe. Certaines séances du manuel scolaire, pourtant conçues pour permettre aux élèves de « mettre en pratique » leur participation citoyenne, tendent à accentuer ce type de décalages entre les récits officiels et les pratiques en classe. C'est notamment le cas de la première séance du programme de 3ème année du collège (Manar 2005 : 148) intitulée « *La participation, un droit et un devoir : élection de notre représentant pour le conseil d'établissement* ». Dans cette séance, le manuel scolaire présente les mécanismes de représentation des élèves dans les conseils de l'établissement (conseil de classe, conseil de gestion, conseil de discipline, etc.), ainsi que la participation des élèves dans les clubs scolaires. Or, les élèves comme les enseignants savent bien que les représentants des élèves ne siègent pas effectivement dans les conseils de cet établissement et que la plupart des clubs scolaires ne sont pas fonctionnels. Au cours de cette séance, les élèves répondent, de façon assez ironique, à des questions sur les rôles théoriques des élèves au sein de ces dispositifs de participation et de représentation, tout en sachant que ceux-ci ne sont pas fonctionnels dans leur collège.

Figure 22 - Page de présentation du manuel d'éducation à la citoyenneté, représentant le Roi Mohammed VI offrant un panier alimentaire dans le cadre des activités caritatives de la Fondation Mohammed VI pour la solidarité (non diffusée)

Source : Manar Sciences Sociales (2005), *3ème année de l'enseignement secondaire collégial*, p.144-145.

Dans les entretiens, les acteurs éducatifs proposent des récits qui viennent contextualiser ces analyses. Les enseignants s'expriment d'abord sur le manque de temps pour les activités pratiques et sur le programme trop chargé : « *Pour la session sur l'environnement par exemple, il faut ranger la classe, s'intéresser à la propreté de l'école, ou participer à un club de l'environnement. Ces activités sont importantes pour l'apprentissage de la citoyenneté, mais si ce n'est que théorique, ça ne marche pas* » (Entretien B5). Un enseignant fait également état d'un cursus scolaire peu adapté, en particulier en deuxième année :

> « Il n'y a pas d'éducation à la citoyenneté au lycée, et c'est un problème, alors que ces questions sur le gouvernement, le parlement, doivent être abordées à cet âge. Au cours de la deuxième année du secondaire, on travaille sur la Constitution, la Monarchie et le gouvernement. Mais certains contenus sont trop complexes pour les élèves de collège [sur la décentralisation par exemple]. En plus, il devrait aussi avoir une actualisation du curriculum, certaines choses ont changées dans les institutions marocaines ces dernières années, et on travaille avec un manuel datant des années 2000 » (Entretien B5)

Figure 23 - Séance 1 du manuel d'éducation à la citoyenneté « La participation, un droit et un devoir : élisons notre représentant au conseil de l'établissement » (non diffusée)

Source : Manar Sciences Sociales (2005), *3ème année de l'enseignement secondaire collégial*, p.148.

Par ailleurs, les acteurs rencontrés au sein du MENPS ont mis en avant les décalages entre la révision ambitieuse du cursus d'éducation à la citoyenneté réalisée dans les années 2000 et la faiblesse des moyens mis en œuvre sur le terrain, notamment en matière de formation des enseignants :

> « On peut avoir les meilleurs programmes et manuels, mais si l'enseignant n'a pas les compétences pour traiter ce programme pour que cela se transforme en activité, cela reste seulement une leçon (…) Le savoir transmis, on l'apprend et on le répète le jour de l'examen, alors que pour former à la citoyenneté, il faut une pédagogie à travers des processus, ce n'est pas de la propagande… (…) Le ministère n'a jamais investi dans la formation des enseignants, en particulier dans la formation à la prise d'initiative, l'autonomie et l'esprit critique. (…). Pour le curriculum d'éducation à la citoyenneté, l'enseignant doit se concentrer pour finir les 12 leçons et il y n'a pas de possibilités d'ouverture, le programme est trop chargé. » (Entretien B2)

Ce dernier entretien confirme un des constats réalisé en classe d'éducation à la citoyenneté : alors que le programme scolaire peut comporter des éléments d'ouverture ambitieux (de nombreux travaux pratiques, des questions pour stimuler les échanges en classe), la réalité des pratiques révèle encore des faiblesses dans l'enseignement de la citoyenneté à travers des « *des processus* », notamment à cause du programme trop chargé et d'un manque de formation des enseignants (Entretien B2). Malgré tout, comme on l'a vu plus tôt, certains enseignants savent composer avec ces défaillances et développent des stratégies créatives pour stimuler les échanges en classe.

Au cours des entretiens avec les élèves, ces derniers ont soulignés que le cursus d'éducation à la citoyenneté a contribué à développer leur culture générale sur le Maroc et le reste du monde. Les élèves ont confiés avoir été sensibilisés sur certaines thématiques politiques, économiques et sociales : l'habitat insalubre, les atouts stratégiques du Maroc par rapport aux autres pays du monde, ou encore la notion de droits humains. Nouzha affirme par exemple que « *l'éducation à la citoyenneté, l'histoire et la géographie, ça m'a aidé pour comprendre les atouts et les faiblesses du Maroc, la question de l'analphabétisme, ou pour parler de la question de la violence à l'école* ». De façon similaire, une autre élève affirme avoir compris « *un peu* » la notion de droits humains grâce aux classes d'éducation à la citoyenneté (Entretien Fatima). Toutefois, les élèves maintiennent pour la plupart que ces enseignements restent théoriques. Une élève fait la remarque suivante :

> « L'éducation à la citoyenneté, c'est théorique, même si certaines séances sont intéressantes comme celle sur le patrimoine. Si on parle en classe de la citoyenneté dans la pratique, c'est bien, mais sinon c'est théorique, on apprend pour l'exam et on oublie tout. » (Entretien Hanae)

Ces éléments confirment certains des constats précédents : la citoyenneté n'est pas « apprise » à travers des processus en classe, mais plutôt à l'aide de connaissances qui restent théoriques. Les élèves décrivent, au fil des entretiens, des stratégies d'apprentissage centrées sur la répétition d'exercices types (tableaux, schémas, modèles de lettre) et sur la mémorisation de notions clés pour réussir aux examens.

Au fil des conversations avec les élèves, il m'est apparu que les cours d'éducation à la citoyenneté n'exercent qu'une influence limitée sur leurs représentations de l'éducation civique et morale. Plusieurs élèves avaient rappelé par exemple que cette matière ne représente qu'une partie infime du cursus scolaire (une heure par semaine). Plus important encore, les élèves soulignent que ces enseignements peinent à rivaliser avec les multiples formes de socialisation auxquelles ils et elles sont exposés au quotidien. Une élève avait affirmé : « *Les valeurs citoyennes, je connaissais déjà, j'ai grandi avec le respect, la tolérance, c'est avec mes amis et ma famille que j'ai compris ça* » (Entretien Kenza). En fait, lorsque l'on interroge directement les élèves sur ce qui détermine leurs « *valeurs citoyennes* » en pratique, plusieurs évoquent leur attachement à la religion. Dans leurs propos, la pratique religieuse permet de leur offrir un cadre de vie structuré et sain et, dans le cas des filles, elle serait un levier pour négocier les rapports de genre à cet âge critique de l'adolescence. Voici deux extraits d'entretien qui décrivent ce type de positionnements :

> « Quand je ne prie pas, je sens que ma vie ne va pas bien, et quand je vais dans la bonne voie, je vais beaucoup mieux, Dieu me donne un équilibre dans la vie. Avant, j'étais différent, j'étais paresseux et j'avais des amis du même genre, on s'intéressait à la musique et aux filles… je n'étais pas bien. (…). J'ai commencé à comprendre, à partir de 16 ans, qu'il faut passer du temps sur des choses qui m'aident, et pas sur des choses qui ne mènent à rien. » (Entretien Amine)

> « La religion m'a aidé pour réfléchir sur le système… Je suis devenu organisé, pour gérer mon temps, je fais toutes mes prières aussi. Mon frère me met la pression pour pratiquer la religion. J'ai commencé à en faire plus que ce qu'il me demande, pour qu'il ne me dise plus rien. » (Entretien Mohamed)

Un élément intéressant qui se dégage de ces extraits est que les élèves ne mettent pas en avant les cours d'éducation islamique comme moteur de leur pratique religieuse, mais renvoient plutôt à leur trajectoire personnelle et à la pression familiale. Lors d'un autre entretien, une adolescente avait décrit le port du voile comme une pratique lui permettant de négocier les rapports de genre au sein de l'espace scolaire. Elle avait confié avoir été harcelé durant son collège pour une coupe de cheveux courte, et qu'elle avait finalement opté pour le voile au

lycée : « *Au niveau de mon lycée, beaucoup de filles porte le voile, mais dans d'autres lycées les filles le portent moins, ça dépend. Je suis dans un petit lycée et on se soutient mutuellement* ». Elle avait aussi souligné également les « *livres, le prof d'éducation islamique, et les parents* » comme des éléments moteurs dans sa pratique religieuse (Entretien Hanae).

Ces différents témoignages montrent que les élèves sont pleinement conscients des problèmes relevés plus tôt dans le cursus d'éducation à la citoyenneté et mettent en évidence un fossé évident, dans leurs pratiques et leurs représentations, entre une citoyenneté *théorique* apprise pour réussir les examens et des formes plus *pratiques* d'apprentissage civique et moral au sein et en dehors de l'école.

2. Des évitements du politique dans le manuel qui n'empêchent pas des positionnements politiques diversifiés

Les observations menées en classe d'éducation à la citoyenneté, ainsi que l'analyse des manuels scolaires, révèlent un évitement des sujets politiques sensibles et des questions qui pourraient générer un débat critique sur les politiques du gouvernement. Un exemple marquant concerne la séance sur le « *Le Maroc et la sécurité internationale* » (Séance 11, Manar 2005, 3ème année ESC), avec une activité spécifique sur l'intégrité territoriale du Royaume et la Marche Verte. Cette activité comporte deux éléments : a) l'analyse d'un tableau qui reprend les étapes clés du recouvrement de l'intégrité territoriale du Maroc ; et b) l'analyse d'une photographie de « marcheurs » marocains pendant la Marche Verte (1975). Pour ces deux éléments, les questions du manuel visent spécifiquement à mettre l'accent sur les moyens *pacifiques* mis en œuvre par le Maroc (traités avec l'Espagne) et sur le caractère *pacifique* des marcheurs sur la photographie. Lors d'une classe qui traitait de cette séance, l'enseignant avait réalisé un jeu à l'aide d'une présentation PowerPoint avec des questions à choix multiples. L'une de ces questions était : « *Est-ce que le Maroc a résolu la question du Sahara Occidental avec : A- la violence ou B- la Marche Verte* ». La bonne réponse était, à l'évidence, « *La Marche Verte* ». L'enseignant fait ensuite une petite digression à l'oral pour parler du discours irrespectueux du gouvernement algérien à l'égard du Maroc ces dernières années, et pour insister sur le fait que le Maroc a toujours eu un discours pacifique et du respect à l'égard de son pays voisin. Ces éléments révèlent que les récits de citoyenneté en classe visent à mettre en avant le rôle pacifique du Maroc dans le

conflit, tout en évitant de citer les épisodes armés ayant lieu depuis les années 1980 et de faire une analyse critique de la politique menée par le gouvernement sur cette question hautement sensible. Cet exemple illustre bien comment les récits de citoyenneté dans les manuels scolaires, ainsi que ceux portés par les enseignants, se gardent bien de questionner ou de critiquer la position officielle de l'État sur certains sujets, dans une approche de sciences sociales optant pour une « *clôture réformiste* » (Roussillon 1999 : 1394).

Figure 24 - Séance 11 Le Maroc et la sécurité internationale, Activité 3 « Mettre en avant la démarche pacifique dans l'achèvement de l'unité territoriale de mon pays » (non diffusée)

Source : Manar Sciences Sociales (2005), *3ème année de l'enseignement secondaire collégial*, p. 203.

Le manuel scolaire d'éducation à la citoyenneté est riche d'exemples de ce type de contournements. Un autre exemple marquant concerne une séance dans laquelle les élèves sont invités à résoudre « *un problème social* » (Séance 2 du Manuel de 3ème année « *Comme peut-on résoudre un problème social sur la base d'un exemple dans le contexte local ?* »). Après avoir défini ce qu'est un « *problème social* », à l'appui d'exemples concrets (habitat insalubre, travail domestique des petites filles), le manuel propose un exercice pratique qui consiste à suivre une série d'étapes techniques pour résoudre un problème social que l'on choisit en classe: a) définition du problème social ; b) diagnostic des causes et définition des responsabilités ; c) proposition de solutions. En présentant uniquement les aspects techniques relatifs à la résolution des problèmes sociaux, le manuel réussi ici à contourner leurs enjeux politiques qui pourraient instiguer en classe un débat critique sur les politiques publiques. Cette approche est typique des discours néolibéraux visant à techniciser les questions de pauvreté et les questions sociales, favorisant dans le même mouvement une forme de citoyenneté fondée sur la responsabilité individuelle et le volontariat civil, au détriment d'une conception plus critique ou conflictuelle (Hibou 2012 ; Dagnino 2007 ; Lukose 2009 ; Bozec 2018).

Figure 25 - Séance 2 « Comment traiter un problème social en partant d'exemples locaux », Activité 2 « Répertorier des exemples de quelques problèmes sociaux dans mon environnement » (non diffusée)

Source : Manar Sciences Sociales (2005), *3ème année de l'enseignement secondaire collégial*, p. 154.

Malgré tout, ces contournements dans les manuels et en classe n'empêchent pas les acteurs scolaires d'adopter des positionnements hétérogènes à l'égard de l'État et des institutions publiques marocaines. Un membre de l'association des parents d'élèves, militant de gauche actif au sein de la société civile locale de Salé, avait rappelé dans un entretien : « *On parle des droits des enfants dans le manuel scolaire, comme le droit à l'éducation. Mais on ne parle pas du fait que les écoles ne sont pas suffisantes, ou que les effectifs sont trop élevés dans certains quartiers. Le manuel ne parle pas des causes de la pauvreté, des véritables problèmes sociaux. (…) Avant, dans le secondaire, on faisait des grèves, des ḥalaqāt* [34]*, maintenant les élèves sont comme des moutons.* » (Entretien B4). Par ailleurs, les entretiens avec les élèves ont permis de recueillir plusieurs opinions critiques sur le programme d'enseignement des sciences sociales. Voici deux extraits d'entretien qui vont dans ce sens :

> « Dans les cours de sciences sociales, on a du temps pour étudier, mais les enseignants ne te montre pas les bonnes choses… il y a encore une colonisation de la pensée, ils ne nous montrent pas notre civilisation, ou comment faire des demandes à l'État pour changer les choses. » (Entretien Mohammed)

> « Je ne comprends pas pourquoi on étudie l'histoire et la géographie des autres pays. On doit se concentrer sur le Maroc et le Maghreb (…). Et sur la question de l'égalité hommes et femmes dans le manuel, ce n'est pas vrai. Dans la réalité, et même dans la religion, les hommes et les femmes ne sont pas égaux. La femme ne peut pas sortir à trois heures du matin, et l'homme a plus de responsabilités. » (Entretien Nora)

[34] Mode de débat public (et parfois mode de protestation) couramment utilisé par les militants au Maroc : debout en cercle et tenu sur une place publique.

Ces extraits d'entretien révèlent les tensions entre, d'une part, les récits des manuels scolaires de sciences sociales qui se fondent sur certains référentiels (droits humains, égalité) et, d'autre part, les représentations des élèves sur ce que constitue l'identité nationale et la communauté. En fait, les élèves peuvent parfois articuler des représentations de la morale religieuse, de la communauté et du bien commun qui sont éloignées de celles mises en avant au sein des programmes scolaires d'éducation à la citoyenneté et d'éducation islamique (Starrett 1998).

Un second élément qui revient régulièrement dans les entretiens avec les élèves concerne le décalage entre les cursus d'éducation à la citoyenneté et les réalités sociales et politiques du pays. Une élève remarque par exemple: « *On parle de droit de grève, mais les profs font grève et ils n'ont pas le droit ? Et pour les devoirs, c'est le devoir de l'État de faire des choses pour le peuple, mais l'État ne fait rien* ». Un autre extrait d'entretien met en évidence le décalage entre les droits de l'enfant tels qu'ils sont présentés dans le manuel scolaire et l'expérience vécue par un élève:

> « Dans les cours d'éducation à la citoyenneté, j'ai appris que les enfants ne doivent pas travailler, avoir un logement, de la liberté… mais dans ma classe [3ème année], la moitié des garçons travaillent à un moment de l'année ou pendant les vacances… Moi je tiens un stand dans un parc pendant le week-end et le vendredi après-midi (…). Les garçons 'bricolent', ils font ce qu'ils peuvent en fonction de la période de l'année. » (Entretien Amine)

Pour mieux comprendre cette remarque, il faut souligner que cet élève est âgé de 18 ans, ayant démarré l'école 3 ans en retard. De plus, les camarades de classe auxquels cet élève fait référence ont probablement entre 14 et 18 ans (le plus souvent à cause de redoublements répétés). En fait, cet élève révèle sa méconnaissance de l'âge légal d'accès au travail au Maroc (fixé à 15 ans révolus), mais son propos met tout de même en lumière que le cursus ne prend pas suffisamment en compte l'environnement social direct des élèves : certains élèves issus de milieux modestes peuvent exercer une activité rémunérée parallèlement à leurs études.

Figure 26 - Séance 10 « Les syndicats et les organisations professionnelles », Activité 2 « Cherche la signification du 1er Mai à partir d'une illustration » (non diffusée)

Source : Manar Sciences sociales (2004), *2ème année de l'enseignement secondaire collégial*, p.154.

Par ailleurs, certains ne s'empêchent pas de critiquer directement l'État dans leurs propos. Un élève avait affirmé: « *Ce dont on parle dans les manuels, le gouvernement, la politique, l'État, ça n'a rien à voir avec la réalité* » ; et plus tard : « *Le Maroc c'est un beau pays mais c'est les propriétaires du Maroc, le gouvernement, qui le rendent mauvais* ». Les élèves peuvent aussi, à l'occasion, critiquer l'État marocain en classe ou en public. Le président de l'association des parents d'élèves m'avait raconté qu'un élève avait affirmé lors d'une présentation dans une activité extrascolaire, devant un public effaré, que « *l'État autorise les bars et facilite la décadence de la société* ». D'après celui-ci, le directeur du collège se serait montré très remonté à l'issue de l'activité et aurait même demandé aux participants d'effacer les vidéos. Néanmoins, il faut souligner que ces éléments ne permettent pas de conclure sur un véritable engagement politique des élèves. Lorsque l'on interroge les élèves plus directement sur la politique, plusieurs d'entre eux soulignent ne pas avoir d'opinions ou de se sentir mal à l'aise de parler sur ce sujet. Une élève avait indiqué par exemple :

> « Je ne me sens pas bien pour parler de ça [la politique]. Je peux voir les informations à la télévision, mais pour discuter avec une personne sur ce sujet, je ne suis pas à l'aise. (…) Oui, je m'intéresse aux questions sociales, je voudrais bien être avec une association plus tard, faire du bénévolat peut être plus tard. » (Entretien Fatima)

Ces différents témoignages montrent que les représentations des élèves sur les institutions publiques et la politique sont diversifiées, et peuvent osciller entre le désintérêt, la méfiance et la critique directe, sans doute en raison de leurs parcours individuels et de leurs positionnements sociaux.

3. Fabriquer la citoyenneté dans l'école marocaine : usine de l'État ou processus fragmenté et indéterminé ?

Plusieurs travaux académiques ont proposé une lecture critique des programmes scolaires d'éducation à la citoyenneté et d'éducation islamique dans le contexte marocain. Ils permettent de replacer l'introduction de ces cursus scolaires au sein de reconfigurations sociales et politiques plus larges que le Maroc a connu depuis l'indépendance. C'est après l'indépendance (1956) que l'on assiste au Maroc à une mise en place formalisée de l'éducation nationale (*al-tarbiya al-waṭaniyya*) et par la suite de l'éducation civique (*al-tarbiya al-madaniyya*) au sein de l'école. Au cours des premières années de l'indépendance, le cursus d'éducation à la citoyenneté marocaine était surtout orienté vers la formation d'un « citoyen vertueux » (*muwāṭin ṣāliḥ*) qui, selon les termes d'Allal al-Fassi (souvent considéré comme le père du nationalisme marocain), devait cultiver une « *passion pour la nation* » (*rūḥ al-muwāṭana*) (Cohen 2004). Dans la même tendance que les autres pays de la région, l'école publique marocaine de la période postindépendance était pensée par l'État comme un instrument pour générer et canaliser le changement social et politique dans une perspective nationaliste et élitiste (Adely et Starrett 2011). En Turquie par exemple, les notions de *tarbiya* et *taʿlīm* propres à l'enseignement islamique traditionnel ont été transformées dans les discours institutionnels et scientifiques pour appuyer les objectifs de l'État, signifiant dorénavant la culture nationale et les sciences positives (respectivement) (Kaplan 2006). Au Maroc, malgré les profondes divergences idéologiques sur les conceptions de la nation au sein du parti de l'Istiqlal dès les premières années de l'indépendance (qui conduit à la scission entre l'aile conservatrice d'Allal El Fassi et Ahmed Balafrej et l'aile socialiste d'Abderahim Bouabid et Mehdi Ben Barka en 1959) (Rachik 2016), les idéologies nationalistes partageaient un même projet politique au sein duquel l'éducation publique devait jouer un rôle clé : promouvoir l'édification d'une nation marocaine moderne, indépendante, arabe et musulmane. Dans cette logique, le contenu du cursus d'éducation civique au Maroc s'intéressait dans cette période à l'étude des institutions nationales et internationales afin de « *de créer chez les élèves une 'bonne attitude' envers ces institutions jugées démocratiques et dignes d'adhésion* » (Hassani-Idrissi et Zernine 2021 : 144).

À partir des années 1970, dans un contexte de consolidation du régime monarchique après les deux coups d'États manqués (1971 et 1972), l'éducation islamique a été rénovée et systématisée, devenant obligatoire et enseignée par un corps d'enseignants spécialisé (alors qu'elle était auparavant confiée à l'enseignant d'arabe sans programme précis). D'après les analyses, cette rénovation de l'éducation religieuse à l'école visait une meilleure « *intégration politique et idéologique* » de la population afin de consolider le statut d'*amir al-mouminine*

(Commandeur des croyants) du roi Hassan II (Hassani-Idrissi et Zernine 2021 : 144 ; El Ayadi 2004). Par ailleurs, d'après Mostafa Hassani-Idrissi et Mohammed Zernine (2021 : 144), l'arabisation des programmes d'histoire dans cette période a mené vers un renforcement de la pédagogie transmissive et une préoccupation plus grande pour les « *fonctions identitaires plus qu'intellectuelles* ». Dans un même angle d'analyse, Alain Roussillon (2002) avait mis en lumière les recompositions du projet réformiste des sciences sociales marocaines et égyptiennes à partir des années 1970 dans un contexte de consolidation des régimes politiques, passant d'un modèle de sciences sociales critiques (amplifié par les mouvements de gauche des années 1960) vers un modèle qui vise à « *approprier le progrès, le développement, la modernité et bientôt la postmodernité aux exigences de fidélité au pacte fondateur* », le pacte fondateur se référant ici à la réalisation d'une « *arabité* » et d'une « *islamité* » (Roussillon 2002 : 219). Plus important encore, Alain Roussillon (2002 : 219 ; 1999 : 1394) met l'accent sur « *l'absolutisation de la légitimité* » et la « *clôture réformiste* » dans les sciences sociales des mondes arabo-musulmans depuis les années 1970, qui ont eues pour effet « *d'installer comme impensé ou indicible au cœur de leur projet, la réalité même du pouvoir, que celui-ci s'exerce au nom du Peuple, de la Révolution, de la Monarchie ou de l'Islam* ».

Depuis les années 2000, les discours des acteurs de la gouvernance globale ont eu une influence grandissante sur la manière dont l'éducation à la citoyenneté est mise en récit dans les contextes scolaires nationaux à travers le monde. Les politiques et stratégies des organisations internationales (Objectifs du Millénaire sur le Développement 2000-2015, Objectifs de Développement Durable 2015-2030, Pacte Mondial pour l'Education) mettent l'accent sur le développement des « *compétences du 21ème siècle* » (GPE 2020), parmi lesquelles on retrouve la *citoyenneté globale* et la *responsabilité individuelle et sociale*. Dans ces discours, en plus de la formation d'une main d'œuvre adaptée au marché globalisé, l'école a dorénavant pour mission de cultiver le civisme dans la perspective de relever les défis contemporains globaux, comme la migration et la dégradation de l'environnement (GPE 2020). Après les printemps arabes (2011), plusieurs pays de la région ont engagés des réformes éducatives qui s'alignent sur ces récits, en donnant plus de place à la promotion de la « citoyenneté active » et la « participation » dans les cursus scolaires (Vision 2030 de l'Egypte et Vision 2025 de la Jordanie par exemple) (Idrissi et al. 2021).

Au Maroc, le curriculum scolaire marocain a été réformé en 1999 pour intégrer les recommandations de la Commission Spéciale pour l'Education et la Formation (COSEF). Dans le cursus d'éducation à la citoyenneté, comme on l'a vu plus tôt, les enseignements visent aujourd'hui l'acquisition de connaissances et de compétences en lien avec des concepts de la citoyenneté selon une approche « droits humains », comme la liberté, l'égalité, la justice et la démocratie. Même si le Coran est souvent invoqué pour justifier l'adhésion à l'approche « droits humains », une grande diversité de sources et de documents est aujourd'hui mobilisée dans le curriculum (comme les conventions internationales, des philosophes occidentaux et arabes, etc.). De plus, les travaux réalisés sur les manuels d'éducation à la citoyenneté ont montrés que ceux-ci peuvent faire parfois l'objet d'une autocensure. Par exemple, une séance portant sur la liberté en 1ère année du secondaire collégial présente la littérature carcérale d'un pays étranger (probablement latino-américain), au lieu de puiser dans la riche littérature carcérale sur le Maroc des années de plomb (alors que le Maroc est engagé depuis 2004 dans un processus de justice transitionnelle) (Hassani-Idrissi et Zernine 2021). Il convient de souligner, dans ce cadre, que la production des manuels scolaires est libéralisée mais toujours régulée par l'État: les manuels sont conçus, réalisés et imprimés par des entreprises privées, qui doivent obtenir un certificat d'approbation du MENPS avant leur mise sur le marché.

Ces dernières années, la Vision Stratégique 2015-2030 vient actualiser la Charte Nationale de l'Education et la Formation de 1999, en intégrant notamment les Objectifs de Développement Durable 2030 et les changements institutionnels de 2011 (nouvelle Constitution, processus de régionalisation avancée). Au moins deux éléments peuvent être dégagés de ces nouvelles politiques. En premier lieu, on voit que l'éducation à la citoyenneté et l'éducation islamique s'appuient dorénavant sur une multiplicité des référentiels de valeurs : les constantes religieuses, institutionnelles et nationales ; les valeurs universelles ; le développement durable ; l'égalité et la démocratie, etc. Lors des entretiens, les acteurs du MENPS avaient même fait état d'un problème de « *juxtaposition* » des référentiels de valeurs dans les documents de réformes, qui contribuerait à créer une confusion chez les enseignants et les élèves :

> « Le premier problème est qu'il existe quatre référentiels juxtaposés pour toute la réforme : un référentiel islamique ; un référentiel national ; un référentiel sur la citoyenneté et, en dernier, un référentiel sur les droits humains. On présente à l'élève que le Maroc est la

> meilleure nation du monde, la sacralité de la communauté musulmane et d'un autre côté, on lui présente les droits humains, la solidarité et l'humanité (…) Il faudrait un socle de valeurs englobant au lieu d'une simple juxtaposition » (Entretien B2)

Dans leurs analyses des manuels scolaires, Mostafa Hassani-Idrissi et Mohammed Zernine (2021 :151) suggèrent que « *ces dimensions profanes et sacrées, modernes et traditionnelles, qui appellent à la critique et à la doxa, bien qu'elles paraissent opposées et incompatibles, se combinent en réalité et se soutiennent pour servir deux figures du politique, l'État-nation et l'Empire. Ainsi, l'universel et le spécifique s'enchevêtrent 'naturellement' dans le cursus scolaire.* » Dans ce sens, la juxtaposition des référentiels de valeurs « *sacrés* » et « *profanes* » au sein du curriculum d'éducation à la citoyenneté, même si elle peut parfois conduire à une confusion ou à une dualité, servirait à « localiser » le nouveau langage de la citoyenneté promu par les acteurs de la gouvernance globale (droits humains, démocratie, etc.) (Hibou et Tozy 2020).

En second lieu, les analyses mettent en lumière que les récents documents de politiques éducatives (Vision Stratégique 2015-2030) insistent sur la responsabilité civile et sociale en matière d'éducation à la citoyenneté, contribuant ainsi à promouvoir la figure d'un *individu-citoyen* au détriment d'une conception plus conflictuelle (Idrissi et al. 2021 ; Hbila 2021 ; Bozec 2018). Ces éléments suggèrent que les réformes pédagogiques engagées ces dernières années au Maroc prennent place dans un contexte politique qui contribuerait à une *antipolitisation* du politique (Roussillon et Ferrié 2004/2018 ; Bono 2010). Le contournement du politique et la valorisation de dimensions techniques des questions politiques et sociales qui a été observé dans les manuels scolaires contribuerait donc à diffuser, au sein de l'école, des récits néolibéraux qui écartent systématiquement les formes d'engagement politique jugées « perturbatrices » (Hibou et Tozy 2020 ; Lukose 2009, 2005). Dans ce contexte, le langage de la démocratie et de la citoyenneté dans les réformes pédagogiques et les manuels peuvent formuler des « convergences perverses » qui pourraient contribuer à affaiblir « *la représentativité et la certitude du droit comme idéal de gouvernement* [et à souligner] *l'apparition de nouveaux clivages que l'on pourrait qualifier d'antipolitiques (et non apolitique)* » (Bono 2010 : 41 ; Dagnino 2007).

Des travaux de sociologie de l'éducation au sein d'autres contextes nationaux font état de conclusions similaires. En France, Géraldine Bozec (2018) argue que l'éducation à la citoyenneté participe à une « *dépolitisation* » de la citoyenneté « *au sens où les acteurs et les enjeux spécifiques à l'univers politique, mais aussi la conflictualité qui lui est inhérente - le politique renvoyant à la compétition pour le pouvoir et à la division idéologique (...) sont minorés, voire totalement occultés.* » (Bozec 2018 : 74). Des observations en classe d'éducation à la citoyenneté dans le contexte scolaire français montrent comment ce cursus vise à « *faire valider ou accepter un système de discipline* [que l'école] *n'arrive plus à imposer* » (Barrère et Martucelli 1998 : 664). Une analyse des discours au sein des réformes éducatives en Jordanie et aux États-Unis depuis les années 2000 montrent, de façon similaire, comment les cursus d'éducation civique incitent les élèves à intégrer le marché du travail global et à contribuer à la croissance économique, tout en condamnant les discours et les comportements qui s'écartent de ce projet de société (Hantzopoulos et Shirazi 2014).

Ces travaux académiques rejoignent en partie les analyses ethnographiques présentées dans les sections précédentes, en particulier pour mettre en évidence les « contournements du politique » mis en œuvre dans les cursus d'éducation à la citoyenneté. Ces analyses sont cruciales pour mieux comprendre le rôle central de l'État marocain dans la promotion, à travers le cursus formel d'éducation à la citoyenneté, d'un modèle de citoyen discipliné, porteur d'une culture nationale et religieuse unifiée, souvent au détriment de la formation de l'esprit critique (Hassani-Idrissi et Zernine 2021 ; Idrissi et al. 2021 ; Ennaji 2009 ; El Ayadi 2004). Cependant, comme ces travaux portent principalement sur les récits institutionnels (manuels scolaires et politiques publiques), ils risquent de présenter les écoles comme des lieux homogènes de socialisation politique, semblables à des « usines » dans lesquelles les élèves-citoyens seraient exclusivement « fabriqués » par l'État (Bénéï 2009 ; Pykett 2010). Les données ethnographiques présentées dans les sections précédentes complexifient cette vision : dans la vie quotidienne de l'école, les enseignants, les élèves et les parents réinterprètent les prescriptions de l'État en matière de citoyenneté et négocient leurs relations au bien commun, à la morale et à la communauté politique à travers une diversité de processus sociaux.

Les analyses ethnographiques réalisées dans les premières sections de ce chapitre nous permettent de réaliser deux principaux constats pour conforter cet argument. D'une part, on a vu que les élèves et acteurs pédagogiques adoptent des récits et des pratiques de citoyenneté

qui peuvent être en lien à la fois avec leurs convictions personnelles, la pression familiale, l'influence des pairs, ou encore l'expérience militante (Adely 2012). Dans ce sens, l'influence de l'« État pédagogue » dans le quotidien du collège apparaît largement remise en question, les manuels scolaires ne tenant plus aujourd'hui qu'une « *minuscule épicerie* » au regard des autres processus de socialisation (Pykett 2010 ; Rachik 2019 : 91). D'autre part, comme l'a montré Mounia Bennani-Chraïbi dans ses travaux sur la politisation au Maroc (1994 ; 2017 ; 2021a ; 2021b), les adolescents et les jeunes ne sont pas forcément dépolitisés par l'influence d'un projet politique autoritaire ou de discours néolibéraux surplombants, mais participent plutôt à une variété de modes de politisation : nouvelles configurations de la citoyenneté favorisant la responsabilité sociale et civile (au détriment de la représentation politique institutionnalisée), accessibilité à une diversité d'appartenances politiques alternatives à travers les nouvelles technologies de l'information, et protestation à l'égard des institutions publiques devenant le langage privilégié de la politique (Bono 2010 ; Bennani-Chraïbi 2021b).

En tout cas, les quelques épisodes de conflits violents qui ont engagés les élèves de l'enseignement secondaire face aux autorités au cours de la période récente démentent une possible dépolitisation, comme on l'a vu dans les protestations nationales des élèves du secondaire contre l'adoption de l'heure GMT+1 au Maroc en 2018, et de manière plus localisée au cours des évènements du Hirak du Rif (2017-2018). Plusieurs travaux académiques sur l'école dans d'autres contextes nationaux vont dans ce sens, et décrivent les pratiques de citoyenneté hétérogènes et multi-positionnées des adolescents et des jeunes en contexte scolaire et universitaire. Ritty A. Lukose (2005) distingue par exemple au sein de l'université indienne entre des pratiques de citoyenneté influencées par la figure d'un citoyen « consommateur » de la mondialisation préférant l'efficacité et l'ordre, et des pratiques citoyennes « perturbatrices » d'autres étudiants qui s'intègrent dans les traditions du socialisme marxiste du Kerala. Cette distinction est faite à l'aide de la proposition de Partha Chatterjee (2004) dans le contexte indien visant à différencier entre les pratiques de citoyenneté de la « société civile » (pratiques institutionnelles et formalisées appartenant à une élite économique et culturelle) et de la « société politique » (pratiques informelles mises en œuvre par les groupes subalternes).

Ces éléments concourent à montrer qu'une analyse isolée des récits institutionnels nous mène au final à une impasse : elle ne permet pas de saisir la complexité des processus de

citoyenneté dans l'espace scolaire, ni de rendre compte des articulations, contradictions et hybridations qui sont au cœur des mutations en cours (Hibou et Tozy 2020). L'approche ethnographique nous donne dès lors la possibilité de déplacer le regard : plutôt que de considérer la citoyenneté à l'école comme une disposition sociale à transmettre aux élèves par l'État pour une meilleure « *vie commune* », on peut la saisir en tant que processus social fragmenté qui s'articule, sur le terrain de l'école, à travers une multiplicité de pratiques et d'espaces quotidiens (Durkheim 1902-1903/2012, 8ème leçon ; Neveu et Vanhoenacker 2017).

II. Fragments de citoyenneté au collège

1. Bibliothèque scolaire et ciné-club : des lieux de délibération sur le bien commun, la morale et le progrès

À la marge des programmes officiels, l'observation ethnographique a montré que les activités extrascolaires offrent un espace de choix dans lequel les acteurs délibèrent sur ce qui constitue le bien commun, la morale et le progrès (Adely 2012). En fait, si l'espace de la classe demeure largement contraint par le cadre du programme scolaire officiel, celui des activités extrascolaires offre une plus grande marge de liberté aux acteurs éducatifs (enseignants, membres de l'association des parents d'élèves et membres du personnel administratif de l'établissement). Ces derniers peuvent y proposer des enseignements à portée morale et civique à travers des séances de lecture, des ateliers de sensibilisation, des projections de films, ou encore au détour de « leçons » de morale adressées spontanément aux élèves. Par exemple, lors d'une séance de *Life Skills* (aptitudes de vie) organisée dans la bibliothèque scolaire, le président de l'association des parents d'élèves, Walid, avait l'habitude de faire de longs monologues. Au cours de l'une de ces séances, il avait évoqué le décès d'un élève du collège survenu l'année précédente, à la suite d'une violente dispute entre supporters de football *ultras*. Il avait saisi cette occasion pour inviter les élèves à réfléchir aux « valeurs de la vie » :

> « Je sais que c'est difficile pour vous de parler du décès de votre camarade. Mais je veux vous poser une question simple : c'est quoi les valeurs de la vie ? Le problème c'est que beaucoup d'entre nous cherchent le plaisir, et pas le bonheur. On cherche le plaisir instantané,

> l'argent, la notoriété, mais on oublie ce que c'est d'être vraiment heureux. Il y a ce film espagnol que j'ai vu récemment qui se passe dans une prise avec 500 étages[35]. L'étage le plus haut reçoit un banquet somptueux, et les restes du banquet sont acheminés au fur et à mesure aux étages inférieurs. Les étages les plus bas ne reçoivent plus rien. Cela montre que les êtres humains oublient facilement la solidarité et entrent vite dans la compétition, et ne recherchent que le plaisir. Mais est-ce que ça les rend vraiment heureux ? » (Journal de terrain, Mars 2021)

Cette leçon de morale semble provenir des convictions personnelles de Walid, d'autant qu'il milite de longue date au sein d'associations de gauche de la ville de Salé. En fait, les acteurs éducatifs sont porteurs de leurs propres idéologies au sein du collège, et surtout dans les activités extrascolaires. Pour prendre un autre exemple, l'enseignante de la bibliothèque scolaire est une pratiquante assidue de l'Islam, et c'est clairement à son initiative que les compétitions de récitation et de lecture du Coran sont organisées au cours du mois de Ramadan. En m'entretenant avec Walid sur la récurrence des références religieuses dans les discours cette enseignante et de certains parents d'élèves, celui-ci avait répondu : *« Moi je ne le fait pas, je mets en avant autre chose, chacun met en avant ce qu'il veut »*. En réalité, chaque acteur pédagogique y apporte du sien, et le collège est loin de constituer un projet moral et civique uniforme et cohérent. Ces divergences ont pu transparaître en particulier lors des observations de conversations informelles entre les acteurs éducatifs. Voici l'extrait d'une conversation qui oppose le directeur du collège à un membre de l'association des parents d'élèves sur le thème de la lecture scolaire, au cours d'une réunion portant sur le projet d'établissement[36] :

> « Nassim (parent d'élève) : Ce serait bien de donner aux élèves plus d'outils pour qu'ils jouent et s'informent, mais bien sûr il ne faut pas oublier de protéger les enfants.
>
> Karim (parent d'élève) : Oui, c'est vrai, d'ailleurs je voulais parler de la question de la lecture en particulier. Je pense qu'il y a des livres qui

[35] Référence au film espagnol de science-fiction « La plateforme » de Galder Gaztelu-Urrutia (2019)
[36] Le projet d'établissement est un cadre de planification à travers lequel les acteurs pédagogiques développent une vision et un programme d'activités pour les trois années suivantes.

> peuvent être dangereux pour les enfants dans la bibliothèque, et qui véhiculent de mauvaises idées sur la sexualité et l'homosexualité. Avant de recevoir de nouveaux livres, comme les mangas, les dessins animés, et les livres en langues étrangères, il faut faire un tri.
>
> Hamid (directeur du collège) : Vous savez… je pense de toute façons qu'un enfant pour aller trouver ailleurs tous les mauvais contenus qu'ils veulent, comme sur internet. » (Journal de terrain, Mars 2021)

Cette conversation est intéressante car le directeur, figure d'autorité au sein de l'établissement, y exprime un point de vue divergent de celui de Karim, parent d'élève. De plus, les observations montrent qu'un acteur éducatif peut formuler certaines opinions à huis clos, entre adultes, tout en adoptant une posture différente face aux élèves. Un exemple frappant concerne le président de l'association des parents d'élèves qui adoptait, entre adultes, des positions libérales sur la religion, alors que dans les interactions avec les élèves, sa posture apparait toujours un peu plus conservatrice. Au sein d'un atelier de français organisé à mon initiative, lorsqu'un élève avait confié qu'il aimait lire les mangas, Walid lui avait lancé : « *Je ne suis pas sûr que les mangas soient une bonne chose. Tu sais les mangas ne sont pas tous bien pour toi, certains sont pour les adultes, et au Maroc on ne sait pas faire la différence* ». De plus, quelques mois après la réunion avec les parents d'élèves décrite dans l'extrait précédent, le directeur de l'établissement semblait aussi avoir totalement changé de point de vue sur la lecture scolaire, lorsque je lui avais proposé, un peu par hasard, de faire une requête pour un don de livres à un collège français de Rabat. Il avait rétorqué : « *Les livres en français apportent leur propre culture et contenu, je ne sais pas si c'est une bonne idée* ! ». Ces éléments mettent en exergue les positionnements divergents, et parfois contradictoires, que peuvent exhiber les acteurs éducatifs du collège sur ce que constitue une morale appropriée. En particulier, les opinions qu'exhibent les acteurs pédagogiques face aux élèves tendent à être toujours plus conservatrices, peut-être pour éviter d'aller à l'encontre de la sensibilité religieuse de certains. Dans son analyse des « *lieux intérieurs* » et de la culture publique au Maroc, Jean Noël Ferrié (1995) avait remarqué habilement « *que la société n'est pas constituée de lieux privés et d'espaces publics (...) mais qu'il existe, en fait, à l'intérieur de la même organisation, une pluralité de cadres de référence générant une multiplicité de discours* » (Ferrié 1995 : 201).

Par ailleurs, au cours de mes travaux de terrain, j'ai eu plusieurs fois l'occasion d'organiser des séances de ciné-club avec les élèves, dans le cadre de mon rôle d'enseignant de « communication en français ». Les réactions des élèves sur les films projetés ont été instructives pour mieux comprendre leurs positionnements sur ce qui constitue une morale appropriée. Par exemple, lors de la projection du film français *Intouchables*[37], j'ai remarqué que les élèves étaient visiblement gênés (les garçons riaient nerveusement) au cours d'une scène dans laquelle le héros se trouvait dans une chambre avec une Escorte-Girl. Voici un extrait du débat avec les élèves après le film:

> « Elève 1 : L'histoire est très bien, mais il y a des scènes qui ne sont pas bonnes.
>
> Elève 2 : Il y avait beaucoup de gros mots…
>
> Elève 3 : Le film est bien, je pourrais le revoir, mais sans que mon père soit là. » (Journal de terrain, Juin 2021)

La dernière réaction (élève 3) est intéressante car elle met en exergue l'idée (assez évidente en soi) que certains élèves font la différence entre un film que l'on regarde en famille et un film que l'on regarde tout seul. Au-delà de se résigner à voir dans ces discours une forme d'hypocrisie de la part des élèves, on pourrait les considérer comme des preuves de la « *pluralité de cadres de références* » dans lesquels les agents sociaux naviguent (Ferrié 1995 : 201). L'analyse d'une seconde situation au sein du ciné-club avec les élèves est tout aussi intéressante. Nous avons visionné une partie du film *West Beirut*[38] qui focalise sur la vie quotidienne de deux collégiens libanais inscrits à l'école française pendant la guerre civile au Liban dans le milieu des années 1970. Une séquence du film avait tellement gêné le groupe que j'ai dû faire une pause et même arrêter le film peu après (dans laquelle les deux garçons filmaient en cachette leur tante et se racontaient une histoire imaginaire explicitement sexuelle). Voici un extrait du débat que nous avons eu avec les élèves après le film :

> « Salma : J'ai bien aimé le moment où le garçon se moquait de son enseignante française et qu'il chantait l'hymne national libanais, le fait

[37] Film réalisé par Olivier Nakache et Éric Toledano (2012).
[38] Film franco-libanais réalisé par Ziad Doueiri en 1998.

qu'il soit fier de sa nationalité. Mais il y avait des scènes qu'on n'a pas aimées.

Ghally : Pouvez-vous me dire pourquoi ces scènes vous ont dérangé ?

Yasmine : Les enfants ne doivent pas penser à ce genre de choses… c'est parce que leurs parents boivent de l'alcool que ces garçons n'ont pas de bonnes valeurs [il y a une scène dans laquelle les parents boivent un verre de vin]. Ils fument et parlent de choses sexuelles, ce n'est pas bien.

Ghally : La sexualité des adolescents est l'un des thématiques de ce film, c'est vrai que c'est difficile d'en parler, mais c'est normal que cela existe.

Yasmine (*visiblement outrée par mes propos*) : Non ce n'est pas normal ! » (Journal de terrain, Novembre 2023)

Le reste du débat s'est terminé avec un malaise général et j'ai eu du mal à poser d'autres questions aux élèves. J'ai réalisé à cet instant que j'avais fait l'erreur de parler trop librement de sexualité avec ces adolescentes, et de plus en tant qu'adulte de sexe masculin. Les jeunes adolescentes étaient si mal à l'aise, que j'ai eu du mal à regagner leur confiance lors des séances suivantes. Ayant rapporté cette situation délicate au président de l'association des parents d'élèves, celui-ci avait indiqué :

« Il y a de d'hypocrisie, les élèves vont éviter de parler de ces thèmes avec toi, en disant que ce n'est pas bien, mais entre eux, ils en parlent… En fait, dans l'école, les élèves exhibent certaines valeurs, alors qu'à l'extérieur, avec leurs amis, ils deviennent une autre personne » (Entretien B4)

Ces situations ethnographiques dans le ciné-club permettent de soulever au moins deux éléments. En premier, comme le président de l'association l'a souligné, les élèves peuvent avoir des positionnements hétérogènes sur des thématiques sensibles sur le plan moral (comme la sexualité), et changeants en fonction du contexte et des personnes en présence (âge, genre). Deuxièmement, les élèves peuvent être parfois complices, de la même manière

que les enseignants, d'une forme d'autocensure et de « consensus conservateur » qui indique quelle serait la bonne manière d'aborder certains sujets.

2. Des processus de citoyenneté fragmentés dans l'espace scolaire

L'analyse des données ethnographiques met en évidence qu'il existe une multitude de « leçons » de citoyenneté informelles au sein des activités extrascolaires du collège (Adely 2012). Au sein de ces activités, les acteurs éducatifs et les élèves ont une plus grande marge de manœuvre pour déployer une diversité de pratiques et de récits de citoyenneté. En particulier, l'analyse a montré, qu'en dépit de leurs positionnements pluriels, les enseignants tendent à s'autocensurer dès lors qu'ils s'adressent aux élèves ou à un public plus large. De leur côté, les récits des élèves lors des séances du ciné-club mettent en évidence qu'ils naviguent consciemment entre plusieurs espaces de socialisation, par exemple selon qu'un film soit vu « en famille » ou « entre amis ». Les élèves savent également mettre à distance tout sujet susceptible de susciter un désaccord moral en public, et surtout quand ils s'adressent à des adultes. On voit alors, peu à peu, se dessiner une forme de consensus conservateur dans les espaces publics scolaires qui ne provient pas d'une violence réglée et planifiée de l'État, mais plutôt de positionnement sociaux d'acteurs qui naviguent consciemment dans une multiplicité de « *cadres de référence* » (Ferrié 1995). Au sein de leur récent travail sur les changements politiques au Maroc à l'ère néolibérale, Béatrice Hibou et Mohamed Tozy (2020 : 266) avaient également remarqué la prégnance d'une culture publique consensuelle qui « *ne supporte plus la singularité dans l'espace public* » et qui s'autonomise des interventions de recadrage du pouvoir souverain.

Pour conclure ce chapitre, les analyses ont montré que l'éducation à la citoyenneté dans l'espace scolaire marocain ne relève pas exclusivement des récits officiels de l'État. L'éducation à la citoyenneté est fragmentée à travers une multiplicité de pratiques, de positionnements sociaux et d'espaces quotidiens dans l'école (la classe, la bibliothèque, le ciné-club, les leçons de morale informelles). Ces pratiques et récits informels de citoyenneté constituent une panoplie de « *signaux faibles* » qui restent ouverts à l'analyse ethnographique (Carrel et Neveu 2014 : 3-4). Ces réflexions nous invitent donc à poursuivre, à travers le travail ethnographique, l'exploration d'autres processus discrets, invisibles et informels de la citoyenneté dans le collège, afin d'observer comment les acteurs scolaires produisent du sens

sur le bien commun et le vivre-ensemble à partir de leurs expériences quotidiennes (Cefaï 2011 : 546-547 ; Neveu 2015 ; Neveu et Vanhoenacker 2017). C'est à partir de cette invitation que nous entreprendrons, dans la troisième partie de cette thèse, l'examen des pratiques et des processus qui agissent, malgré leur discrétion, comme des catalyseurs des expériences de citoyenneté dans l'école marocaine.

PARTIE 3

Les expériences de citoyenneté dans l'école marocaine

La troisième partie de ce travail s'attachera à développer la thèse en déplaçant le regard des récits institutionnels et explicites de la citoyenneté dans l'espace scolaire pour aller vers des articulations plus discrètes et moins visibles. Il s'agira d'accorder une attention particulière aux « *signaux faibles* » de la citoyenneté dans le contexte scolaire (Carrel et Neveu 2014 : 4). Le **Chapitre 6** proposera ainsi une immersion ethnographique dans les salles de classe afin de voir comment les modalités d'apprentissage et d'enseignement participent aux expériences de citoyenneté dans le collège. Le **Chapitre 7** s'attachera à analyser les pratiques à l'égard de la discipline et des règlements (dans le bureau des surveillants, le bureau du directeur, la salle de classe) et à voir comment celles-ci constituent un terrain privilégié pour décrire les processus de citoyenneté dans l'espace scolaire. Enfin, le **Chapitre 8** visera à examiner comment les acteurs scolaires négocient et ajustent leurs représentations du « bon citoyen » à travers leur participation aux activités extrascolaires (ateliers de lecture, théâtre, compétitions de récitation religieuse) dans un contexte de globalisation et de libéralisation.

CHAPITRE 6

INCERTITUDES À L'ÉCOLE, FLEXIBILITÉS EN CLASSE

Après lui avoir exposé mon intention de mener des observations en classe, le directeur du collège avait remarqué : « *La classe c'est comme la maison, c'est l'espace central de l'école. L'administration, le bureau des surveillants et la récréation, c'est ce qu'on trouve en dehors de la maison. La classe est le produit final de l'école et des politiques du ministère* » (Entretien B6). Par la suite, comme à son habitude, le directeur avait adopté un point de vue critique sur les politiques « *déconnectées* » de la salle de classe, avant d'ajouter : « *Les élèves sont frustrés. La classe, l'école et l'État ne leur donnent pas ce dont ils ont besoin* ! ». Ces propos résument bien l'enjeu central de ce chapitre: la classe constitue un point nodal du système éducatif, et, par extension, des processus de citoyenneté au sein des institutions scolaires contemporaines. C'est en son sein que se réalise (ou échoue à se réaliser) l'essentiel du projet éducatif national et, par extension, du récit de citoyenneté de l'État marocain visant à garantir à ses plus jeunes sujets le droit à l'éducation. Pendant plus de quarante heures par semaine, du lundi matin au samedi midi, un élève du collège Lala Aicha passe la majeure partie de son temps dans la classe, où il est censé approfondir ses compétences dans différentes disciplines scientifiques et littéraires. Cet espace est également celui des interactions quotidiennes avec les enseignants et les pairs. En fait, si les établissements secondaires constituent un espace majeur de socialisation dans la vie quotidienne des adolescents, la classe peut être considérée comme l'un de ses moments les plus décisifs (Adely 2009). Lors de mes observations en classe, j'ai souvent eu l'impression d'observer une petite société, régie à la fois par des règles explicites (telles que la charte de classe) et par des normes implicites qui orientent les comportements et les modes de participation des élèves.

Pour résumer, ce chapitre sera consacré à explorer comment les pratiques des acteurs à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage en classe constituent un matériel intéressant pour étudier

les processus de citoyenneté dans le contexte scolaire. Cet angle d'observation nous offre la possibilité de nous intéresser aux processus de citoyenneté qui s'articulent à travers des *expériences du droit* dans l'espace du collège, et notamment des expériences du droit à l'éducation qui demeure, dans les État-nations modernes, un « *droit social de citoyenneté* » (Marshall 1950/1992 : 16). Plusieurs travaux sur le Maroc et les mondes arabes sont se intéressés à l'enseignement et l'apprentissage dans le quotidien des institutions scolaires, et à voir comment ces expériences éducatives se réfractent sur la fabrique du citoyen : contradictions autour de l'enseignement des langues, privatisation indirecte de l'école publique via les cours de soutien, etc. (Cohen 2004 ; Boutieri 2016 ; Adely 2012 ; Sobhy 2023). Ces travaux académiques se sont principalement appuyés sur des données qualitatives issues d'entretiens, d'observations en classe et de l'analyse des programmes scolaires. Toutefois, peu d'entre eux se sont véritablement attachés à observer *comment on enseigne et comment on apprend en classe*, et à examiner en quoi ce niveau d'observation peut nous éclairer sur la fabrique de la citoyenneté en contexte scolaire. En particulier, encore peu de travaux ont focalisé sur l'observation des pratiques non verbales au sein de la classe (postures et attitudes, silences des élèves, etc.). Pourtant, dans un autre contexte et pour des fins plus politiques que scientifiques, les théories de la pédagogie critique (Freire 1970) avaient mis en lumière le rôle éminemment politique des attitudes d'enseignement et d'apprentissage dans les espaces pédagogiques de l'éducation formelle et non formelle. Dans le cadre de ce chapitre, les pratiques qui seront analysés vont donc concerner : l'organisation du déroulement de la classe, les techniques d'animation, les interactions pédagogiques, la manière dont les élèves apprennent en classe, et les récits des acteurs sur leurs propres stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'assemblage de ces éléments ethnographiques constituera le matériau à partir duquel sera esquissé une première partie du tableau des expériences de citoyenneté dans le collège. Les pratiques des acteurs scolaires en matière de discipline, même si elles sont intimement liées à l'enseignement et l'apprentissage, seront traitées séparément dans un autre chapitre (Chapitre 7).

En particulier, ce chapitre verra comment la citoyenneté au collège se fabrique à partir de positionnements flexibles des acteurs dans un contexte scolaire marqué par des incertitudes et des défaillances structurelles prolongées : statut des enseignants remis en cause, offre pédagogique dégradée, lourdeur des programmes scolaires, diplômes de l'école publique remis en question, inégalités scolaires, etc. D'un côté, et à l'opposé des discours critiquant une soi-disant rigidité du personnel enseignant au Maroc et dans les mondes arabes, les

enseignants sont flexibles au sein du système éducatif et déploient des pratiques fluctuantes en classe (magistrales, autoritaires, inclusives, élitistes, etc.) (Adely et al. 2021). Les pratiques fluctuantes des enseignants contribuent, malgré tous leurs efforts, à inscrire les incertitudes et l'élitisme au cœur du quotidien des classes. De l'autre côté, comme une enseignante l'a bien noté au cours d'un entretien, « *les élèves savent avec qui travailler* » et ces derniers mettent en œuvre des stratégies flexibles pour apprendre à l'école et en dehors de l'école (Entretien B8). Les élèves apprennent ainsi, à l'école, « à contourner l'école », ce qui contribue à fragiliser la classe de l'école publique en tant qu'espace légitime de formation des citoyens, et à remettre en question l'éducation en tant que bien public.

I. Enseigner

1. Classe élitiste ou inclusive ? Les stratégies des enseignants en classe

La structure globale du déroulement d'un cours dans le collège Lala Aicha est relativement stable : d'abord, un élève lit la leçon à voix haute ; vient ensuite une séance de questions-réponses, souvent orientée vers la réalisation d'un exercice ; enfin, les élèves copient la leçon sur leur cahier, soit à partir du tableau, soit sous la dictée de l'enseignant. Il arrive que ce dernier demande la réalisation d'un exercice individuel. Si la majorité des cours suivent ce schéma standard, le format des interactions entre enseignants et élèves peut varier considérablement d'une classe à l'autre. Certains enseignants parviennent à instaurer des pédagogies plus actives et inclusives, tandis que d'autres se limitent à un enseignement magistral tout au long de la séance.

L'analyse de plusieurs cours de mathématiques et d'arabe permet de mieux saisir la texture de ces variations pédagogiques. Lors d'un cours de mathématiques de 3ème année auquel j'ai assisté (*Exemple 1*), l'enseignante faisait peu d'efforts pour animer la classe. Elle restait assise à son bureau et dictait une leçon pendant près de trente minutes, que les élèves copiaient sur leurs cahiers. Les élèves étaient requis par la suite de réaliser, chacun de leur côté, un exercice individuel. Pendant ce temps, certains s'appliquaient sérieusement, d'autres bavardaient, tandis que quelques-uns s'endormaient la tête sur la table. L'enseignante ne semblait pas prêter attention à ces bavardages. Lors de la correction de l'exercice, l'enseignante interrogea deux élèves du premier rang (probablement les plus studieuses) avant de conclure la séance

dans une ambiance calme et presque somnifère, avec les élèves recopiant les réponses sur leurs cahiers. Au sein d'un autre cours de mathématiques d'une classe de 2ème (*Exemple 2*), l'engagement de l'enseignant avec les élèves était complétement différent. L'enseignant, charismatique, habitait un rôle de jeune et parlait aux élèves en arabe marocain dialectal. Il restait debout et circulait entre les rangs. La séance fut largement consacrée à des échanges de questions-réponses, pendant lesquels plusieurs élèves furent appelés au tableau pour résoudre des exercices.

Les observations dans les cours d'arabe confirment cette diversité. Dans l'un de ces cours (*Exemple 3*), l'enseignante a commencé par rédiger un exercice au tableau et a demandé aux élèves de le recopier. Ces derniers durent ensuite réaliser l'exercice individuellement. Pendant ce temps, l'enseignante, assise à son bureau, appelait les élèves un par un pour vérifier les cahiers (selon un numéro qui leur est attribué). Elle rappelait fréquemment à l'ordre les bavards et parvenait à maintenir un silence strict à partir de son bureau. Après avoir posé une question unique à une élève, elle inscrit les réponses correctes au tableau, et demanda aux élèves de recopier. L'heure s'est déroulée ainsi, avec presque aucuns échanges entre l'enseignante et la classe. À l'inverse, dans un autre cours (*Exemple 4*), l'enseignante d'arabe présentait la leçon debout devant la classe. Elle ordonna à une élève de lire un extrait du manuel, puis posa une série de questions rapides, en variant systématiquement les élèves interrogés afin de maintenir leur attention et susciter la participation. Enfin, elle demanda à une élève d'inscrire la leçon au tableau. La classe demeurait très calme et concentrée. En réalité, cette enseignante comptait parmi les plus strictes que j'ai pu observer. Dès l'ouverture de la séance, elle avait averti les élèves d'un ton menaçant : « *Ce n'est pas parce que le Prof Ghally est là que je vais m'empêcher de vous plaquer contre le mur !* »

Ces observations montrent la variété des pratiques qui sont adoptées par les enseignants pour conduire une classe dans cet établissement. Une première catégorie d'enseignants (*Exemples 2 et 4*) donnent plus de temps aux échanges en opérant des stratégies diverses : charisme, proximité avec les élèves, autorité stricte, etc. Cette catégorie d'enseignant met également en place des techniques créatives pour faire participer les élèves : des séances de questions/réponses brèves en passant dans les rangs, des questions à choix multiples sous forme de « jeu » projetées au tableau, etc. Une deuxième catégorie d'enseignants (*Exemples 1 et 3*) adopte des pratiques enseignantes magistrales et parfois même élitistes. Ces enseignants restent souvent assis à leur bureau et consacrent l'essentiel du cours à dicter la leçon. Dans ces

classes, il apparait aussi que ce sont les élèves les plus studieux qui sont interrogés et qui répondent aux questions. Dans ce modèle, les enseignants semblent se dissimuler derrière un enseignement magistral afin d'économiser leurs efforts d'animation et de discipline dans une classe qui compte, il faut le rappeler, plus de 40 élèves. Bien sûr, plusieurs enseignants ne correspondent pas exactement à l'un ou l'autre de ces modèles, et leurs pratiques peuvent se situer quelque part entre les deux. Par exemple, j'ai souvent pu observer des classes dans lesquelles l'enseignant n'avait aucune stratégie. Parmi ces enseignants, on trouve ceux qui sont tout simplement dépassés par le chahut et l'indiscipline.

L'analyse des récits des enseignants montre qu'ils justifient leurs pratiques pédagogiques en mettant en avant une série de facteurs contextuels: l'encombrement des classes, un milieu socio-économique « difficile » et l'indiscipline. Lors de mes premières discussions avec le personnel de l'école au début de mon enquête de terrain en 2021, certains acteurs évoquaient déjà le problème des effectifs scolaires. Mais en 2024, cette problématique était soulignée de façon unanime par l'ensemble des interlocuteurs : le directeur, les surveillants, les enseignants, et les élèves également. D'après le directeur de l'établissement, une directive de la délégation provinciale de l'éducation (relevant du MENPS) a rendu obligatoire en 2023 l'inscription des nouveaux élèves venant de *Lwād*, un quartier avoisinant le collège et réputé pour sa pauvreté. Au début de l'enquête ethnographique, il était donc logique pour moi de consentir aux arguments du personnel enseignant en lien avec les effectifs scolaires, notamment pour expliquer les déficits en matière de pédagogie, ou encore pour expliquer les difficultés quotidiennes en lien avec la discipline. Voici l'extrait d'un entretien avec le directeur de l'école :

> « En théorie, l'élève devrait dire 'mon école' ou 'mon enseignant' (*ostādī*). L'élève devrait être fier et défendre son école, s'il a de bonnes relations avec les enseignants. C'est important aussi qu'un transfert de savoirs se passe à l'école, sans cela, ça ne marche pas. Il y a une relation sentimentale, un amour paternel et maternel entre l'élève et l'enseignant. La 'société' de l'école c'est comme une maison. Si c'est une grande école avec beaucoup d'élèves, cela va influencer les relations… Avec 45 élèves, on trouve que la maîtrise de la classe n'est plus garantie (…). Tout cela est en lien avec le budget du ministère, qui est essentiellement constitué d'un budget de

> fonctionnement, et donc de salaires. En 2016, on avait 60 élèves en classe, puis le ministère a recruté des enseignants contractuels et le nombre d'élève en classe est passé à 40 en moyenne» (Entretien B6)

Les propos du directeur de l'établissement permettent de faire le lien entre les effectifs scolaires et les pratiques des enseignants. En fait, au sein de son récit, il existe un lien de causalité assez simple (et peut être simpliste comme on le verra plus tard) entre la démographie scolaire, le budget du ministère, et la qualité des relations pédagogiques dans l'école. Au cours de la dernière année de mon travail de terrain (2024) les classes comptaient entre 42 et 48 élèves, avec près de 13 classes par niveau (1ère, 2ème et 3ème). Le collège comptait donc environ 2000 élèves. Sans avoir ces données quantitatives, se promener dans la cours de récréation ou dans les couloirs des bâtiments surpeuplés donne déjà une indication claire sur la démographie de l'établissement. Par ailleurs, les données officielles du ministère du MENPS indiquent un ratio de 40 élèves par classe dans l'enseignement secondaire collégial pour l'année scolaire 2016-2017 et de 36 élèves par classe pour l'année 2017-2018 (UNICEF 2019). Ces données concernent l'ensemble du territoire national et sont sans doute plus élevées en milieu urbain, ce qui peut expliquer les différences de densité entre ce collège et les statistiques officielles. La récente feuille de route 2022-2026 du secteur éducatif a également mis en avant le défi des effectifs en classe. Elle indique que « *Les classes encombrées persistent (…) dans certains territoires en raison d'un manque d'effectif, d'un déficit de salles et d'une planification des ressources pouvant être optimisée* » (MENPS 2022 : 29). Les nombreux rapports évaluatifs sur l'éducation publique au Maroc ont aussi souvent soulevés le défi des effectifs en classe au cours des vingt dernières années (CSEFRS 2014). La question du nombre d'élèves en classe dans l'école publique ressurgit régulièrement dans le débat médiatique, et en particulier à la rentrée scolaire[39]. Des annonces publiques du MENPS sont généralement faites à cette occasion pour rappeler que les effectifs en classe ne doivent pas dépasser 40 élèves dans l'enseignement secondaire et 30 élèves au primaire.

[39] Voir par exemple ces deux articles: https://medias24.com/2022/07/20/rentree-scolaire-2022-2023-30-eleves-par-classe-en-premiere-et-deuxieme-annees-du-primaire/#:~:text=Faute%20de%20moyens%20et%20de,en%20premier%20par%20cette%20d%C3%A9cision ; https://fr.le360.ma/societe/enseignement-le-ministere-preconise-40-eleves-par-classe-37983/

Figure 27 - Vue sur des salles de classe, avec l'inscription murale « *Levez-vous pour l'enseignant, rendez-lui hommage. Le professeur est comme un prophète* », Collège Lala Aicha, Mars 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée)

Le deuxième élément qui est mis en avant par les enseignants lorsqu'ils décrivent leurs stratégies pédagogiques concerne la difficulté d'encadrer les élèves, et en particulier ceux provenant de milieux sociaux vulnérables. Une enseignante fait le commentaire suivant lors d'un entretien :

> « Il faut y mettre du sien et être créatif pour trouver des solutions adéquates. L'être humain est complexe. Il faut connaitre la situation sociale de l'élève, sa perception de lui-même et de son entourage, la mentalité des parents (…). Mais avec 46-48 élèves, je ne peux pas l'éduquer et lui faire la leçon, c'est impossible ». (Entretien B8)

On trouve dans ces propos le même dilemme présenté par le directeur, en y ajoutant un deuxième élément sur le contexte social: comment enseigner à des élèves en difficulté alors qu'il n'y pas le temps de « connaître » l'élève? Lors d'une discussion informelle avec une enseignante pendant un cours de français, nous avions parlé du cas d'un élève qui tient bien son cahier mais qui obtient toujours de mauvaises notes. D'après elle, si on réalise une petite enquête sur cet élève, on trouvera sûrement qu'il a des problèmes familiaux. Elle poursuit en disant :

> « Certains élèves n'ont aucun encadrement familial, avec le père ou la mère absente, ou même les deux. Et beaucoup de parents, même s'ils sont présents, ne s'intéressent pas à leurs enfants. Certains enfants se retrouvent seuls, entre l'école, où l'encadrement est faible, et une famille qui est absente. Avec des classes de 43 élèves, j'ai 6 classes et donc près de 250 élèves. » (Journal de terrain)

Cette enseignante met en évidence son incapacité à suivre l'ensemble de ses élèves sur le plan pédagogique et psychosocial, et les risques que peuvent poser un tel manque d'encadrement dans le cas où les familles ne soutiennent pas leurs enfants dans leur parcours scolaire. Il faut souligner qu'une récente directive du MENPS (année 2023-2024) a facilité le placement

d'une assistante sociale au sein de l'établissement Lala Aicha (cette directive a concerné l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire au cours de cette période).

En définitive, on peut voir que les enseignants adoptent des pratiques flexibles pour enseigner dans le contexte du collège Lala Aicha. Certains enseignants adoptent le choix d'un enseignement magistral et peu inclusif, en particulier pour faire l'économie d'un « coût de la participation » trop élevé dans un contexte éducatif et social complexe. Une autre partie des enseignants choisit de mettre en place des séances plus interactives malgré les difficultés. Les enseignants rationalisent leurs pratiques en classe en mettant en avant les particularités du contexte scolaire dans lequel ils et elles enseignent : milieu urbain avec une forte démographie scolaire, milieu social vulnérable et problèmes de discipline.

2. Des incertitudes pédagogiques au sein d'une institution scolaire en difficulté

Dans le collège Lala Aicha, on trouve près de 54 enseignants pour 2000 élèves. Les enseignants assurent un total de vingt-quatre heures de cours par semaine, réparties en demi-journées (ils et elles enseignent soit le matin, soit l'après-midi). Plus de la moitié ont été recrutés en tant que « contractuels » et leur statut professionnel ne s'est amélioré que dernièrement, après une longue grève nationale (2023-2024). Au fil des entretiens et des observations en classe, j'ai compris que les pratiques d'enseignement fluctuantes étaient l'un des visages, et peut-être l'un des plus flagrants, d'un malaise plus profond autour du métier de l'enseignant dans l'école publique marocaine. Les acteurs pédagogiques et les enseignants avaient eux-mêmes tendance à critiquer les pratiques enseignantes de leurs collègues. Le président de l'association des parents d'élèves avait affirmé lors d'un entretien : « *Les enseignants ne travaillent pas. Les règles qu'ils appliquent sur les élèves comme les absences ou la rigueur dans le travail, ils ne l'appliquent même pas pour eux-mêmes* » (Entretien B4). Voici l'extrait d'un entretien avec un enseignant de sport qui explicite ce type de critique:

> « Les élèves connaissent les profs qui créent une barrière, et ceux qui entretiennent de bonnes relations avec les élèves. Moi je fais une petite fiche en début d'année pour connaître la situation sociale de l'élève. (…) Le problème est que la plupart des profs ne cherchent pas

> à connaître les élèves. Quand on se met à leur niveau, les élèves disent à propos du prof 'Lui il nous comprend, il nous aide' » (Entretien B7)

Voici un autre extrait d'entretien avec une enseignante d'arabe qui va dans le même sens :

> « Les élèves savent avec qui travailler. Il y a l'enseignant qui travaille parce que c'est son travail et c'est tout, et il y a celui qui donne plus (…). Dans ce contexte social, l'élève vient déjà avec une barrière… Il faut négocier et connaitre l'élève. Mais beaucoup d'enseignants ne prêtent pas attention à cela. » (Entretien B8)

Dans ces extraits, certains enseignants sont critiqués par leurs collègues pour leur manque de rigueur au travail, leurs absences, mais aussi parce qu'ils « *créent une barrière* » avec les élèves. Ces fluctuations et inégalités en matière de pratiques enseignantes dans ce collège sont à replacer dans un contexte de remise en cause du statut des enseignants dans un secteur éducatif public en crise depuis le début des années 1980. En particulier, une politique de gel des salaires des enseignants à partir de 1975, combinée avec le recrutement d'enseignants formés sur le tas pour répondre à la massification « *mal préparée* » de l'école publique a menée à un discrédit progressif du métier (Bourqia 2017 : 20 ; Vermeren 2002/2022). Au cours d'un entretien avec un acteur du secteur de l'éducation, celui-ci avait rappelé :

> « Les opportunités d'emploi manquent et donc les gens vont vers ce métier. Il y a aujourd'hui près de 300 000 enseignants qui travaillent pour le ministère. Le ministère de l'éducation nationale est le plus grand employeur du Maroc » (Entretien B3)

Les observations menées dans des classes en petit groupe ont permis de décrire avec plus de texture les compétences et motivations variables des enseignants dans le collège Lala Aicha. Lors d'un Mardi après-midi de Mai 2022, j'ai pris le temps d'observer un cours de sciences physiques et de sciences de la vie et de la terre (SVT) d'une classe en 3ème année. Les cours se déroulaient dans le bâtiment scientifique, dont les salles étaient aménagées avec de longues tables carrelées en blanc, comme c'est généralement le cas en classe de physique ou biologie. Dans ces deux matières, les classes sont scindées en deux groupes, il y avait donc près de 22 élèves par groupe. Nous avons débuté l'après-midi par un cours de physique-chimie (2

séances de 50 minutes). Pour démarrer, l'enseignante ordonne de manière impassible aux élèves de copier le cours rédigé sur le tableau blanc (sur les circuits électriques). Elle passe dans les rangs et vérifie les cahiers d'un coup d'œil. Les élèves copient calmement et lentement le cours, certains dessinaient sur la table. Dans l'ensemble, le cours était très calme et il y avait peu de bavardages. Le cours semblait interminable (comme cette description ethnographique peut paraître aussi). Finalement, après une heure de cours, l'enseignante fait une démonstration à l'aide d'un voltmètre et dirige des questions à des élèves du premier rang. Puis l'enseignante efface rapidement le tableau, rédige la suite de la leçon et enjoint les élèves à copier. À la fin de classe, j'étais quelque peu déconcerté : j'avais l'impression que les élèves et l'enseignante avaient un contrat tacite pour le déroulement de cette classe calme, sans échanges, sans bavardages, dans laquelle les acteurs, enseignant comme élèves, semblaient être indifférents au contenu enseigné.

Le reste de l'après-midi, je participe à un cours de SVT avec le même groupe d'élèves. L'enseignante, pleine de vivacité, commence par poser des questions sur la leçon précédente. Beaucoup d'élèves lèvent la main pour répondre en appelant l'enseignante « *Prof, prof !* ». On passe ensuite à un exercice, dont l'énoncé est lu à voix haute plusieurs fois par les élèves. Une traduction (du français à l'arabe) des mots difficiles est projetée sur le tableau blanc. L'enseignante projette également des documents et une vidéo en lien avec l'exercice. Ensuite, l'enseignante passe dans les rangs et donne la parole à un élève après l'autre pour répondre aux questions de l'exercice. Lorsqu'un élève semblait hésiter, le reste du groupe levait frénétiquement la main pour répondre « *Prof, je connais la réponse, Prof, ici !* ». À la fin du cours, les élèves sont requis de copier le cours sur leurs cahiers. En discutant avec l'enseignante à la sortie du cours, je lui affirme que j'ai beaucoup apprécié la séance. Elle répondit en souriant : *« Pour que les élèves comprennent, ils doivent construire leur savoir* » (Journal de terrain, Mai 2022).

Les observations réalisées au sein de ces deux groupes montrent que les facteurs en lien avec l'effectif et le contexte social de l'école, qui sont généralement mis en avant par les acteurs pédagogiques pour justifier leurs pratiques, ne suffisent pas pour expliquer la variabilité des pratiques enseignantes. En effet, même dans un cours à effectif réduit, on peut remarquer que l'enseignante de physique-chimie ne déploie que très peu d'efforts pour animer la classe, alors que sa collègue a illustré toute une gamme de techniques d'animation (utilisation de support vidéo, exercice collectif, jeux). Ces éléments permettent de confirmer les points de vue des

acteurs présentés en début de section sur les compétences et les motivations variables des enseignants. Alors que certains enseignants démontrent des compétences et de la motivation pour enseigner, d'autres enseignants choisissent de mettre en place un enseignement « à peu de frais ».

Au-delà des compétences et motivations des enseignants, d'après une majorité des acteurs rencontrés, les programmes sont trop chargés et ne permettent pas aux enseignants d'être créatifs et d'allouer plus de temps aux échanges avec les élèves. Une enseignante d'arabe avait expliqué : « *Les manuels ne sont pas adaptés et ne stimulent pas les élèves. Ils donnent trop de choses à l'élève, ils lui donnent la réponse. Beaucoup d'enseignants comme moi ne sont pas d'accord sur la manière dont on transmet l'information à l'élève* » (Entretien B8). De plus, les acteurs scolaires critiquent la lourdeur du programme scolaire, qui ne facilite pas l'adoption de méthodes plus interactives avec les élèves. Lors d'un entretien avec une responsable au sein du CSEFRS, celle-ci déclare : « *Quand le programme est trop chargé, comment on peut laisser du temps aux élèves pour réfléchir et pour apprendre ? Pour apprendre, on doit faire des erreurs, on doit capitaliser* » (Entretien B2). Lorsque l'on comptabilise les temps alloués aux corrections, aux surveillances, aux grèves et aux rattrapages des leçons antérieures, le temps d'enseignement en classe se réduit considérablement. Au cours du travail de terrain, j'ai eu l'occasion d'assister à deux grèves nationales des enseignants, notamment celle de 2023-2024 qui a duré près de 3 mois. J'ai pu noter que les enseignants allaient beaucoup plus vite pour terminer le programme à l'approche de la fin de l'année scolaire. Pendant les périodes d'absences (grèves, corrections), une association partenaire de l'association des parents d'élève mobilise des enseignants-stagiaires pour donner des cours de soutien aux élèves qui passent le brevet, mais ces initiatives restent insuffisantes devant l'ampleur des retards accumulés. Selon une récente étude de l'UNICEF (2022), les raisons principales qui sont avancées par les enseignants pour leur absence au sein des classes concernent les tâches administratives (40% des réponses) et les grèves (20% des réponses).

Il apparaît donc que les pratiques enseignantes observées dans les classes du collège Lala Aicha sont déterminées par des transformations politiques et sociales de longue durée (le discrédit prolongé du métier d'enseignant et l'offre pédagogique dégradée) et sont moins le résultat de la densité scolaire et du contexte social spécifique de cet établissement. Les données recueillies lors des observations en classe et des entretiens ont mis en évidence que

les enseignants font appel à une diversité de pratiques créatives et flexibles (qui peuvent être inclusives ou magistrales) pour enseigner, malgré la crise de leur statut professionnel et de l'offre pédagogique de l'institution scolaire marocaine. Ainsi, les pratiques d'enseignement verticales, élitistes et magistrales observées chez les enseignants de l'école publique marocaine décrites, dans les discours des organisations internationales, comme des rigidités face aux réformes, relèvent au contraire d'un ensemble de réponses flexibles déployées au sein d'un système éducatif en crise. En effet, les enseignants marocains et dans les mondes arabes sont généralement présentés au sein de ces discours comme des individus hors du temps et qui n'arrivent pas à s'adapter, contribuant en définitive à scléroser le système dans son ensemble (Adely et al. 2021). Ces éléments ethnographiques montrent de manière cruciale que ce sont les réponses flexibles des acteurs éducatifs, davantage que leur supposée rigidité, qui contribuent à inscrire les incertitudes dans le quotidien des établissements scolaires et, ce faisant, à fragiliser la certitude de l'éducation en tant que bien public (Boutieri 2016).

II. Apprendre

1. Participer en classe ou contourner la classe ?

Comme je l'ai décrit dans la section précédente, il est souvent arrivé que je passe d'un cours à l'autre (des SVT à la physique, ou du français à l'anglais par exemple) et d'assister à une ambiance de classe complètement différente. Les enseignants peuvent adopter des styles d'enseignement variés, mais les élèves peuvent également changer radicalement de comportement. En réalité, le plus surprenant lors de ces journées d'observations n'était pas la variété des pratiques enseignantes, mais plutôt les changements dans les comportements des élèves: indifférence totale, participation frénétique, silence, bavardages, contestation de l'autorité, etc. Lors d'une discussion pour récapituler une semaine d'observation avec des élèves d'une classe de 3ème, j'ai eu l'échange suivant :

> « Un élève : Alors, prof, quelle sont les résultats de votre travail ?
>
> Ghally : Une chose que j'ai pu constater est que vous changez de comportement en fonction de l'enseignant.

(Quelques élèves éclatent de rire)

Une autre élève : Oui c'est vrai, on donne aux enseignants ce qu'ils veulent ». (Journal de terrain, Mai 2022)

On peut ainsi raisonnablement avancer que les élèves investissent l'espace de la classe en fonction des pratiques d'enseignement qui leur sont proposées. Au cours de la dernière année des travaux de terrain, j'ai eu la possibilité de réaliser plusieurs groupes de discussions et entretiens avec les élèves. Les thématiques de la participation en classe et de la pédagogie des enseignants ont fréquemment été abordées. Voici un extrait de conversation avec des élèves en 3ème année :

« Ghally : Est-ce que vous participez en classe ?

Omaima : Quand le prof te pose des questions, tu participes. Certains te donnent la liberté de t'exprimer, mais d'autres non (…).

Meriem : Je trouve que les profs ne sont pas patients. Certains élèves comprennent la première fois, alors que d'autres ont besoin qu'on leur explique plusieurs fois.

Omaima : Normalement le prof doit laisser l'élève s'exprimer, pour que l'élève apprenne, pour qu'il devienne bien sur le plan social et professionnel. La participation crée aussi une solidarité en classe (…). Quand le prof pose des questions, cela facilite la compréhension, tout le monde comprend en cours, et pas seulement ceux qui ont l'habitude de participer. Certains profs te laissent parler dans la langue que tu veux : il faut juste dire quelque chose, il faut juste donner quelque chose. Avec certains profs, on est content d'entrer en classe et même d'ajouter des heures avec eux. Avec d'autres, on ne préfère pas avoir classe, parce qu'on ne comprend rien.

Ghally : Est-ce que tous les élèves participent de la même manière ?

Meriem : En général, les filles participent plus. Après, il y a beaucoup d'élèves qui ont un problème de langue, et ils y a ceux qui viennent juste comme ça, pour la présence et rien d'autre.

> Oumaima : En fait, beaucoup d'enseignants vont travailler avec les meilleurs élèves et c'est tout. » (Groupe de discussion 2)

Deux éléments intéressants se dégagent de cet extrait. D'une part, on voit que les élèves sont tout à fait conscients de l'offre pédagogique inégale des enseignants. D'autre part, on peut voir que les élèves expriment bien le fait que les pratiques d'enseignement peuvent être élitistes et ne permettent pas d'inclure tous les élèves. Comme le montrent les travaux ethnographiques de Charis Boutieri (2016) sur l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les lycées publics au Maroc, les élèves naviguent au sein des parcours incertains offerts par l'école publique. En fait, les élèves composent, très consciemment, avec la domination de la langue française au sein d'un système en principe arabisé, mais aussi avec des pratiques d'enseignement fluctuantes dans un secteur éducatif qui cumule les déficits sur le plan pédagogique : manque de formation et de motivation des enseignants, curriculums non adaptés, temps d'enseignement limité, et manque d'encadrement.

Au cours des conversations que j'ai pu avoir avec les élèves, j'ai pu relever un élément quelque peu dissimulé mais central à la réalité pédagogique des élèves : le recours aux cours de soutien scolaire dans des établissements privés pour combler les défaillances de l'offre pédagogique des enseignants. Voici un autre extrait de la même conversation présentée précédemment :

> « Ghally : Est-ce que beaucoup d'entre vous vont au centre de soutien ?
>
> Oumaima : La moitié de la classe va au centre. Ceux qui n'ont pas les moyens n'y vont pas. Moi, j'ai commencé à y aller à partir de la deuxième année [du collège]. Dans les cours de soutien, les enseignants s'adaptent à ton niveau, alors que dans le public, on est en retard et les cours de certains enseignants sont trop avancés. Je vais au centre 3 jours par semaine, de 19h à 22h, et parfois des heures en plus, pendant la semaine ou pendant les vacances. » (Groupe de discussion avec les élèves) » (Entretien Omaima)

Au sein de cet extrait, cette élève décrit le centre de soutien scolaire comme un espace d'enseignement parallèle à l'enseignement officiel pour ceux qui en ont les moyens : c'est bien neuf heures de cours qui occupe trois soirées au cours de la semaine, en plus des cours de soutien pendant les vacances scolaires. Voici un dernier extrait issu d'un autre groupe de discussion qui permet de mieux comprendre les liens entre enseignements fluctuants et stratégies d'apprentissage :

> « Ghally : Est-ce que vous participez en classe ?
>
> Yasmine : Ca dépend des profs et des questions. Il y a des profs qui veulent travailler, et d'autres qui viennent comme des *muwaẓẓaf* (fonctionnaires).
>
> Kamal : Le problème c'est qu'on ne parle pas bien français, certains posent des questions qu'on ne comprend pas. Il y a des profs qui t'expliquent, alors que d'autres ne t'expliquent rien. (…)
>
> Salma : De toute façons, on est obligé de faire des cours de soutien parce que les enseignants n'expliquent pas bien, ils ne finissent jamais le programme, et il y a trop de grèves.
>
> Ghally : Est-ce que beaucoup d'élèves vont au centre ?
>
> Salma : Plus de la moitié des élèves de ma classe vont au centre. Après, il y a plusieurs type de centres [c'est-à-dire de qualité différente] » (Groupe de discussion 3)

Dans cet extrait, un élément marquant qui se dégage concerne l'existence de plusieurs types de centres de soutien scolaire. Ainsi, même si une grande partie d'entre eux y ont recours, l'accès aux meilleurs centres reste marqué par une discrimination financière, limitant les opportunités d'apprentissage pour les élèves issus de milieux modestes. La « privatisation informelle » de l'éducation via les cours de soutien décrite par ces élèves n'est pas une exception marocaine. Elle a été décrite avec beaucoup de détails dans le cas égyptien par Hania Sobhy (2023). Dans le contexte égyptien, l'auteure montre que les cours de soutien scolaire sont une stratégie de contournement des élèves et des familles face à un contexte éducatif qui combine une offre pédagogique dégradée, un curriculum surchargé, et le discrédit du métier de l'enseignant. L'auteure montre aussi, de manière intéressante, que même les

élèves issus de familles pauvres sont forcés, à travers divers mécanismes, de s'inscrire dans les cours de soutien scolaire. Elle décrit les centres de soutien scolaire comme un « *marché de l'illusion* » pour des adolescents issus de milieux modestes qui ont peu souvent de perspectives d'accès à des parcours d'études supérieurs compétitifs ou à un emploi salarié (Sobhy 2023 : 65). D'après cette auteure, la privatisation informelle de l'éducation publique au Egypte serait essentielle pour comprendre le sentiment d'injustice parmi les élèves et la remise en cause de l'autorité de l'État dans l'espace scolaire (Sobhy 2023).

2. Contournements, crédentialisme et débrouille

Au cours des entretiens ethnographiques, j'ai pu repérer deux principales catégories d'élèves : une première catégorie d'élèves issue de la classe moyenne urbaine qui contourne les pratiques d'enseignement fluctuantes à l'aide des cours de soutien scolaire, et une seconde catégorie d'élèves issus de milieux plus modestes qui développent des stratégies pour apprendre en dehors de la classe et de l'école. Cependant, quel que soit leur niveau scolaire et leur milieu social, ces stratégies remettent en cause la classe en tant qu'espace d'apprentissage. Dans un premier temps, le recours au centre de soutien scolaire et à l'enseignement privé est décrit par les élèves issus de la classe moyenne comme une mesure de contournement des défaillances pédagogiques de l'école. Ces élèves, dont les parents sont principalement des cadres moyens de la fonction publique et des petits entrepreneurs, m'ont souvent rappelé qu'ils ont étudié dans une école primaire privée avant de rejoindre le public au niveau secondaire. Ces derniers mettent en avant le choix de l'enseignement primaire privé pour le niveau de langue et l'encadrement (environ 25 élèves par classes), avant de rejoindre un établissement public au niveau secondaire, qui est complété avec des cours de soutien. Voici un extrait d'entretien avec une élève qui explique ce type de démarche :

> « Le programme est chargé à l'école, en plus des grèves… ce n'est pas facile. Tu dois faire des cours de soutien pour compléter. Pour moi, le public est excellent, et je vais au centre de révision pour compléter, pour mieux comprendre. Dans les centres de soutien, on trouve aussi des élèves qui viennent du privé, et ils n'y a pas de différences de niveau entre nous. La seule différence c'est que dans le privé le programme est moins chargé (…) En fait, je pense qu'en général les

> profs du public sont plus compétents. Ce qui est bien avec les profs du privé c'est qu'ils font plus d'efforts. » (Entretien Hanae)

Au sein de cet extrait, on voit que élève est parfaitement consciente des défaillances du système public mais note quand même qu'il est « *excellent* », notamment à grâce à une meilleure expérience des enseignants. Cependant, pour cette élève, le système éducatif public ne fonctionne que s'il est complété par des cours de soutien. En fait, on peut distinguer chez cette élève une indifférence vis-à-vis des enseignements fluctuants et de ses conséquences potentielles sur les apprentissages. Ce discours retrace bien une forme de complicité des élèves avec le transfert de la responsabilité éducative de l'État vers les acteurs scolaires, ainsi qu'un certain désengagement de leur part à l'égard du principe d'équité éducative (Adely et al. 2021; Boutieri 2016). Voici un extrait d'une élève qui nous permet d'aller un peu plus loin dans l'analyse :

> « Pour les profs, chacun a sa manière de travailler, et même si tu ne comprends pas avec un prof, tu peux travailler à la maison et en dehors de l'école [dans les centres de soutien]. En fait, dans l'école marocaine, les curriculums sont difficiles, les examens sont difficiles, mais le niveau de l'école marocaine au niveau international est nul ! (…) Dans le public, tu sens plus la responsabilité, avec les absences, tu dois apprendre à travailler seul, tu es moins encadré. (…) En physique et SVT, on ne comprend pas les questions en français… et c'est vrai que ceux qui n'arrivent pas à traduire se trouvent mal à cause de ce système. » (Entretien Nora)

Dans cet extrait, l'élève note un paradoxe intéressant : selon elle, le niveau de l'école est « difficile » (examens en langue française par exemple) mais le niveau scolaire est mauvais. De manière décousue, cette élève retrace les mécanismes de responsabilisation et d'exclusion des acteurs scolaires qui peuvent se mettre en place. Un autre type de discours qui concerne les élèves du premier groupe concerne une forme de crédentialisme, c'est-à-dire le fait de privilégier le diplôme par rapport aux compétences ou aux apprentissages réels. Voici deux extraits d'entretien qui permettent de retracer cette logique :

> « Tu travailles pour avoir les notes, c'est tout. Et moi je suis bien, j'ai eu 18 dans le premier semestre. En fait les études ce n'est pas si important, si tu n'as pas *bak ṣaḥbi*[40]. Si tu as 18 au bac, mais si tu n'as pas d'argent pour étudier dans une bonne école, tu ne vas pas travailler. Et si quelqu'un a le ministre comme ami, il va travailler plus facilement. (…) Je vois beaucoup de gens sur les réseaux sociaux qui se plaignent, qui ont eu 18 au bac et qui ne travaille pas. Alors que certains ont eu 10 au bac, et travaillent maintenant, comme une personne de ma famille par exemple. Elle redoublait beaucoup, mais elle est rentrée en tant qu'infirmière à Rabat car mon père connaissait des médecins. » (Entretien Nora)

> « J'ai de bonnes notes…. mais c'est juste pour avoir le bac. Le fait de penser que ça va me mener à la réussite et à un emploi, mais ce n'est pas vrai. Quand je vois mon entourage, c'est la corruption, ils prennent ceux qu'ils connaissent, il faut un *wāsiṭ* [un intermédiaire] pour trouver un travail, et il très peu de gens qui réussissent grâce au diplôme » (Entretien Kenza)

Dans ces extraits, les élèves développent des récits ambivalents vis-à-vis de la réussite scolaire: les notes et la réussite ne seraient qu'un moyen d'obtenir un diplôme, puisque, selon eux, ce ne sont pas les compétences qui déterminent l'accès à la réussite professionnelle, mais plutôt le fait d'avoir un *wāsiṭ* (terme signifiant littéralement « intermédiaire »). D'après cette analyse, le crédentialisme des élèves de l'école marocaine apparaît alors une réponse flexible dans un contexte scolaire marqué par les incertitudes, et non pas l'expression d'une rigidité pour apprendre de nouvelles compétences valorisables sur le marché de l'emploi, comme certains récits portés par les organisations internationales peuvent le mettre en avant (Adely et al. 2021).

Dans un second temps, il faut également analyser les récits des autres élèves, issus de milieux modestes, qui ne bénéficient pas de cours de soutien de qualité, et qui peuvent être souvent en difficulté scolaire. Dans les entretiens individuels, ces élèves (dont les parents exercent en

[40] Expression qui vise à mettre en avant l'importance des réseaux pour réussir dans la vie sociale et professionnelle, traduite littéralement par « ton père est mon ami ».

majorité des petits métiers de services) mettent en avant une logique de « débrouille » afin de négocier avec les défaillances pédagogiques de l'école. Voici un extrait d'entretien avec un élève qui bénéficie d'un bon niveau scolaire mais qui n'as pas les moyens de faire des cours de soutien :

> « Depuis le primaire, j'ai toujours eu de bons résultats, pas moins de 7/10 (…) J'ai eu de bonnes relations avec l'école, avec les profs d'arabe en particulier. Il y en a une qui était vraiment comme ma mère (…). Mais je ne connais pas bien le français, et je voudrais juste avoir les traductions des questions d'examen de sciences. Quand je suis entré au secondaire, j'ai commencé à comprendre que le français était important, et c'était déjà tard (…). J'essaie d'apprendre beaucoup de choses en plus de l'école. Je sais dessiner, j'apprends l'intelligence artificielle, la programmation, le design, Photoshop. J'aime bien jouer au foot mais je ne veux pas devenir footballeur comme les autres, je voudrais faire *data analyst* dans le domaine du football (…). J'essaie de bien me concentrer à l'école, mais mon objectif c'est d'être intelligent dans plusieurs domaines, l'école ce n'est pas tout et on apprend ailleurs ». (Entretien Mohammed)

Dans cet extrait, l'élève commence d'abord par exprimer ses difficultés avec la langue française, mais insiste aussi que l'école « *ce n'est pas tout* » et qu'il se débrouille à l'aide de cours sur internet pour se former sur des métiers prometteurs (programmation, intelligence artificielle). Dans ce récit, l'élève remet en question le rôle de l'école en tant que maitresse de ses apprentissages. Cet entretien fait directement écho aux travaux de Charis Boutieri (2016) qui décrit les négociations des élèves dans une école arabisée et paradoxalement dominée par la langue française, et leurs stratégies pour contourner ce système à travers les opportunités d'apprentissage offertes par la globalisation numérique. Parfois, le contournement et la débrouille des élèves se conjuguent avec l'échec scolaire. Voici un extrait d'entretien avec un élève de 17 ans en 3ème année en échec scolaire qui décrit ce type de positionnement :

> « Par rapport à l'école, il y a un problème de temps. Mon frère a 9 ans, et je m'occupe de lui, je lui prépare le déjeuner entre midi et deux heures. Les profs ne comprennent pas que je n'ai pas le temps. J'aime

> bien les profs qui expliquent bien, ils te parlent comme un ami. Mais il y en a qui ne sont pas bien. (…) En fait l'école ne m'a pas beaucoup aidé, seulement pour lire, écrire et compter... mais pas autre chose. Tu sais, il n'y a pas que les études, tu dois trouver ou tu te sens bien, ou tu vas être bien. Tu vois les élèves qui sont perturbateurs en classe, qui ne suivent pas, tu penses qu'ils ne font rien. Mais en fait ils ont déjà un autre projet, ils travaillent sur quelque chose, ils ont des compétences dans d'autres domaines que l'école. (…) J'ai commencé à chercher, regarder sur internet, pour voir où aller à l'étranger. Je peux aller par n'importe quel moyen, même clandestinement… je parle avec des amis, on réfléchit de la même manière. (…) Je voudrais que tu m'informe plus sur les métiers du marketing digital. En fait je cherche n'importe quel job qui serait *wekāla* ou *khedāma*[41] » (Entretien Mohammed)

Da façon intéressante, cet élève observe que les élèves qui se désintéressent de l'espace de la classe investissent déjà dans des projets d'apprentissage alternatifs et visent à développer des compétences distinctes de celles enseignées à l'école. Son discours traduit une remise en question de la classe en tant qu'espace d'apprentissage légitime, au profit de l'autoformation et l'auto-entreprenariat, nourris par une perception des possibilités offertes par la globalisation. Cet élève avait conclu notre entretien de la manière suivante : « *La vie et les conditions difficiles t'apprennent plus que l'école, tu sais* ». Cette phrase condense une critique virulente de l'école en tant qu'espace d'apprentissage, tout en exprimant les réalités de son positionnement social face aux défaillances de l'institution. Au cours d'un entretien avec un responsable du MENPS, celui-ci décrit cet esprit de « débrouille » des élèves en réponse aux incertitudes du système éducatif marocain de la manière suivante :

> « Maintenant, beaucoup de jeunes ont perdu tout espoir dans l'école, parce que par les méthodes d'enseignement et les relations pédagogiques se situent en déphasage par rapport à l'entourage technologique et économique. Ceci a engendré chez beaucoup de jeunes, de manière inconsciente, une tendance vers la débrouillardise,

[41] Le terme *wekāla* signifie « qui te fait manger » et *khedāma* « qui marche bien ». Dans le contexte d'un emploi ces expressions signifient un emploi « qui paie bien ».

> le modèle de « *Derb ghelef* » [un marché réputé à Casablanca pour la réparation des produits électroniques]. (…) Les jeunes vont chercher une formation pertinente à travers l'internet et les réseaux sociaux ; ce sont d'autres formes d'apprentissage, et d'autres valeurs qui se mettent en place, et qui ne peuvent pas être contrôlées par les institutions » (Entretien B1)

III. Un lieu de formation du citoyen saturé par l'incertitude

Les analyses des données ethnographiques dans les deux sections précédentes ont mis en évidence que les acteurs scolaires naviguent dans un système scolaire marqué par l'incertitude et la flexibilité des enseignements et des apprentissages. Ces analyses peuvent être replacées au sein de transformations politiques et sociales de l'institution scolaire marocaine sur la durée. Comme on l'a vu dans le chapitre 4, les incertitudes contemporaines de l'école sont en lien avec une crise prolongée du secteur éducatif dont les racines remontent à une massification de l'enseignement « *mal préparée* » dans les années 1980-1990 (Bourqia 2017 : 20). Pendant la période de massification de l'éducation publique au cours des années 1980, le recrutement des enseignants ont été réalisés sur le tas et l'essentiel des ressources financières étaient affectées aux dépenses de fonctionnement (salaires), réduisant drastiquement l'investissement dans la formation et le renouvellement des approches pédagogiques. Depuis les années 2000, malgré les budgets publics relativement importants attribués au secteur (20% environ du budget public), l'État ne parvient pas encore à surmonter ces déficits. Les difficultés des élèves en matière d'apprentissage, au niveau secondaire notamment, se traduisent aujourd'hui par des taux de redoublement élevés et parfois même en progression (de 18% à 28% pour les garçons et de 11,5% à 16% pour les filles entre 2008 et 2017) (CSEFRS 2014 ; UNICEF 2019).

Les incertitudes qui traversent l'école publique marocaine se cristallisent particulièrement autour de la maîtrise de la langue française, qui continue de conditionner la réussite scolaire et l'accès aux filières scientifiques les plus valorisées sur le marché de l'emploi. Cette situation affecte d'autant plus les élèves issus de milieux modestes, pour qui l'école publique demeure le principal vecteur de mobilité sociale par l'emploi. La domination paradoxale de la langue

française dans un parcours scolaire arabisé contribue ainsi à nourrir un sentiment de doute autour des enseignements à l'école (Boutieri 2016). En 2017, on assiste à un retour de l'enseignement des matières scientifiques en langue française dans le cycle secondaire, entériné par le principe d' « alternance linguistique » au sein de la loi-cadre de 2019. En cherchant à expliquer les coefficients élevés du français au sein du baccalauréat scientifique de 2007, Charis Boutieri (2016) fait la remarque suivante :

> « Le coefficient accordé au cours de français est donc au cœur de cette incohérence macro-systémique concernant le pouvoir de la langue française dans l'école publique arabisée. Dans ce contexte, l'attribution de ce coefficient semble être un choix politique déguisé en outil pédagogique neutre qui pourrait orienter et oriente effectivement d'importantes décisions socio-économiques (…). La fluctuation des coefficients [de français] et les priorités linguistiques largement inavouées qu'elles établissent contribuent à l'incertitude des élèves quant à leur réussite dans le système. Ce qui est certain, c'est que la pondération des cours [de français] est inextricablement liée à la sélection sociale, mais uniquement pour un groupe particulier d'élèves dont l'ambition de mobilité ascendante dépend de l'enseignement public. » (Boutieri 2016 : 44)

Au sein d'un système éducatif marqué par les incertitudes, les élèves qui tirent leur épingle du jeu ont recours à l'enseignement privé en choisissant de suivre leur scolarité dans des établissements privés ou en investissant dans des cours de soutien dans les centres aux abords des écoles publiques. Sur le plan national, la part de l'enseignement privé dans le cycle secondaire est passée d'environ 1 % à 10% au cours de la période 2000 - 2018 (de de 4,7% à 17% dans le cycle primaire) (CSEFRS 2014 ; UNICEF 2019). Dans le collège Lala Aicha, j'ai pu observer qu'un nombre substantiel de parents d'élèves opèrent pour une stratégie mixte en envoyant à la fois leurs enfants à l'école publique et dans des centres de soutien scolaire.

Au-delà d'une reproduction de l'ordre social (l'institution scolaire transfigurant les écarts de capitaux économiques et culturels en écarts de réussite scolaire) ou du maintien d'un « *ascenseur à deux vitesses* » lié à la maîtrise de la langue française (Bourdieu et Passeron 1970

; Boutieri : 37), plusieurs travaux ont montré comment ces incertitudes scolaires reconfigurent la manière dont le citoyen est « fabriqué » par l'école marocaine. Les travaux ethnographiques réalisés par Shana Cohen (2004) avec les jeunes à la fin des années 1990 avaient mis l'accent, par exemple, sur le fait que les élites politiques et économiques ne demandent plus aux individus de la classe moyenne urbaine de participer à la nationalisation et la modernisation dans le cadre de l'État-nation marocain, mais de participer au « capitalisme global ». L'auteure souligne que la participation au sein de la nouvelle classe moyenne globalisée s'articule dorénavant autour de l'incertitude économique et de la consommation, dans la mesure où ces derniers « *élaborent des stratégies pour surmonter l'insécurité grâce à leur choix de consommateur, qu'il s'agisse d'une école, d'un « look » attrayant ; d'un régime d'assurance ou d'un emploi* » (Cohen 2004 : 11). Ces nouvelles configurations sont particulièrement apparentes dans les récits d'individus « déclassés » qui devaient être les principaux destinataires de la mobilité sociale par l'éducation et l'emploi. Un travail ethnographique mené par Aomar Boum (2008) dans les régions rurales au Sud du Maroc permet de retracer les parcours de vie de ce groupe d'individus ayant grandi dans les années 1980-1990. Issus de familles rurales au niveau de vie modeste, ces jeunes avaient placé tous leurs espoirs d'ascension sociale dans l'éducation publique arabisée. Pourtant, à l'issue de leurs études, beaucoup se sont retrouvés cantonnés à des emplois subalternes :

> « Allal al-Fassi nous a promis avec un enthousiasme sans limite un socialisme islamique fondé sur l'arabisation et une politique éducative unifiée. Il nous a appelé à abandonner notre dialecte berbère local et notre éducation bilingue et à étudier l'arabe, non seulement pour sauvegarder notre identité arabe et islamique et résister aux valeurs occidentales corrompues, mais aussi pour parvenir à une indépendance économique. Regarde où on a fini ! La seule chose que j'ai bénéficié de ces promesses économiques, c'est d'être '*kessāl*' [celui qui lave les clients dans le bain maure] pendant quatorze ans et de veiller à ce que ses descendants Fassis soient toujours propres avant d'assister à la prière du vendredi. » (Boum 2008 : 215)

Dans un autre extrait du même auteur, on peut lire :

> « Nous avons obtenu nos diplômes en études islamiques et en géographie parce que nous faisons bien la mémorisation mécanique (…). C'était notre dollar ! Nos familles ont célébré notre succès pendant quelques semaines avant de réaliser qu'on ne pouvait pas trouver d'emploi et les aider. Certains d'entre nous ont ensuite rejoint leurs parents et leurs frères dans les champs en tant qu'agriculteurs (…). L'usine [en référence à l'école] produit toujours et les produits sans valeur sont abondants. Personne ne sait quand cela finira, sauf la majorité des adolescents qui ont déjà compris, ils ont déjà quitté l'école primaire ou secondaire et ont rejoint la horde de clandestins le long des côtes marocaines, attendant leurs chances d'échapper à 'l'enfer' pour [atteindre] l'Eldorado européen. » (Boum 2008 : 216)

Ces deux extraits montrent comment la faillite du projet éducatif national (qui fait la promotion de l'arabisation et de la mobilité sociale par l'emploi) a contribué à battre en brèche les relations entre un groupe d'individus et l'État marocain. À travers une série d'entretiens menées avec des individus issus de la classe moyenne urbaine casablancaise à la fin des années 1990, Shana Cohen (2004) a pu saisir chez des jeunes individus des récits qui associent une perte d'idéal pour le projet national, une mélancolie en lien avec la dégradation des opportunités de mobilité sociale par l'éducation, et une recherche d'identité au sein d'un marché global dans lequel le rôle de l'État est profondément déstabilisé. Voici l'extrait d'un entretien avec Abdelkrim, responsable d'un petit hôtel à Casablanca :

> « La jeunesse marocaine est à 55 pour cent pleine et à 45 pour cent vide. Ils veulent rejeter tout, leurs parents et leur famille, leur héritage. Mais c'est impossible. Que font-ils pour combler ce vide ? Ils regardent la télévision. (…) Je vous le dis, il y a une vraie crise d'identité. La jeunesse fuit le passé et le Maroc. Ils détestent ce qui est marocain et veulent être autre chose (…). Ils se rebellent contre l'autorité, qu'ils considèrent comme la famille (…). Mais en réalité, ce contre quoi ils sont en colère, cela dépasse la famille. C'est [il chuchote] le gouvernement. (Cohen 2004 : 132-133)

Au sein des discours des jeunes déclassés du milieu rural et urbain dans ces différents extraits, il est possible d'entrevoir une critique acerbe de la fonction pédagogique de l'État, mais aussi de l'identité nationale marocaine de manière plus générale, avec des références directes à leurs désirs d'intégrer une société globalisée à travers la migration ou en « *comblant ce vide* » par la télévision et d'autres produits culturels globalisés. Déjà en 1998, un sondage avait estimé que près de 90% des jeunes marocains de 16 à 24 ans désiraient immigrer (Vermeren 2002/2022).

Ces vingt dernières années, plusieurs travaux sur l'école au Maroc et dans la région ont montrés que les logiques d'incertitudes qui imprégnaient depuis déjà longtemps les espaces scolaires sont exacerbées (Boutieri 2016 ; Urciuoli 2018). Les travaux de Charis Boutieri (2016) montrent comment l'uniformisation des compétences dans le contexte de la globalisation économique a exacerbé les incertitudes liées à l'apprentissage des langues (et notamment de la langue française). Ces travaux mettent en lumière, en particulier, les inégalités entre élèves dans l'intégration à des « *processus de devenir* » citoyens (*processes of becoming*), et notamment dans la perspective de leur insertion en tant que futurs membres de la population active au sein d'un marché globalisé. D'après l'auteure, les incertitudes qui imprègnent les apprentissages à l'école peuvent être comprises comme une « *illustration claire du vide de l'expérience de citoyenneté qui a mené aux mouvements de protestation sociales généralisés au Maroc et dans le reste de la région* » (Boutieri 2016 : 215). Enfin, comme on l'a vu plus tôt, la récente tendance vers la privatisation (formelle et informelle) de l'éducation observée au Maroc contribue aussi à renforcer les logiques d'incertitude qui marquent le contexte scolaire marocain.

IV. Incertitudes à l'école, flexibilités en classe et fragments de citoyenneté

En premier lieu, ce chapitre a voulu montrer que l'école marocaine, au-delà de sa fonction de reproduction sociale, demeure un site privilégié des récits de citoyenneté mis en œuvre par l'État. En réfléchissant à ses premiers travaux sur la culture des élèves et la formation de l'identité dans une école secondaire mexicaine dans les années 1990, l'anthropologue de l'éducation Bradley A. U. Levinson (2011) s'est rendu compte que son travail portait moins

sur la « reproduction de l'inégalité » que sur les « modèles de citoyenneté » et « l'éducation à la citoyenneté ». Il a remarqué :

> « Comme mon étude était encadrée par la théorie de la reproduction, je posais encore ce qui semble aujourd'hui des questions stériles pour savoir si, et comment, les phénomènes observés contribuaient à la 'reproduction de l'inégalité'. Je ne me demandais pas si, et de quelle manière, ces phénomènes pouvaient contribuer à éduquer les élèves à imaginer leur appartenance sociale et à exercer leur participation en tant que citoyens démocratiques à travers différents publics. » (Levinson 2011 : 289)

Pierre Bourdieu (1993), avait également rappelé que l'État façonne à travers le système scolaire des principes de vision et de division que l'on applique à toutes les choses du monde social, y compris les représentations dominantes de l'État. En outre, si les travaux de T.H Marshall (1950/1992) sur la citoyenneté dans les États-nations occidentaux ont beaucoup été critiqués pour leur formulation téléologique (modèle linéaire de la citoyenneté civile, politique et sociale), leur intérêt reste indéniable car ceux-ci nous apprennent que la citoyenneté est un processus en mouvement dans lequel l'institution scolaire joue un rôle clé, car celle-ci implique un travail continu de subjectivation des individus (au sens Foucaldien) et de « *stratification sociale* » (Marshall 1950/1992 : 39 ; Bénéï 2009). Dans la même logique, les observations ethnographiques ont montré que les transformations contemporaines de l'école marocaine redessinent le champ de la citoyenneté et les relations entre citoyens et État. En particulier, les pratiques pédagogiques flexibles des acteurs scolaires tendent à déstabiliser la classe en tant qu'espace légitime d'apprentissage pour le citoyen marocain, fragilisant par-là la certitude de l'éducation en tant que bien public. En redéfinissant ce que signifie « enseigner » et « apprendre » (à travers les flexibilités, inégalités, contournements, privatisations, etc.), l'école marocaine contemporaine inscrit la citoyenneté dans un horizon d'incertitude économique et sociale. Il faut donc souligner que, même si les récits dominants de citoyenneté dans l'école sont remis en question par les incertitudes en matière d'apprentissage, l'État continue de retravailler dans cet espace la citoyenneté, à partir d'injonctions se déployant de manière plus « *virtuelle* et *décousue* » (Boutieri 2016 : 26).

En second lieu, les analyses montrent que les acteurs scolaires n'absorbent pas de façon passive les reconfigurations contemporaines de l'école marocaine, mais plutôt qu'ils participent, résistent et s'épanouissent au sein de celles-ci. À l'instar de ce que Paul Willis (1978) a montré dans son étude des contre-cultures scolaires au Royaume-Uni, c'est paradoxalement à travers des pratiques sociales situées que se mettent en œuvre les récits de citoyenneté au sein de l'école. Le travail discursif de l'État pour structurer la citoyenneté fait donc son chemin au sein de l'institution scolaire, mais au sein de processus indéterminés. D'un côté, tout en négociant la dégradation de leur statut professionnel, les enseignants adoptent des pratiques enseignantes qui peuvent être à la fois élitistes et magistrales, ou plutôt inclusives et participatives. Mais malgré leurs efforts, la variabilité des pratiques pédagogiques contribue à inscrire l'incertitude et l'élitisme dans le quotidien de l'école publique. De l'autre côté, les élèves négocient leurs parcours d'apprentissage en développant des stratégies flexibles (cours de soutien après l'école, apprentissage à travers la globalisation numérique, projets de formation alternatifs, crédentialisme) dans le but de contourner les incertitudes du système scolaire. Par exemple, on a pu observer que certains élèves du collège issus de la classe moyenne urbaine, à l'aide de leurs familles, s'évertuent à réussir dans ce système incertain. En particulier, ces élèves suivent des cours de soutien pour apprendre les langues étrangères et renforcer certaines connaissances pour les examens, focalisant en priorité sur l'obtention du diplôme, et parfois au détriment des apprentissages. Pour ces élèves qui construisent encore leurs parcours de mobilité à travers l'éducation publique, les résultats scolaires et les diplômes constituent une première étape pour accéder aux filières supérieures élitistes et à l'emploi salarié, même si ceux-ci doivent être complétés par une « intermédiation » de leur réseau de connaissances et leurs familles. Les élèves qui ont moins de soutien de la part de leurs familles dépendent plus des nouvelles technologies pour se former aux langues étrangères et aux autres compétences requises sur le marché du travail globalisé. Ils développent également des projets économiques alternatifs (migration, petit métiers de services, petit entreprenariat en ligne, etc.), improvisant déjà leur intégration (ou leur exclusion) économique et sociale. Ainsi, c'est à travers une diversité d'expériences, positionnements et « stratégies de contournement » que les acteurs scolaires, élèves comme enseignants, font sens du droit à l'éducation au sein d'un espace scolaire marocain dorénavant globalisé (Boutieri 2016).

Ces éléments d'analyse nous conduisent à dégager deux principales pistes de réflexion sur les reconfigurations de la citoyenneté dans un Maroc qui tolère l'incertitude de l'école publique.

Étienne Balibar (2001) avait noté que « *sans une dimension économique et sociale, la représentation d'une 'communauté nationale de citoyens' n'aurait pas pu être maintenue* » (Balibar 2001 cité par Neveu 2005 : 165). Dans le contexte de l'État-nation moderne marocain, quelles seraient donc les implications pour la citoyenneté du maintien d'une « *communauté nationale de citoyens* » sans un projet éducatif national garantissant la « *dimension sociale et économique* » ? Charis Boutieri (2016) note dans ses travaux sur l'école publique marocaine contemporaine :

> « Le problème est que, à mesure que l'école publique vacille, la nature virtuelle et décousue de l'État entre avec force dans l'expérience vécue, pénétrant dans la vie des gens par la surveillance, et la conception néolibérale du 'sujet qualifié' gagne en force. Est-ce là l'un des éléments clé qui nous permet de voir dans l'école abandonnée l'un des signes les plus évidents d'un vaste changement historique pour l'expérience de la vie collective et le pouvoir ? » (Boutieri 2016 : 26)

La première piste de réflexion concerne donc tout d'abord les reconfigurations néolibérales des récits dominants de citoyenneté, ainsi que les processus contemporains de subjectivation politique à l'œuvre dans le contexte scolaire marocain (Foucault 2004 ; Brown 2015 ; Hibou et Bono 2016). En fait, les données ethnographiques révèlent que les acteurs scolaires font preuve de flexibilité et non de rigidité. Les récits institutionnels qui critiquent la soi-disant rigidité des acteurs scolaires (en particulier lorsqu'ils adoptent des pratiques d'enseignement verticales, l'apprentissage par cœur ou le crédentialisme) participent donc à des processus de gouvernementalité visant à responsabiliser les acteurs scolaires et à occulter les effets des restructurations économiques et sociales sur les secteurs éducatifs nationaux (Adely et al. 2021). Béatrice Hibou et Mohammed Tozy (2020) mettent en lumière comment « *la prise du néolibéralisme* » est justement rendue possible par ses affinités avec des schémas propres à la culture locale (Hibou et Tozy 2020 : 418). C'est donc à travers une critique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage verticales et crédentialistes que les acteurs dominants contribuent à faire tolérer la faillite de l'État social et la responsabilisation des acteurs scolaires pour cette même faillite. Ces discours circulant au sein de l'école invitent donc l'élève ou l'enseignant à se concevoir « *à la fois à la charge de lui-même, responsable de lui-même, en étant malgré tout un élément utilisable et potentiellement jetable* » (Brown 2015 : 38). En parallèle à ces récits institutionnels, il a été démontré ailleurs que l'État social

marocain s'est reconfiguré à travers une série de politiques visant le financement de projets d'entreprenariat des jeunes, et plus récemment les transferts monétaires directs avec la refonte des programmes de protection sociale (Hibou et Bono 2016). Ces éléments indiquent que l'État-nation marocain cherche à reconfigurer les récits dominants du « *droit social de citoyenneté* » au-delà de l'école publique, en particulier dans un système de production globalisé qui requiert moins la force de travail des individus des classes subalternes (Ferguson 2015 ; Marshall 1950/1992 : 16).

La seconde piste de réflexion concerne les expériences de citoyenneté des élèves dans une école marocaine saturée par l'incertitude. D'après les analyses sur les apprentissages flexibles (cours de soutien, usages des nouvelles technologies de l'information, projets alternatifs de migration ou de petit entrepreneuriat), il apparaît que les élèves n'attribuent plus au droit à l'éducation le même sens que celui promu par les récits dominants de citoyenneté. L'espace scolaire tend dès lors à apparaître comme un lieu quotidien qui contribue à « vider » de sa substance la citoyenneté telle qu'elle est mise en récit par l'État-nation marocain depuis l'indépendance (fondée sur les principes de modernisation, de progrès et de mobilité sociale) (Boutieri 2016). En participant à l'école de manière flexible, les élèves ne se considèrent plus, d'une certaine manière, comme des citoyens participants à l'État-nation à travers l'éducation publique, même si la majorité d'entre eux restent profondément affectés par l'État et ses frontières (Ong 2006).

En effet, le diplôme de l'école publique marocaine promettait une mobilité économique et sociale, mais représentait aussi dans les imaginaires collectifs la possibilité d'appartenir à une nation en cours de modernisation. Au cours d'un entretien avec un responsable du secteur de l'éducation, celui-ci avait remarqué : « *On envoie l'élève à l'école et on lui dit que l'école c'est la chose la plus importante, et puis on le programme pour l'échec. Quel vont être les conséquences par rapport à son attitude à l'égard de la société ?* » (Entretien B3). En fait, la perte d'idéal vis-à-vis de projet éducatif national et la recherche d'appartenances à travers la migration et les produits de consommation globalisés indiquent que les élèves se considèrent déjà, d'une certaine façon, comme des migrants situés « *dans un espace non localisé et instable à l'extérieur de la nation* » (Cohen 2004 : 135). Shana Cohen (2004) avait noté habilement à partir de ses travaux sur la nouvelle classe moyenne marocaine globalisée :

> « Si ces hommes et ces femmes sont désormais identifiés socialement par leur lien avec le capitalisme global, et s'ils vivent existentiellement non pas par identité avec une arène transcendante, mais dans un espace non localisé et instable à l'extérieur de la nation, alors ils sont eux aussi des migrants. » (Cohen 2004 : 135)

De plus, les stratégies de contournement et d'adaptation des élèves montrent qu'ils ne sont ni résignés, ni complètement aveugles face aux reconfigurations contemporaines de l'État social marocain, ce qui évite d'approcher cette catégorie d'individus à travers une théorie de la « fausse conscience » (Scott 1990). Les élèves « se débrouillent » et improvisent des scénarios possibles ou impossibles de leurs citoyennetés en utilisant les moyens sociaux et culturels à leur disposition, notamment au sein d'économies et sociétés mondialisées et numérisées. Les récents travaux dirigés par Leya Matthew et Ritty A. Lukose (2020) montrent, dans le cas de l'Inde, que les élèves issus des milieux modestes aspirent à une nouvelle classe moyenne globalisée à travers des explorations immatérielles et affectives (en cultivant par exemple certains plaisirs orientés vers le marché global, comme se promener dans les centres commerciaux), alors que les élèves appartenant à un milieu plus élitiste « *naturalisent des futurs prospères* » à travers les cours de soutien et les activités extrascolaires (qui leur permettent une distinction sociale et morale) (Mathew et Lukose 2020 : 697). Dans ce sens, « l'appel de la globalisation » dans le contexte scolaire marocain tend à démocratiser les aspirations sans vraiment démocratiser les voies de mobilité sociale (Lukose 2009).

Malgré tout, les récits des élèves sur la migration, formelle ou informelle, nous apprennent qu'ils développent des revendications conscientes à partir des moyens matériels et immatériels à leur disposition pour s'épanouir dans un contexte éducatif incertain et élitiste. Les récents travaux de James Ferguson (2015 ; 2021) ont montré comment les réformes de l'État social dans les pays du Sud ont conduits à un repositionnement des revendications citoyennes des individus pauvres vers le « droit d'avoir une part » simplement parce qu'ils se trouvent présents sur le territoire national (en tant que nationaux ou étrangers). Dans le cas des recompositions dans l'espace scolaire marocain, on peut voir aussi que les élèves réclament leur part du progrès et de la globalisation économique en optant pour une stratégie de la « présence » fondée sur des projets migratoires et numériques, au mépris des frontières et des récits dominants de citoyenneté. Les mutations de longue durée dans les modalités de participation politique et citoyenne ces dernières années analysées par Mounia Bennani-

Chraïbi (2021) dans le contexte marocain font état, de manière similaire, du développement des arènes protestataires à la marge revendiquant « le droit d'avoir une part » (un emploi, une protection sociale, un revenu minimum, etc.) compte-tenu de leur présence sur le territoire national, avec l'apparition de slogans protestataires exhibant de manière surprenante une volonté de « renonciation » à la nationalité.

CHAPITRE 7

INCOHÉRENCES ET DISCIPLINES

> « Quand les surveillants ne sont pas là, les élèves font ce qu'ils veulent, et c'est pareil à l'extérieur du collège. En fait, à l'intérieur du collège, tu fais ce qui doit être fait, et à l'extérieur tu fais ce que tu veux. Par rapport au maquillage par exemple… ils l'interdisent car ils pensent, peut-être, que la religion se perd. Mais peu de profs et surveillants t'expliquent doucement ces choses. Et il y a des filles qui en ont besoin, elles ne font pas attention quand elles sortent du collège. Mais les surveillants ne font que contrôler et ne prennent pas le temps de discuter avec nous. » (Entretien Nouzha)

Comme le montre cet extrait d'entretien avec une élève au sujet de l'interdiction du maquillage pour les filles, le quotidien du collège Lala Aïcha est régi par un ensemble de règlements que les acteurs scolaires doivent respecter ou faire respecter. Ces règlements, et les pratiques et récits qu'ils suscitent, se donnent à voir dans une variété d'espaces de l'école : dans le bureau des surveillants, espace central de la gestion administrative et disciplinaire dans lequel les absences, tenues vestimentaires, et violences sont régulées (avec la participation des surveillants, des élèves et les parents d'élèves); dans le bureau du directeur, qui reste le centre de décision de l'établissement où sont traités les exactions jugées les plus graves ; et dans la salle de classe, dans laquelle l'ordre est maintenu par l'enseignant pour assurer le bon déroulement des apprentissages. Ce chapitre sera consacré à explorer dans quelle mesure les pratiques des acteurs scolaires à l'égard de la discipline dans le collège constituent des « *signaux faibles* » pertinents pour notre étude des processus de citoyenneté en contexte scolaire (Carrel et Neveu 2014 : 4). Cet angle d'observation invite à nous pencher sur une dimension qui n'a pas encore été abordée : les processus de citoyenneté qui s'articulent à travers des *expériences de l'obligation* dans l'espace scolaire, c'est-à-dire

« *l'obligation des sujets envers le souverain* » en contrepartie de leur appartenance à la communauté politique (Hobbes 1651/2000, Chapitre 21). On peut faire l'hypothèse que l'école est un laboratoire où les acteurs sociaux expérimentent la contrainte (« obliger » et « être obligé ») au sein de la communauté, façonnant au sein de ces expériences leurs relations à l'autorité, la morale et l'État.

Dans l'extrait présenté en début d'introduction, l'élève critique une pratique disciplinaire focalisant davantage sur le contrôle que sur une démarche de communication visant à expliquer « *doucement ces choses par rapport à la religion* ». Bien que de nombreux règlements soient formellement édictés (sur la tenue vestimentaire, les absences, les violences scolaires, etc.), cet extrait met en lumière que ce sont les acteurs sociaux qui les interprètent et leur donnent une vie sociale dans le quotidien du collège. Au cours de ce chapitre, l'observation des espaces quotidiens du collège (le bureau des surveillants et la salle de classe en particulier) et les nombreuses conversations avec les acteurs scolaires nous aideront à comprendre, de la même façon, que les pratiques disciplinaires dans le collège ne relèvent pas d'un État panoptique dont la surveillance serait implacable (Pykett 2010 ; Foucault 1975). Elles résultent plutôt de délibérations et performances quotidiennes au sein d'un champ indéterminé, entre des acteurs positionnés hiérarchiquement qui « obligent » ou qui « sont obligés » (Adely 2012 ; Butler 1990). Les réflexions au cœur de ce chapitre se situent donc dans la continuité des travaux néo-foucaldiens qui s'intéressent à la biopolitique ou « *le pouvoir sur la vie* » des institutions qui, à travers les plus infimes règlements et technologies disciplinaires, génèrent des normes qui structurent, mesurent les écarts et classifient les sujets (Foucault 2004 ; 1975). Ces travaux ont plusieurs fois montré que la biopolitique des institutions, et notamment celle de l'institution scolaire, s'articule non pas à travers la soumission à un pouvoir surplombant, mais à travers l'agencéité des acteurs et leurs performances quotidiennes (Willis 1978 ; Butler 1990).

Concernant les milieux scolaires des mondes arabes, encore peu de discours académiques et politiques ont réussis à dépasser le trope du modèle pédagogique autoritaire exigeant la soumission totale des élèves (Sharabi 1975 cité par Sobhy 2023). Certains travaux réalisés ces dernières années font tout de même exception, et se sont intéressés à voir comment les rapports disciplinaires au corps, à la religion et à l'État sont négociés dans l'école à travers le prisme d'une discipline mise en scène par les acteurs eux-mêmes (El Ouardani 2018 ; De Meyer 2024 ; Shirazi 2016 ; Sobhy 2023). Dans cette même veine, ce chapitre s'attachera à

montrer comment les configurations contemporaines de l'école publique marocaine (manque de ressources, récits institutionnels sur la lutte contre la violence scolaire, remise en question des figures d'autorité traditionnelle) contribuent à produire des incohérences structurelles dans son pouvoir disciplinaire, et à voir comment ces incohérences sont négociées au quotidien par les acteurs scolaires. Ces incohérences sont négociées en premier par les membres du personnel pédagogique (enseignants et surveillants en particulier), qui pratiquent leur pouvoir disciplinaire au croisement de la négligence et des *arts de faire*[42] l'autorité et la morale. Elles sont négociées également par les élèves, qui adoptent des pratiques et récits contrastés et ambivalents à l'égard des règlements et de la discipline.

I. Les incohérences du pouvoir disciplinaire de l'institution scolaire marocaine

1. Les transformations contemporaines des modèles d'autorité

Depuis la fin du 20ème siècle, des changements sociaux, politiques et culturels ont contribué à transformer les pratiques et récits à l'égard de la discipline dans le contexte scolaire marocain. Un des changements majeurs réside dans la remise en cause, au moins partielle, des modèles culturels qui perpétuent l'obéissance envers des figures d'autorité masculines et aînées (et généralement investies d'un statut de « maîtrise ») dans les sphères scolaire, familiale et sociale. Dans son étude « *Maîtres et Disciples - Genèse et fondement des pouvoirs autoritaires dans les sociétés arabes* », Abdellah Hammoudi (1997) décrit la prégnance d'un schéma culturel et pédagogique inspiré du modèle d'enseignement confrérique (dans les *zaouïas* soufies) dans la vie pédagogique, sociale et politique marocaine des 19ème et 20ème siècles. Le *schème maitre-disciple* est un modèle dans lequel le maître manie virilité, violence, don et proximité pour éduquer et discipliner, et dans lequel le disciple (ou l'élève) abdique toute autonomie et passe par un processus de féminisation afin de recevoir la *baraka* (bénédiction). L'ambivalence et l'inversion font partie intégrante de la reproduction du modèle, car le disciple cherche un jour à remplacer le maître en contestant son autorité (et donc à travers un processus de génération dans lequel la femme est exclue). Tout au long de l'étude, Abdellah Hammoudi (1997) propose une série d'arguments pour montrer de quelle façon ce paradigme culturel et pédagogique perpétue l'autoritarisme et la cooptation au cœur

[42] En référence aux travaux de Michel de Certeau (1980).

du système politique sultanien (19ème siècle) et de l'État moderne marocain postindépendance (20ème siècle) constitué autour de la monarchie alaouite. Il décrit : « *les catégories telles que le service, l'obéissance, la proximité (…) règlent la relation entre maitre et disciple informent les attitudes des serviteurs de dar al mulk, et selon toute apparence, les attentes de tout chef vis-à-vis de ses hommes* » (Hammoudi 1997 : 129). En réalité, ce modèle est entièrement imbriqué au schéma des relations de genre visant à reproduire l'obéissance (*al-ṭāʿa*) et la soumission absolue à l'égard de l'autorité masculine ainée (Bourqia 2015). Rahma Bourqia (2015 : 7) a aussi mis en évidence dans ces travaux que la norme d'obéissance du modèle patriarcal est active dans l'ensemble des rapports sociaux et politiques : « *entre les aînés et les cadets, entre les maîtres et les disciples, les détenteurs d'autorité et les subordonnés, et entre gouvernants et gouvernés* ». Malgré les critiques qui peuvent être faites sur les travaux d'Abdellah Hammoudi (1997)[43], ses réflexions permettent d'explorer comment des expériences pédagogiques ordinaires et incorporées (violence, don, proximité du maître) peuvent justifier et perpétuer les formes de domination, de cooptation et d'autoritarisme qui ont configurés la vie politique marocaine. Ces éléments nous invitent en effet à considérer dans quelle mesure des situations banales de la vie scolaire peuvent se réfracter dans des reconfigurations plus larges dans le champ de la citoyenneté.

La remise en cause de ces modèles d'autorité au Maroc s'est mise en place sur deux fronts à partir du milieu des années 1970 au moins. Une première remise en cause provient des changements dans les normes sociales combinés aux transformations démographiques et économiques. Le taux de fertilité est passé de près de 7 enfants par femmes à 2,3 enfants par femmes entre 1960 et 2023 (United Nations World Population Prospects) et les familles nucléaires deviennent progressivement majoritaires, représentant plus de 60% des familles en 2004 (contre 50% en 1982). Ces changements démographiques, en plus de la croissance du travail féminin en dehors du cadre domestique, ont transformé les normes sociales. Les relations verticales dans la cellule familiale sont remises en cause, passant d'un modèle où les rôles sont liés à un statut (père, mère, enfant) vers une famille orientée vers l'individu (avec la notion de plus en plus omniprésente de responsabilité individuelle) (Gandolfi 2015). Une enquête nationale sur les valeurs réalisée menée en 2004 révèle que les changements au sein des relations familiales se reflètent surtout dans les relations entre parents et enfants. Près de

[43] Des critiques récentes mettent en avant par exemple que la matrice culturelle que propose Abdellah Hammoudi est trop persistante et ne suffit pas à elle seule pour rendre compte des changements politiques dans le contexte marocain (Hibou et Tozy 2020).

74% des répondants de cette étude ont approuvé le « *Dialogue dans l'éducation des enfants* » alors que seulement 8% ont approuvé la « *Sévérité et l'autorité dans l'éducation des enfants* » (Bourqia 2015 ; Gandolfi 2015). Ces transformations ont été accompagnées par l'essor, depuis la fin du 20ème siècle, des nouvelles technologies de l'information qui reconfigurent les répertoires de socialisation des individus, transformant l'espace social en un *« hypermarché d'idées, d'idéologies »* dans laquelle les figures d'autorité traditionnelles tiennent *« une minuscule épicerie* » (Rachik 2019 : 91 ; Bayat et Herrera 2010).

Figure 28 - Les élèves en ligne avant une activité pendant une fête de fin d'année, Collège Lala Aicha, Mars 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée)

Malgré tout, plusieurs enquêtes réalisées ces dernières années viennent battre en brèche les conclusions qui iraient trop vite vers une adoption généralisée de normes sociales positives en lien avec le genre et l'éducation des enfants. Par exemple, une enquête nationale de l'UNICEF réalisée en 2005 indique que près de 60% des enfants rapportent avoir fait face à des châtiments corporels de la part de leurs parents (UNICEF 2005 cité par El Ouardani 2018). Par ailleurs, une étude menée à Casablanca en 2024 montre que près de 30 % des lycéens enquêtés considèrent que la place de la femme est à la maison (Bellaj et Bellabes 2024). Ainsi, même si les normes sociales et de genre ont été profondément remises en cause depuis les années 1970 (en particulier en matière de dénonciation publique des violences physiques et verbales à l'égard des femmes et des enfants), il faut noter une persistance et voire même un renouvellement des modèles qui justifient ce type de comportements (prouvées par la prévalence encore élevée des violences à l'égard des femmes et des enfants) (HCP 2025). Dans le contexte scolaire de manière spécifique, un responsable au sein du MENPS avait décrit au cours d'un entretien comment ces transformations contemporaines ont impactés l'école marocaine :

> « Pour les relations pédagogiques, on est sur un domaine qui touche aux convictions, comme les rapports entre hommes et femmes. Certains parents considèrent leurs enfants comme des amis, alors que certains parents sont dirigistes. À l'école, jusque dans les années 1980 environ, les enseignants étaient pétris dans la même culture que leurs parents, une culture de soumission dans la société patriarcale, une

> soumission des jeunes au moins jeunes, et des femmes aux hommes. Dans ce modèle culturel (…) il y avait un accord presque parfait, et ce modèle a été rompu à un certain moment, en Occident c'était en 1968, avec une révolte contre les traditions, et au Maroc à partir de 1978. » (Entretien B1)

En second lieu, la remise en cause des modèles d'autorité qui visent la reproduction de l'obéissance dans les sphères scolaire, sociale et familiale provient des discours institutionnels et scientifiques centrés sur les pédagogies positives et la lutte contre la violence scolaire, producteurs d'une nouvelle « biopolitique du châtiment corporel » (El Ouardani 2018). Dès les années 1970, une littérature scientifique dense sur l'enfance, l'apprentissage et la santé mentale, en lien avec le développement des sciences psychologiques, surtout dans les mondes occidentaux, s'est efforcé à démontrer que les châtiments corporels sont néfastes pour le bien-être de l'enfant et inefficaces en tant qu'outil pédagogique (El Ouardani 2018). Ces travaux scientifiques ont été accompagnés par les discours des organisations internationales visant à bannir les châtiments corporels à l'école et au sein de la famille, ancrés dans une approche « droits humains ». Le comité des droits de l'enfant des Nations-Unies a par exemple adopté une série d'observations dans le but de bannir les châtiments corporels, comme l'Observation Générale n°8 qui spécifie « *Le droit de l'enfant à la protection contre les châtiments corporels et autres formes de punition cruelles ou dégradantes* » (Comité des droits de l'enfant 2006). Ces dernières années, la thématique des châtiments corporels a été intégrée au sein de campagnes transnationales plus larges qui ciblent l'amélioration du climat scolaire et les violences dans le milieu scolaire (UNESCO 2019 ; UNICEF 2017).

Sur le plan national, un large mouvement de réforme du secteur de l'éducation nationale se met en place au début des années 2000, stimulé par la Charte Nationale de l'Education et la Formation (1999). Les réformes ont mis l'accent sur un nouveau cadre pédagogique qui nécessite un changement de paradigme dans la manière dont l'autorité est conçue à l'école (notamment à travers la promotion de la « pédagogie de l'intégration » et de l'« approche par compétences »). Les réformateurs cherchaient avant tout à introduire des méthodes pédagogiques favorisant la pensée critique, les capacités d'analyse, la créativité dans la résolution de problèmes, ainsi que le travail collaboratif en groupe. Au sein de ces nouvelles approches pédagogiques, la légitimité de l'usage du châtiment corporel par l'enseignant est profondément remise en cause (El Ouardani 2018). C'est dans ce cadre qu'une note

ministérielle de 1999 vise l'élimination des châtiments corporels et appelle le personnel enseignant et administratif des écoles à « *éviter d'une manière absolue l'utilisation de toute forme de violence physique ou psychologique à l'encontre des élèves* » (CSEFRS 2022 : 17). Ces dernières années, le récit étatique sur le bannissement des châtiments corporels a été progressivement réinscrit au sein de politiques éducatives qui visent, de manière plus large, l'amélioration du climat scolaire et la lutte contre les violences en milieu scolaire (Vision 2015-2030 ; CSEFRS 2022). En 2007, le gouvernement marocain a mis en place une « *Stratégie intégrée de prévention et de lutte contre la violence à l'égard des enfants scolarisés* », et la récente feuille de route du gouvernement dans le secteur de l'éducation (2022-2026) insiste sur l'objectif d'« *instaurer un climat de confiance et sécurité au sein de l'établissement* » (Engagement 11), notamment par « *un programme de développement du civisme et de renforcement du respect mutuel (…) pour instaurer des comportements positifs au quotidien, juguler la violence et le harcèlement* » (MENPS 2022 : 34).

2. Des incohérences entre les nouvelles configurations sociales et institutionnelles et la réalité de l'école

Cependant, le manque de capacité de l'école publique marocaine à répondre à ces évolutions sociales et institutionnelles a contribué à produire des incohérences qui remettent en question l'institution dans son ensemble, et en particulier sa vocation à former un citoyen « *idéal, loyal et dévoué* » (Bénéï 2009 :8). En effet, malgré les nouveaux discours qui promeuvent des pédagogies scolaires horizontales et l'élimination des châtiments corporels, les études menées au sein de l'école marocaine révèlent une réalité différente. En matière d'innovation pédagogique, la « pédagogie de l'intégration » promue par la Charte nationale d'éducation et de formation s'est heurtée à de nombreux obstacles. Les rapports successifs du CSEFRS (2008, 2014) soulignent de manière récurrente que l'enseignement demeure largement centré sur la transmission magistrale des savoirs, laissant peu de place aux approches interactives. Sur le plan de la violence scolaire, les études récentes réalisées au Maroc pointent du doigt une forte prévalence à tous les niveaux d'études (primaire et secondaire) et pour tous les types d'établissement (public et privé) (CSEFRS 2022). Près d'un quart des élèves déclarent avoir été frappés au moins une fois et 29% déclarent avoir été bousculés au moins une fois dans le cycle primaire (par un enseignant, un élève ou par des personnes sur le chemin de l'école). Dans le cas du secondaire, ces taux augmentent : 37% des élèves affirment avoir été bousculé au moins une fois et 25% affirment avoir été frappés au moins une fois (voir graphique ci-

dessous). Les violences scolaires peuvent être physiques, verbales et psychologiques (harcèlement, moqueries) et peuvent être perpétrées par les élèves, le personnel pédagogique ou d'autres adultes dans l'enceinte ou aux abords de l'école. La violence scolaire n'est pas un phénomène singulier au Maroc : selon une enquête menée par l'UNESCO en 2019, près de 40 % des adolescents âgés de 13 à 15 ans dans le monde déclarent avoir été victimes de violences à l'école, sur le chemin de l'école ou à travers les réseaux sociaux. Pour le cas du châtiment corporel en particulier, la sanction physique à l'aide d'un instrument (règle, baguette, tuyau) est souvent rapportés par les élèves dans le contexte marocain (30% des élèves des deux sexes). On peut noter également que les garçons subissent nettement plus souvent que les filles (20% contre 12%) les sanctions physiques (et en particulier les gifles et les coups).

En outre, l'étude met en évidence que la prévalence du châtiment corporel est un peu plus élevée au sein des établissements publics que dans les établissements privés : près de 32% des élèves des établissements publics secondaires déclarent avoir été frappés avec un instrument, contre 24% des élèves dans le privé (CSEFRS 2022). Par ailleurs, il est intéressant de noter que près d'un tiers des élèves déclarent que leurs parents « sont d'accord » avec le recours des enseignants au châtiment corporel. Ce dernier élément est en contradiction avec les résultats de l'enquête nationale sur les valeurs de 2004 présentés dans la section précédente (Gandolfi 2015). Néanmoins, les résultats des enquêtes qualitatives menées dans le cadre de cette étude montrent que les acteurs scolaires (élèves, parents et enseignants), rapportent accepter l'emploi des punitions physiques à l'école, mais sans vraiment y adhérer complétement, et regrettant souvent que celle-ci soit encore employée (CSEFRS 2022).

Les décalages entre, d'une part, les récits dominants sur la discipline scolaire et, d'autre part, le vécu des acteurs sur le terrain, contribuent à fragiliser l'autorité de l'institution scolaire marocaine et de ses représentants quotidiens (personnel administratif et enseignants). Les études ethnographiques en milieu scolaire au Maroc et dans les mondes arabes montrent que les violences scolaires sont très mal vécues par les acteurs, participant à la faillite de l'idéal d'un État pédagogue, protecteur et porteur d'une morale exemplaire (Sobhy 2023 ; El Ouardani 2018). Les travaux de Christine N. El Ouardani (2018) au sein d'une école en milieu rural au Maroc ont montrés par exemple que les habitants adoptent des positionnements souvent critiques concernant l'emploi des châtiments corporels à l'école. Même si la discipline rigoriste et les punitions physiques font partie d'une tradition

pédagogique signifiant une éducation qui « prend soin » de l'enfant, les habitants du village perçoivent de plus en plus les sanctions physiques des instituteurs comme les signes d'une négligence d'un État marginalisant les territoires ruraux. Principaux représentant d'une institution qui ne parvient pas à desservir le territoire rural (retard et absentéisme des enseignants, matériel usé, pédagogies dépassées, etc.), les enseignants ne sont plus considérés légitimes pour employer ce type de châtiments corporels.

Dans un contexte similaire, les travaux ethnographiques de Hania Sobhy (2023) sur les écoles secondaires en Egypte montrent comment la violence à l'école, qu'elle soit perpétrée par les enseignants ou par les élèves, fait partie d'un moment néolibéral de déclin de l'autorité de l'État, qui donnerait la « permission » aux acteurs scolaires de participer à des pratiques extralégales (violence, triche, etc.). L'auteure explicite:

> « Il ne s'agit pas ici d'une punition sévère accompagnant un processus disciplinaire strict, mais d'une punition qui tente de masquer l'absence d'un tel projet et qui facilite la mise en place d'un enseignement privé parallèle. Les punitions violentes et humiliantes se sont multipliées dans les écoles égyptiennes précisément en raison de l'absence d'un projet disciplinaire officiel doté de ressources suffisantes. » (Sobhy 2023: 216)

Hania Sobhy (2023) met en évidence que les pratiques disciplinaires dans les écoles égyptiennes, loin de produire la docilité, génèrent des dynamiques de contestation et des cycles de violence, avec de multiples effets négatifs sur les adolescents. Pour illustrer ce type de processus dans le contexte marocain, il est possible de citer deux cas de violence en milieu scolaire qui ont récemment alimenté le débat public (Avril 2025): le meurtre d'une enseignante de français dans la ville d'Erfoud, agressée violemment en pleine rue par l'un de ses élèves, et l'agression par une élève de 3 autres élèves avec un objet tranchant au sein d'un collège à Meknès[44]. Dans le débat médiatique lancé les jours après ces drames, de nombreuses associations et acteurs sociaux ont vivement dénoncés la faiblesse de la protection des élèves et des enseignants en milieu scolaire. Les acteurs sociaux et médiatiques jugent notamment que les mesures annoncées par l'État (caméras de sécurité, activités extrascolaires) à la suite

[44] Article de presse visité : https://www.yabiladi.com/articles/details/165173/violence-scolaire-maroc-debat-relance.html ; https://www.yabiladi.com/articles/details/164223/meknes-eleve-poignarde-trois-camarades.html

de ces faits graves demeurent très insuffisantes face à l'ampleur du problème, et que les responsabilités de l'État marocain dans la mise en place d'un climat scolaire protecteur n'ont pas encore assumées.

II. Obliger

1. La discipline au quotidien dans le bureau des surveillants du collège Lala Aicha

La vie scolaire du collège Lala Aicha est régie par une « Charte de l'élève » (faisant office de règlement intérieur) qui a été établie par le conseil de gestion de l'établissement[45] en 2020 avec la consultation des élèves. Le MENPS procure également un cadre de référence sur lequel l'administration du collège s'appuie pour réguler la vie scolaire : le Décret 2.02.376 du 17 Juillet 2002 portant statut des établissements d'éducation[46]. Selon ce décret, les surveillants généraux du collège sont responsables de faire respecter le règlement intérieur et réaliser un suivi de la « *situation pédagogique, éducative, psychologique, sociale et médicale*» des élèves (Article 15). Les surveillants sont chargés, entre autres, de l'administration scolaire des élèves (tenir à jour l'inscription de l'élève et son dossier scolaire), de la réalisation de rapports de discipline, et de déférer les élèves « *non disciplinés* » au conseil de gestion de l'établissement. Dans le collège Lala Aicha, on trouve une surveillante générale et un surveillant général au sein de deux bureaux séparés, chacun épaulé par un ou deux assistants administratifs. Il est important de rappeler à cette étape quelque unes des dispositions du règlement intérieur pour faciliter l'analyse des pratiques disciplinaires au quotidien (voir le tableau ci-dessous).

[45] Le conseil de gestion d'un établissement d'enseignement secondaire est composé du directeur de l'établissement, des surveillants généraux, de représentants des enseignants, du coordonnateur du service économique, un conseiller pédagogique, deux représentants du personnel administratif et le président de l'association des parents d'élèves (Décret 2.02.376 du 17 Juillet 2002 portant statut des établissements d'éducation).

[46] Les référentiels juridiques sur la gestion des établissements scolaires au Maroc sont disponibles sur le site du ministère : https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/visco.aspx

Tableau 5 - Principales dispositions de la Charte de l'élève du collège Lala Aicha

Droits des élèves	▪ Droit à la protection contre toutes les formes de discrimination et de violence physique et verbale dans un cadre d'égalité et de justice et pour tous les élèves sans discrimination. ▪ Le droit à l'éducation et à la garantie d'une éducation de qualité, et à bénéficier de toutes les enseignements prévus dans le programme scolaire. ▪ Droit à la liberté d'opinion et d'expression dans le cadre du respect d'autrui. ▪ Le droit à participer à la leçon en classe et à poser des questions en cas d'incompréhension.
Devoirs des élèves	▪ Respect de l'uniforme et d'un code vestimentaire approprié pour un établissement d'enseignement. ▪ S'engager à assister au cours à l'heure, ne pas avoir d'absences non justifiées et fournir des documents en cas d'absence. ▪ Obligation de ne pas porter de symboles ou apparats qui établissent une distinction et une discrimination entre les élèves. ▪ Obligation de ne pas affecter le cours normal des études. ▪ S'engager à respecter les règles du respect mutuel avec tous les acteurs de l'établissement (élèves, enseignants, administration, personnel et partenaires).

D'après les observations menées dans le bureau des surveillants, les affaires quotidiennes traitées dans cet espace concernent en premier lieu l'assiduité des élèves. De nombreux élèves et parents d'élèves défilent dans le bureau pour justifier les retards et absences. Comme on peut le voir dans la Charte de l'élève, il est obligatoire pour un élève de justifier ses absences et retards pour entrer en classe. Si l'élève ne peut procurer de motif par écrit et signé par les parents (ou tuteurs légaux), ceux-ci sont contactés et requis de se déplacer en personne pour régulariser la situation. D'après la surveillante générale, un suivi strict des absences et des retards permettrait d'assurer la sécurité des élèves et d'écarter la responsabilité de l'établissement en cas de problèmes. Contrairement à d'autres collèges avoisinants, ce règlement est appliqué à la lettre, et à la première heure de la matinée ou de l'après-midi, on trouve généralement plusieurs élèves et parents d'élèves en train d'attendre à côté du bureau des surveillants. En second lieu, les observations ont montrés que la seconde tâche principale quotidienne des surveillants concerne le contrôle de la conformité de la tenue vestimentaire et de la coiffure des élèves. Concernant la tenue vestimentaire, les jeans déchirés (à la mode pour les filles et les garçons au cours de la période d'observation), robes, jupes, bonnets,

casquettes et bandeaux sont interdits, et le port du tablier blanc (garçons) ou rose (filles) au-dessus des vêtements est strictement obligatoire. La coiffure *undercut* pour les garçons (à la mode également, avec les cheveux au-dessus de la tête longs et le dos et côtés coupés très courts), et le maquillage et bijoux sont également interdits. La coiffure idéale pour les garçons consiste en une coupe de cheveux coupés à ras et uniforme. On voit bien ici que la disposition « *Respect de l'uniforme et d'un code vestimentaire approprié* » au sein de la Charte de l'élève est interprétée de manière plutôt extensive par les surveillants. En réalité, le personnel pédagogique du collège était souvent très fier de me démontrer que la discipline dans cet établissement « fonctionne bien » en comparaison avec les autres collèges dans la région de Salé. Ces propos ont été confirmés au cours de conversations menées avec des enseignants travaillant dans d'autres collèges et lors des entretiens avec les enseignants de ce collège qui comparent leurs expériences professionnelles. De plus, plusieurs élèves ont confirmés que la discipline dans le collège a un caractère assez exceptionnel : « *Dans d'autres collèges du coin, il y a le téléphone, ils entrent sans tablier, il y a de la triche, etc… Les gens viennent beaucoup dans cette école car il y a plus de discipline »* (Entretien Nora). Une autre élève avait indiqué lors d'un entretien qu'elle devait marcher près de 2 heures par jour pour aller à l'école, car sa famille avait insisté qu'elle s'inscrive dans ce collège réputé pour sa discipline.

D'autres exactions plus graves au règlement sont régulièrement traités au sein du bureau des surveillants et parfois déférés chez le directeur de l'établissement : violence physique entre élèves, agression ou manque de respect à l'égard d'un enseignant, harcèlement sexuel, romances entre filles et garçons, objets interdits (téléphones, cigarettes électroniques, objets tranchants, etc.), et falsification du livret de présence (ce dernier est transporté par un responsable de classe pendant la journée, ce qui permet à certains élèves de le falsifier). Lorsque qu'un élève déroge plusieurs fois aux règlements, les surveillants exigent de l'élève un engagement écrit (*iltizām*) et signé par les parents (il est parfois requis que cet engagement soit légalisé au niveau de l'annexe administrative de l'arrondissement urbain). Les exactions plus graves comme la violence et le harcèlement sexuel mènent directement vers un *iltizām* et une convocation des parents au minimum. Les faits les plus graves et les multi-récidives entrainent un rapport disciplinaire (*taqrīr*), la parution en conseil disciplinaire (qui se tient à la marge du conseil de classe) et parfois à l'exclusion de l'établissement.

Lorsque l'on s'intéresse aux interactions entre acteurs au sein du bureau des surveillants, on peut souvent assister à une atmosphère tendue, et les surveillants s'expriment avec un ton

sévère en s'adressant aux élèves et aux parents d'élèves. Un des traits caractéristiques de ces interactions concerne la violence physique et verbale employée par les surveillants à l'égard des élèves, ce qui va directement à l'encontre de la première disposition de la Charte de l'élève qui garantit le « *Droit à la protection contre toutes les formes de discrimination et de violence physique et verbale* ». En début d'année, les surveillants veillent consciencieusement à distribuer un bout de tuyau rigide en plastique à l'ensemble des enseignants et des personnels administratif, ce qui laisse entendre que les punitions corporelles ont droit de cité au sein de cet établissement. La description de situations quotidiennes peut nous aider à mieux décrire la texture des interactions disciplinaires au sein du bureau des surveillants. La première situation concerne une élève venue se plaindre de harcèlement sexuel : d'après la plaignante, le garçon mis en cause lui aurait tiré les cheveux et enlevé son pantalon devant elle. La surveillante renvoie rapidement l'adolescente et fait chercher le garçon mis en cause. Ce dernier entre dans le bureau, la tête baissée et visiblement effrayé. La surveillante se lève et le questionne de manière menaçante :

> « C'est vrai que tu as harcelé une élève ? Chien ! Malpropre [*al-mossekh*] ! Tu n'as pas honte ? Ça ne vas pas de harceler les filles ?
>
> *L'élève reste silencieux. Elle se dirige vers lui et lui assène quelques coups sur le dos et les épaules.*
>
> Tu n'es pas un homme ! C'est ça *al-rujūla* [47] ? Tu vas voir, je vais t'apprendre ce qu'il se passe quand tu harcèles une fille ! » (Journal de terrain, Mai 2022)

La surveillante principale le renvoie chez le directeur et ordonne à son assistante d'appeler ses parents. Une deuxième situation concerne deux filles qui ont réalisé des dessins considérés « non appropriés » pendant la classe (la surveillante n'a pas voulu me montrer le papier mais je peux imaginer leur teneur sexuelle). Les élèves en cause entrent dans le bureau, couvertes de honte, l'une d'entre elle pleurant à chaudes larmes. Voici la conversation entre la surveillante et les élèves :

[47] En arabe marocain, *al-rujūla* signifie littéralement « virilité » et renvoie, dans l'usage quotidien, aux notions de courage, de responsabilité et d'honneur.

« Surveillante : Qui je vois là, tiens, je te connais, toi, je connais ces petites malpropres (*al-khanzāt*) ? (Elle leur montre le papier) Qui a fait ça ?

Une élève : Prof… Prof… Ce n'est pas nous, je vous jure !

Surveillante : Bon, je vous laisse deux minutes pour réfléchir. Sinon vous allez voir ce qu'il va vous arriver. Il y a bien une d'entre vous qui est responsable. Sortez du bureau pour discuter entre vous et revenez me dire qui a fait ça.

(Quelques minutes plus tard, une des élèves revient seule)

Elève : Prof… Prof… Je ne sais pas ce qui s'est passé… Je ne voulais pas faire ça…

Surveillante : C'est bien tu avoues ! Il faut avouer, péché avoué est à demi pardonné.

La conversation est interrompue quelques minutes par l'entrée d'un élève pour une affaire d'absence.

Surveillante : Bon, si je te reprends à faire quelque chose comme ça, tu vas voir ce qui va t'arriver ! Allez, vas-t-en ! » (Journal de terrain, Mai 2022)

Ces observations nous mènent à voir que les pratiques disciplinaires qui dominent dans le bureau des surveillants reposent sur i) une application stricte et parfois extensive des règlements, concernant les absences, les retards et les tenues vestimentaires, et ii) le recours à la violence physique et verbale lorsque celle-ci est jugée nécessaire (violence physique envers les garçons, verbale et psychologique envers les filles). Au fil des observations, il est devenu évident que les surveillants interprètent les règlements à leur manière et décident des limites entre ce qui est acceptable et ce qui n'est pas acceptable dans l'enceinte de l'établissement (entre un jean et un autre, entre une action indécente et une autre, etc.). Ce sont donc bien les petites décisions quotidiennes des surveillants qui mettent en scène le pouvoir disciplinaire de l'État dans ce collège (Butler 1990).

Par ailleurs, on voit dans les deux situations décrites précédemment que les surveillants manient la violence physique et verbale dans leurs pratiques disciplinaires, en différenciant filles et garçons. Dans la première situation, la surveillante s'autorise d'emblée à frapper le garçon dans le but de lui faire son éducation (*tarbiya*) et de lui montrer que ce type d'attitude est inadmissible. Dans la deuxième situation, on voit que la surveillante emploie plutôt des insultes et des menaces (violence verbale et psychologique) pour arracher des aveux aux filles. Ainsi, d'après mes observations dans le bureau des surveillants, la violence physique concerne les garçons en particulier, alors que les filles sont soumises à des formes de violences psychologiques qui s'expriment par des incitations répétées à la modestie (Lukose 2009). Un dernier élément intéressant dans ces exemples est le fait que l'injonction à une masculinité respectable (faite à l'égard de l'élève garçon dans la première situation) se met en place avec l'usage du terme *al-rujūla* par une surveillante. Cet exemple montre comment la production des régimes de masculinité peut se confondre avec l'ordre scolaire, et que cette discipline doublement normative se met en place à travers les mises en scène quotidiennes des surveillants, qu'ils soient hommes ou femmes (Shirazi 2016 ; Butler 1990).

2. Les *arts de faire* la discipline en classe

Dans les classes, les enseignants ont pour rôle d'assurer la discipline des élèves, ne serait-ce que pour garantir le déroulement des enseignements dans de bonnes conditions. En fait, en dehors des modules avec des contenus moraux et civiques spécifiques (éducation islamique, arabe, histoire et géographie, éducation à la citoyenneté), les enseignants au sein des établissements secondaires publics au Maroc sont requis de veiller au respect de certaines valeurs (*al-qiyam*) pendant les apprentissages. Ces valeurs sont énoncées au sein des documents politiques et stratégiques, comme la Charte Nationale d'éducation et de formation (1999) et la Vision 2015-2030[48], et sont traduites sur le terrain par des guides d'enseignement pour chaque curriculum et des notes ministérielles. Par exemple, le *Guide de l'enseignant* pour les sciences sociales en 3ème année de collège reprend, dans une section introductive intitulée « Choix et orientations pédagogiques générales pour la conception des curriculums », les valeurs suivantes sont énoncées : a) Doctrine islamique ; b) Identité marocaine et ses principes éthiques et culturels ; c) Citoyenneté ; d) Droits humains et ses

[48] Ces documents sont listés dans : CSEFRS (2017b), *L'éducation aux valeurs dans le système national d'éducation, de formation et de recherche scientifique*, p.10-11.

principes universels (Guide de l'enseignant, Sciences Sociales Manar 3ème année collège, 2005). De plus, en théorie, l'enseignant met en place en début d'année un « contrat didactique » ou une « Charte de classe » avec les élèves pour garantir l'ordre en classe. On peut voir ci-dessous quelques exemples de dispositions de la Charte de classe qui a été établie par un enseignant de sciences sociales du collège Lala Aicha. La Charte de classe est organisée en trois sections distinctes, et la section sur les devoirs et obligations des élèves est subdivisée en quatre parties : « *En entrant et en sortant de la salle de classe* » ; « *Les comportements* » ; « *Les obligations en lien avec les études* » ; « *La propreté et l'aspect de la classe* ».

Tableau 6 - Exemples de dispositions d'une « Charte de classe » au sein du collège Lala Aicha

Droits des élèves	▪ Bien comprendre la leçon. ▪ Écrire au tableau. ▪ Exprimer librement ses opinions dans le contexte de la leçon.
Devoirs des enseignants	▪ Bien expliquer la leçon. ▪ Respecter les opinions des élèves. ▪ Éviter toute forme de violence et de discrimination.
Devoirs des élèves	*En entrant et en sortant de la salle de classe* ▪ Entrer de manière ordonnée et silencieuse. ▪ Respect les places attribuées.
	Les comportements ▪ S'engager à avoir un comportement correct. ▪ Respecter un code vestimentaire correct. ▪ Ne pas rire ou se moquer des réponses des élèves. ▪ Être attentif et écouter lorsque la leçon est expliquée.
	Les obligations en lien avec les études ▪ Compléter les exercices et tous les travaux demandés par l'enseignant. ▪ Rédiger les leçons et prendre soin du cahier.
	La propreté et l'aspect de la classe ▪ Ne pas jeter de papiers dans la salle de classe. ▪ Ne pas écrire sur les tables et les murs.

L'observation du quotidien des classes du collège Lala Aicha a été déterminante pour saisir la variété des pratiques d'enseignement (organisation des enseignements, techniques

d'animation, etc.) (Chapitre 6), mais aussi pour examiner les relations disciplinaires qui s'installent entre enseignants et élèves. En fait, les techniques d'animation et les stratégies disciplinaires des enseignants sont difficilement isolables dans les interactions et constituent un « tout » pédagogique. Au cours des prochains paragraphes, quelques situations quotidiennes seront décrites afin d'examiner au plus près la variété des rapports disciplinaires dans les classes du collège Lala Aicha.

Lors d'un cours de mathématique dispensé par un jeune enseignant (*Exemple 2*[49]), j'ai remarqué que celui-ci se sert de charisme et d'humour pour garder la main sur sa classe. Pour ce faire, il s'adresse exclusivement en dialecte et se met souvent à proximité des élèves, engageant des contacts physiques directs. Par exemple, lorsque l'enseignant fait passer un élève au tableau pour répondre à un exercice, il se tient très proche de lui, ce qui permet de lui assener une petite tape de félicitation sur le dos pour une bonne réponse, ou au contraire lever le poing pour mimer un imminent châtiment corporel si l'élève répond faux (ou s'il montre un quelconque manque de concentration). Il a même fait une longue accolade à un élève debout au tableau. Sa méthode semble bien fonctionner car la classe se déroule dans le calme et les élèves sont attentifs et répondent aux questions. Les élèves rient à la gestuelle et aux blagues de l'enseignant, mais ne sont pas moins respectueux et effrayés, surtout quand c'est à leur tour d'aller au tableau. En somme, le comportement de l'enseignant renvoyait aux élèves l'image d'un « grand frère protecteur » qui peut corriger sévèrement lorsque nécessaire. J'ai pu également assister à un cours de mathématique réalisé par un autre enseignant (*Exemple 5*). Son mode opératoire est radicalement différent, mais tout aussi efficace. Il organise sa leçon de la manière suivante : au début de la classe, l'enseignant passe dans les rangs pour vérifier les devoirs. Si les devoirs ne sont pas faits, il donne une punition à l'élève qui consiste à écrire six fois la solution de l'exercice sur le cahier. L'enseignant se montre strict dès que les élèves bavardent, les menaçant de les exclure et de les envoyer chez les surveillants. Le style disciplinaire de cet enseignant se distingue plutôt par sa sobriété et sa mise à distance des élèves, contrairement au premier enseignant qui est plus expansif et charismatique.

Au sein d'un cours d'éducation physique (*Exemple 6*), j'ai pu assister à une scène intéressante qui montre les positionnements des élèves au sein de ces rapports disciplinaires. Pendant un match de football, deux garçons commencent à se disputer. L'enseignant intervient

[49] Mêmes exemples que dans le Chapitre 6.

rapidement en assenant un coup sur la tête de l'un des deux élèves, et les conduits à l'intérieur du vestiaire en les menaçant avec un tuyau rigide (les enseignants d'éducation physique gardent souvent le tuyau à la main pour conduire leur classe). Dans le vestiaire, l'enseignant menace les deux élèves, mais je n'ai pas plus de détails, n'ayant pas pu assister à toute la scène de l'extérieur. Toutefois, ce sont les réactions des élèves aux abords du vestiaire que j'ai pu observer, et qui sont tout aussi intéressantes. Un groupe d'une quinzaine de garçons ont suivi les deux élèves et l'enseignant jusqu'au vestiaire, curieux de voir la suite des événements. Les élèves commentaient la scène de plusieurs manières: « *Il n'a pas hésité à lui en mettre une sur la tête !* » ; « *Il ne rigole pas le prof !* ». Lorsque l'enseignant sort du vestiaire, le groupe d'élève s'écarte en le suivant du regard, affichant un respect redoublé pour celui-ci. C'était probablement un respect d'homme à homme (des élèves pour l'enseignant) que j'ai pu distinguer, empreint de virilité, un respect du « plus fort ». En définitive, le contrat disciplinaire que l'enseignant installe avec ses élèves semble fonctionner dans ce cas, car les élèves sont attentifs quand il leur donne des consignes, et les élèves se plient à ses ordres sans rechigner (passer le balai en fin de séance par exemple). L'autorité (parfois violente) de l'enseignant dans cette situation apparait être tout à fait acceptée par les élèves (qui sont là pour leur plaisir aussi car il faut souligner que c'est un cours de sport).

L'exemple suivant illustre le cas d'une classe indisciplinée dans laquelle l'enseignant semble avoir définitivement perdu son autorité (*Exemple 7*). Dès le début du cours (de français), il y a beaucoup de bavardages et l'enseignant peine à calmer les élèves. Les élèves discutent entre eux et certains se provoquent en se jetant des stylos. Les élèves n'hésitent pas à provoquer l'enseignant en lui disant : « *Ce cours ne sert à rien* » et « *Prof, je n'ai pas envie de travailler* ». L'enseignant, désespéré, au moment de l'appel à la prière, lance « *Respectez au moins l'appel à la prière* » et « *Respectez au moins l'invité* » (à propos de ma présence). Après 20 minutes de désordre, l'enseignant se résout à envoyer une élève au bureau des surveillants pour donner l'exemple, ce qui réussit à calmer les élèves pendant un certain temps. Cependant, à l'initiative de Kamal (un élève perturbateur ou *mushāghib*[50] que j'ai déjà repéré), plus de la moitié des élèves de la classe pose la tête sur la table et fait mine de dormir. Le dernier exemple que nous pouvons décrire, avec la même classe de 3ème année que le précédent, se déroule en cours d'éducation islamique (*Exemple 8*). Le cours démarre avec la correction d'un contrôle, mais les bavardages sont très abondants. Pendant la séance,

[50] Le terme *mushāghib* se traduit par « turbulent » ou « fauteur de trouble ». Ce terme est couramment utilisé dans l'univers de l'école marocaine et dans les mondes arabes pour désigner un élève perturbateur typique.

l'enseignant cherche à se rapprocher des élèves en adoptant un ton paternel et en leur racontant des histoires en lien avec la leçon, mais on voit bien que les élèves sont à l'affut de n'importe quelle occasion pour faire du chahut. Voici une conversation qui se déroule entre un enseignant et Kamal (l'élève *mushāghib*) pendant la séance:

> « Kamal : Prof ! Je ne vois rien, c'est écrit trop petit.
>
> *L'enseignant vient près de lui.*
>
> Enseignant : Pour moi c'est clair, je peux tout voir ! (*Il revient à sa table*)
>
> Kamal: De toute façon je n'ai pas mon cahier. Peut-être que Abdellah [un autre élève] peut me donner des feuilles.
>
> *L'enseignant, visiblement énervé, jette violemment un cahier sur Kamal.*
>
> Enseignant : Tiens, prend une feuille de ce cahier, mais tu te fous de moi !
>
> Un autre élève : Je vous jure le prof va tuer quelqu'un aujourd'hui.
>
> Enseignant (*reprenant son calme*) : Vous savez qu'il y a des points de comportements en classe qui compte pour la moyenne, je vous conseille de vous calmer.
>
> Kamal : Oui, c'est comme des points 'pourboires' !
>
> *Ce dernier commentaire fait rire la classe.* » (Journal de terrain, Mai 2022)

Les cinq exemples que nous avons repris ci-dessus nous permettent d'apprécier la texture des négociations disciplinaires entre enseignants et élèves. Les trois premiers exemples (*Exemple 2, Exemple 5 et Exemple 6*) sont des situations modèles dans lesquels les enseignants font preuve d'une autorité certaine, alors que dans les *exemples 7 et 8*, on peut observer une faillite du projet disciplinaire de l'enseignant. En outre, ces situations montrent que les enseignants peuvent avoir recours à des modes opératoires variés dans le but de faire autorité : du charisme avec un langage familier et de l'humour, une gestuelle et des expressions menaçantes pour générer la crainte à moindre frais (*Exemple 2*), un style amical de « grand

frère » avec le maniement de la violence si nécessaire (*Exemple 6*), et parfois un style plutôt sobre et distant (*Exemple 5*). Dans la variété des exemples, les élèves sont des acteurs de la classe à part entière : ils peuvent être attentifs et répondre aux questions des enseignants en participant au cours, rire des blagues de l'enseignant, ou encore commenter les démonstrations de violence des enseignants et participer à réifier, avec quelques mots et actes, les régimes de masculinité dominants. Les élèves peuvent également jouer entre eux, se provoquer, et contester l'autorité de l'enseignant en créant de multiples situations de chahut et de désordre. Les élèves sont donc, de la même façon que les enseignants, producteurs de la discipline dans l'enceinte de la classe de l'école (De Meyer 2024 ; Willis 1978).

D'après ces exemples, les rapports disciplinaires que les enseignants mettent en place reposent sur deux principaux schémas disciplinaires. Le premier schéma s'appuie sur une relation de maître « proche » de ses élèves, assimilé à un parent ou grand frère/grande sœur, et indissociable de démonstrations de virilité masculine et de violences physiques et verbales lorsque nécessaire : ce modèle s'apparente au schéma « *maître-disciple* » dans lequel le maître manie violence, charisme, don et proximité pour faire autorité (Hammoudi 1997). Le second schéma repose sur un registre plutôt distant, avec la mise en place systématique de punitions et d'exclusion en cas d'indiscipline. Ces éléments d'analyse rejoignent ceux de Mathias De Meyer (2024) menées dans une école primaire rurale au Maroc. L'auteur distingue plusieurs modes disciplinaires en classe : certains relèvent d'un redressement par l'écriture (notamment le copiage répété de pages) qui s'apparente à la discipline foucaldienne « à distance », tandis que d'autres prennent la forme de châtiments corporels, perçus par les acteurs comme un « excès » et une pratique déviante. Nos analyses se rapprochent également de celles réalisées par Daniel Thin (2002) dans le contexte des zones d'éducation prioritaires en France. L'auteur s'est intéressé aux stratégies adoptées par les enseignants en classe pour faire autorité dans un contexte éducatif où celle-ci est constamment remise en question, naviguant entre des registres « personnel et affectif » et « distant et rationnel ». Dans les classes du collège Lala Aicha, il apparait que les enseignants naviguent entre plusieurs modes disciplinaires pour faire autorité en classe, dans un contexte marqué par la remise en cause de leur statut professionnel et par l'impunité à l'égard des pratiques disciplinaires violentes. Comme l'a décrite Hania Sobhy (2023) dans le cas des collèges en Égypte, même si le projet disciplinaire de l'école peut être défaillant, celui-ci continue malgré tout à générer des normes de discipline à partir des pratiques, réponses et négociations des acteurs scolaires. Dans le cas égyptien, l'auteure décrit comment les enseignants et les élèves participent au projet

disciplinaire défaillant de l'école et deviennent complices de pratiques extralégales (châtiment corporels, violence à l'égard des enseignants, triche, etc.).

3. Les positionnements ambivalents des acteurs éducatifs à l'égard de la discipline

Un élément crucial qui ressort de l'analyse des entretiens concerne les positionnements ambivalents des acteurs éducatifs à l'égard de leurs pratiques disciplinaires. Dans un premier temps, les acteurs sont souvent mal à l'aise lorsqu'on les questionne sur les pratiques disciplinaires ayant lieu dans le bureau des surveillants et s'évertuent à les critiquer, mais donnent en même temps des raisons qui permettraient de les justifier ou les tolérer. Le directeur a par exemple souvent dénoncé le caractère excessivement autoritaire des méthodes employées dans le bureau des surveillants. Sa critique principale s'oriente vers le fait que ces pratiques ne permettraient que de « contrôler » les élèves mais pas de faire leur éducation civique et morale. Voici un extrait d'une conversation avec le directeur sur ce sujet :

> « Au sein de l'école, nous avons réussi à discipliner les élèves, mais nous n'avons pas réussi à les éduquer, fautes de moyens. Au moment où l'élève sort de l'école, son comportement change et il fait ce qu'il veut (…). Il y a une différence entre le contrôle et l'éducation. Notre impact sur l'éducation n'est pas toujours positif. L'élève n'est pas convaincu quand il sort de l'école, alors qu'il devrait intégrer certaines valeurs... La discipline (*al-inḍibāṭ*) est plus simple à réaliser que l'éducation (*al-tarbiya*). Pour l'éducation, tu dois être prêt, compétent, patient, et tolérant. On va vers ce qui est facile, on n'a pas le temps. Le deuxième problème c'est que notre approche ne va pas vers l'apprentissage des valeurs, mais plutôt vers les connaissances, et on se focalise sur les résultats ».

Dans ce discours, on note que le directeur justifie les pédagogies verticales (et plus implicitement la violence) par le manque de ressources et de temps. De façon similaire, certains enseignants justifient les pratiques disciplinaires dans le bureau des surveillants avec des éléments de contexte : *« Le nombre de surveillants a progressivement diminué, passant de 5 surveillants et 6 assistants administratifs dans les années 2010 pour près de 1500 élèves, à*

2 surveillants et 4 assistants en 2023 pour 2000 élèves. (…) Il n'y pas assez de cadres administratifs pour appliquer le règlement intérieur, quand l'effectif est trop grand, tu peux juste te concentrer sur certaines tâches » (Entretien B5). Lors de conversations avec un responsable au sein du MENPS, celui-ci avait indiqué :

> « Nos enseignants ne connaissent pas bien la pédagogie (…) et ne savent pas juger de manière correcte une situation : que faire avec un élève perturbateur par exemple ? Il y a des enseignants qui sont très bon, mais en général, il y a un manque de formation (…). Une bonne approche serait de travailler le climat scolaire avec toute l'école, en faisant des ateliers, etc. Mais quand il n'y a pas le temps, et avec le manque de formation et d'effectifs, cela devient impossible. » (Entretien B3)

Lors d'une conversation avec le surveillant général, celui-ci avait insisté sur le fait que les châtiments corporels étaient interdits par la loi et que certains membres du personnel avaient déjà fait face à des plaintes de parents. Mais à ma surprise, il avait ajouté par la suite : « *Mais tu sais, au sein de l'administration du collège on est comme une famille et on s'entraide quand quelqu'un d'entre nous a un problème* ». Ce récit révèle de quelle manière une forme de « permissivité » à l'égard des punitions violentes se met en place : le personnel se soutient mutuellement dans un contexte où les dispositifs de signalement et les sanctions professionnelles à l'encontre des enseignants ne fonctionnent que rarement, et ce malgré les multiples directives confirmant l'interdiction formelle de la violence à l'égard des élèves (directives et notes ministérielles du MENPS de 1999, 2014, 2015 et 2017) (El Ouardani 2018).

En fait, les récits des acteurs éducatifs sur les pratiques disciplinaires à l'école mettent en évidence une tension : bien que plusieurs d'entre eux expriment leur désaccord avec l'idée de contraindre les élèves à respecter le règlement au moyen d'une pédagogie verticale et violente, ils reconnaissent que ces pratiques trouvent une forme de justification dans les défaillances structurelles de l'école publique. Certains acteurs admettent donc participer, parfois malgré eux, à la fabrication d'un régime disciplinaire en décalage avec leurs propres attentes sociales et morales (Willis 1978 ; Sobhy 2023). Ces analyses rejoignent celles formulées par Mathias De Meyer (2024) dans le contexte de son travail ethnographique dans

une école primaire rurale au Maroc. Dans cette école, les enseignants reconnaissent recourir aux châtiments corporels, tout en sachant qu'ils enfreignent le règlement, et justifiant ces pratiques par leur « nécessité » dans ce contexte particulier.

Par ailleurs, il existe un type de raisonnement récurrent chez les acteurs éducatifs selon lequel les châtiments corporels seraient inévitables au motif que certains élèves ne « comprennent » que la violence. Cette idée s'appuie sur une représentation de la société marocaine comme déjà saturée par des comportements violents qui finiraient par « déborder » sur le quotidien scolaire. Par exemple, le président de l'association des parents d'élèves avait remarqué que le « problème de la violence » réside dans le fait que les surveillants adoptent un seul mode disciplinaire qui ne distingue pas entre les élèves :

> « Il y a plusieurs types d'élèves. Il y a d'abord celui qui normalise la violence, il est habitué, il a subi la violence dans sa famille, dans la rue, et à l'école. Il est renfermé sur lui-même et il est très peureux, Il encaisse et se tait. C'est une catégorie très difficile car il peut se suicider ou il peut tuer… Il y ensuite certains qui sont violents à l'école car ils connaissent bien la violence dans la famille et dans la rue. C'est celui qui écrase (*ḥger*) les autres élèves. C'est ceux en général qui subissent le plus de violence à l'école, car pour discuter avec lui, il faut de la violence (…). Enfin, il y a celui qui ne connait pas la violence à la maison ou dans la rue, et qui ne doit pas subir la violence à l'école ». (Entretien B4)

Cet extrait met en lumière comment les acteurs pédagogiques au sein du collège produisent des représentations sur certaines catégories sociales d'élèves, et notamment celles avec qui on doit nécessairement employer la violence « *pour discuter* » et celle qui ne « *doit pas subir la violence* » (Entretien B4). La première catégorie se confond avec celle des « *wild boys* » (garçons sauvages) issus de la classe populaire développée dans les travaux de Paul Willis (1978). De plus, certains enseignants expriment leurs regrets de voir autant de fermeté pour la gestion de la vie scolaire au sein de l'établissement, non sans rappeler qu'une telle approche s'avère nécessaire pour certains types d'élèves dans ce contexte social difficile:

> « Au début j'étais contre tous ces règlements : les vêtements, la coupe, etc. Mais après mon expérience dans cette école, si tu leur donne un peu de liberté, tu vas aller dans le mauvais sens… Si tu ne fais pas de règles strictes, il y aura trop de problèmes » (Entretien B7)

Dans ces différents extraits, on note que bien que les acteurs éducatifs participent à faire circuler des représentations sur certains élèves fauteurs de trouble, délinquants ou *mushāghib* au sein de ce contexte scolaire particulier, et qui leur permettent de justifier les pédagogies verticales et les châtiments corporels. Ainsi, les acteurs éducatifs du collège travaillent dans leurs récits à justifier une gestion « différentielle » qui leur permet d'aménager, pour eux-mêmes et pour les élèves, « *la transgression des lois dans une technique générale des assujettissements* » (Foucault 1975 : 317).

Dans un second temps, les conversations avec les enseignants sur leurs pratiques en classe ont permis de mettre en exergue des positionnements ambivalents similaires. De la même manière que pour les pratiques pédagogiques (Chapitre 6), les enseignants mettent l'accent sur la difficulté d'établir un « contrat » ou une bonne relation avec les élèves dans une classe en sureffectif, tout en proposant quelques solutions pour s'adapter. Voici l'extrait d'un entretien avec une enseignante d'arabe sur ce sujet:

> « On éduque l'élève à avoir de bonnes manières, à bien se comporter et avoir une perception correcte de lui et de son entourage (…). Mais avec 46-48 élèves, je ne peux pas l'éduquer et lui faire la leçon, c'est impossible. (…). Ce sont des adolescents et ils sont par définition 'anti-autorité'. Il faut négocier avec eux, savoir quand être strict, montrer qu'on les respecte, et qu'ils doivent nous respecter. Le jour où il dépasse les limites, il faut le rappeler à l'ordre (…). Le problème c'est qu'on n'a plus d'autorité en tant que prof, et l'institution scolaire ne nous en donne pas. » (Entretien B8)

Au sein de cet extrait, l'enseignante met en avant la difficulté d'assurer la discipline d'adolescents par définition « anti-autorité ». Cette enseignante nous présente en filigrane un véritable art de la discipline qui permettrait de négocier une relation d'autorité dans un contexte scolaire difficile (classe en sureffectif, statut des enseignants affaibli, etc.). Ainsi, les

enseignants visent à s'épanouir et développer des stratégies disciplinaires jugées positives, malgré le contexte éducatif marqué par la vulnérabilité des élèves, et par le manque de ressources et de temps.

Par ailleurs, les châtiments corporels à l'encontre des élèves en classe peuvent être justifiés par deux principaux raisonnements dans les récits des enseignants: ils sont justifiés soit comme une « bavure » à cause du manque de compétences au sein d'un contexte éducatif difficile, soit comme une stratégie ponctuelle pour garder la main sur la classe. Voici un extrait d'entretien avec un enseignant qui critique les pratiques disciplinaires de ses collègues:

> « Les enseignants sont violents car il y a un effectif trop grand, ce n'est pas possible de gérer 45 élèves en classe… ou parce qu'il n'y a pas de contrat avec les élèves… L'enseignant n'a pas une bonne formation, et parfois il a une faible personnalité, il est *ḥnīn* [doux], et il va frapper car il ne sait pas être strict dès le départ avec les élèves. » (Journal de terrain, Avril 2022)

Au-delà du fait que cet enseignant explique le problème de la violence en classe par le manque de formation des enseignants et la surcharge des effectifs, il est intéressant de relever l'usage du terme *ḥnīn* pour qualifier un enseignant qui, d'après lui, manque d'autorité, de détachement, de pragmatisme, et sans doute de charisme. L'opposition entre *ḥnīn* et le « bon enseignant » plus pragmatique renvoie ici aux normes de genre et pédagogiques propres au contexte marocain (Hammoudi 1997 ; Bourqia 2015). En fait, lorsque les enseignants abordent le sujet de la violence en classe, ils saisissent souvent cette occasion pour justifier son caractère pragmatique : « *La violence n'est pas normale, mais elle est normale dans ce contexte* » (Entretien B4). Le maniement de la violence, lorsqu'elle est bien accomplie, est donc, d'après les enseignants, une forme de réponse pragmatique et ponctuelle dans un contexte où l'autorité de l'enseignant est remise en question. Voici l'extrait d'une conversation avec un enseignant (*Exemple 2*) qui permet d'illustrer ce type de raisonnement :

> « Ghally : Hier, en rentrant dans une classe, j'ai vu un prof être violent avec un élève.

> Enseignant 2 : Tu sais, l'objectif c'est l'apprentissage et qu'ils comprennent le cours. Dans une classe avec autant d'élèves, s'il y a du bruit, personne ne peut suivre et les élèves n'apprennent rien. Le prof dont tu parles, je le connais, il n'arrive pas à gérer sa classe, et au final il devient malade et frappe les élèves tout le temps.
>
> Ghally : Comment fais-tu pour avoir une classe calme, sans avoir à discipliner les élèves tout le temps ?
>
> Enseignant 2 : Le secret c'est d'être sévère dès le début. Je suis un *weḥš* [monstre] en début d'année, en leur donnant bien *l-ʿaṣṣa* [la tannée] pour bien les calmer. Ceux qui ne veulent pas travailler, ils dorment au fond de la classe, ce n'est pas un problème tant qu'ils ne dérangent pas. Le contrat est clair : ils ne peuvent pas déranger le déroulement du cours. » (Journal de terrain, Avril 2022)

Cet extrait met en lumière comment cet enseignant rationalise le maniement de la violence en classe : le « secret » pédagogique serait de faire une démonstration de violence lorsque nécessaire (en début d'année ou quand une classe devient trop turbulente). Plusieurs enseignants rencontrés ont répétés ce type de raisonnement, affirmant avoir pu établir un contrat disciplinaire avec les élèves en ayant eu recours que très rarement (ou même jamais) à la violence physique et verbale, en persuadant les élèves que la violence est tout à fait probable (mais sans réellement l'exercer). Christine El Ouardani (2018) a pu constater les nuances de ces jeux disciplinaires entre élèves et enseignants dans le contexte d'une école rurale d'enseignement primaire au Maroc. L'auteure donne l'exemple de Si-Tazi, un enseignant particulièrement habile dans ces jeux disciplinaires:

> « Si-Tazi corrigeait souvent les mauvais comportements en taquinant les élèves et en faisant des blagues, alors que dans d'autres classes, ils auraient été frappés. (...) Lorsque les élèves avaient l'air endormis, il pouvait les taquiner en leur disant « bénédiction à toi » (*baraka f rāsk*), ce que l'on dit à quelqu'un qui pleure la mort d'un être cher. Cela faisait inévitablement rire tout le monde et réveillait l'élève en question. Il recourait également à des interactions physiques ludiques, par exemple en aspergeant les élèves avec une bouteille d'eau

> lorsqu'ils commençaient à s'endormir ou en leur jetant de la craie. Les élèves réagissaient à ces interactions en riant, et ces techniques étaient efficaces à la fois pour prévenir et corriger les comportements indésirables des élèves, mais aussi pour affirmer l'autorité de Si-Tazi dans la classe. » (El Ouardani 2018 : 26)

Ces analyses nous poussent donc à voir que les jeux disciplinaires, qu'ils soient violents ou non, peuvent prendre des significations contextuelles pour les acteurs scolaires, et donc peuvent se légitimer en tant que pratiques qui « prennent soin » et éduquent les élèves. Ces pratiques disciplinaires peuvent, tout aussi, perdre de leur légitimité et de leur cohérence quand elles signifient négligence et laxisme de l'État et de ses représentants (El Ouardani 2018). Dans cette logique, la légitimité de l'État est bien en jeu au cœur des interactions disciplinaires des classes de l'école marocaine.

Au cours de mes travaux de terrain au sein du collège Lala Aicha, j'ai eu moi-même maintes fois l'occasion de réaliser des séances (ateliers sur des sujets divers, cours de communication en français) dans lesquels j'ai été confronté à l'indiscipline des élèves. J'ai vite réalisé, après quelques séances avec des classes de plus de 45 élèves, que l'adoption d'un comportement qui manie un contrôle strict et un affichage de la probabilité de la violence était nécessaire afin de ne pas être submergé par le chahut et les provocations (dans mon cas c'était en les menaçant de les envoyer chez les surveillants). Je fais également le constat dans mon journal de terrain de la difficulté de négocier cette posture enseignante :

> « Je remarque que je dois me mettre parfois dans la peau des enseignants de l'école, et je prends un air sérieux, strict, sévère, comme la police… En rentrant le soir, je peux encore me sentir affecté par ce rôle. » (Journal de terrain, Mars 2022)

Ainsi, ma propre expérience en matière d'enseignement et de gestion disciplinaire des classes m'a aidé à comprendre les nuances et les difficultés inhérentes des stratégies disciplinaires des enseignants. Ces expériences m'ont aidé à imaginer comment les enseignants du collège Lala Aicha élaborent des réponses créatives pour enseigner et discipliner, tout en restant embourbés (*mired*) dans des défaillances structurelles dont ils subissent les effets à même le corps (démotivation, fatigue, stress, etc.) (Butler 1990).

III. Être obligé

Les observations dans le quotidien du collège et les conversations avec les élèves (entretiens individuels et groupes de discussion) ont permis d'analyser les pratiques et positionnements de ces derniers à l'égard de la discipline. Dans un premier temps, les élèves adoptent des positionnements ambivalents à l'égard des pratiques disciplinaires des enseignants et des surveillants : ils oscillent entre justification de la discipline stricte (qui permettrait d'instaurer un climat d'apprentissage favorable), et critique des pratiques violentes (qui seraient vide de sens et discriminatoires). Dans un second temps, les observations et entretiens nous aident à voir comment les élèves mettent en œuvre leurs pratiques d'indiscipline au quotidien (notamment le contournement des règles vestimentaires et les comportements violents).

1. Les positionnements des élèves à l'égard de la discipline

D'une part, les élèves mettent l'accent sur le fait que la discipline scolaire favorise un climat d'apprentissage, de respect et de sécurité, en particulier au sein d'un contexte scolaire comme celui du collège Lala Aicha. Par exemple, un élève avait affirmé au cours d'un entretien que les règles d'assiduité, notamment en lien avec les retards, permettait de ne pas déranger le déroulement de la classe : « *Il y a des choses sur lesquelles l'administration insiste, et c'est une bonne chose. Par exemple, si tu ne viens pas à l'heure, ou quand tu ne fais rien en classe, tu déranges tout le monde* » (Entretien Mohammed). Cet élément peut sembler rudimentaire, mais les entretiens et les études réalisées sur le sujet ont plusieurs fois confirmés que les règles concernant l'assiduité sont peu respectées dans les écoles marocaines (et cela concerne aussi l'assiduité du corps enseignant) (Albán Conto 2022). De plus, au sein de leurs discours, les élèves apparaissent en accord avec l'application de sanctions qui permettent de maintenir un climat de respectabilité dans le collège. Voici l'extrait d'un entretien qui va dans ce sens :

> « Il y a beaucoup d'élèves ne suivent pas les règles, et ils sont punis (…). Ils insultent, disent des gros mots… ils ne vont pas recommencer car ils reçoivent une punition. (…) Au secondaire, c'est l'adolescence et tu peux faire dire des *kawāriṯ* [catastrophes]. En fait, au primaire ils ont peur de Dieu, mais quand ils passent au secondaire, ils n'ont plus

> peur, ils insultent… Il faut des outils concrets - rapports disciplinaires, engagements écrits, etc. - pour avoir peur ». (Entretien Nora)

Cet extrait met en évidence les différences entre les élèves au primaire, qui sont encore trop jeunes, ont « *peur de Dieu* » et sont plus facile à convaincre, et les élèves adolescents qui peuvent facilement dépasser les limites, et qui nécessitent plus d'outils de contrôle. De plus, les filles avec lesquelles j'ai pu m'entretenir sont généralement satisfaites des sanctions face au harcèlement sexuel et aux violences verbales des garçons. Lors d'un entretien avec Fatima, celle-ci avait expliquée comment la discipline scolaire permet de garder un minimum d'ordre moral dans le collège, notamment pour cet âge de l'adolescence. Voici un extrait de l'entretien :

> « Par rapport à la discipline, je suis l'exemple même de la *fatāt mujidda mujtahida* [51]. Au primaire, je faisais un peu ce que je veux, mais dans le secondaire j'ai compris : les habits, le comportement avec l'administration, les profs, avec les amis, je respecte le système. Je voyais que c'était le meilleur pour moi. C'est un système qui fonctionne, il laisse un équilibre, si tu fais une erreur tu seras puni et c'est normal. Sinon les élèves peuvent faire n'importe quoi et aller n'importe où. (…) Tu sais, à partir de la 2ème année du collège, j'ai compris de nouvelle choses, il y a des choses à l'extérieur de l'école que je vois entre les filles et les garçons… je comprends pourquoi les jupes et les robes sont interdites à l'intérieur » (Entretien Fatima)

Dans cet extrait, Fatima met en avant qu'elle a pu bénéficier de ce système strict qui « *laisse un équilibre* », permettant de limiter le harcèlement ou les situations de flirt considérées néfastes par cette élève. Ces extraits montrent comment la discipline stricte trouve sa légitimité chez les élèves. Dans le dernier exemple, on voit que l'ordre scolaire peut parfois se confondre à l'ordre moral dans les récits des élèves (Adely 2012 ; Bénéï 2008).

[51] Expression qui veut dire : « Fille studieuse et sérieuse »

D'autre part, les élèves peuvent formuler des critiques virulentes sur l'approche disciplinaire adoptée dans le collège. Voici un extrait d'entretien avec Nouzha qui décrit les effets néfastes d'une approche privilégiant la violence :

> « Tu ne peux pas frapper comme ça les élèves, et quand tu parles doucement ça marche mieux que la violence… La violence ca rajoute plus de problèmes. En fait tu vois quelqu'un qui travaille bien, étudie bien, et qui est tranquille, il reçoit une fois un coup, il se sent mal, et il ne veut plus venir au collège, car il a peur du regard des autres. Avec les élèves qui sont vraiment *bāslīn* [effrontés], les règles strictes ça les calment… Mais aussi, cette manière de faire, les frapper devant les gens… Ce n'est pas bon. » (Entretien Nouzha)

Dans ce passage, l'élève insiste sur le fait que les sanctions violentes ont pour effet d'humilier les élèves, qui parfois décident de ne pas revenir à l'école. Le sentiment d'humiliation et d'injustice est central pour comprendre l'expérience des élèves face à la violence au sein de l'école (Sobhy 2023). Par ailleurs, une autre élève avait insisté sur le fait que « *Les adultes dans le collège n'ont pas de morale parfois. Ils dépassent les limites. Ils t'écrasent.* » (Entretien Fatima). Une dernière élève avait aussi dénoncé que les enseignants peuvent provoquer les élèves avec des insultes, ce qui déclenche des cycles de violence : « *Les élèves réagissent vite, et les profs provoquent les élèves en les insultant et peuvent dire 'Ton père ne t'a pas éduqué'. Il ne faut pas que les profs parlent mal des parents* » (Entretien Fatima).

Ces différents extraits mettent en lumière les positionnements ambivalents des élèves à l'égard de l'ordre scolaire. Les élèves peuvent participer pleinement à légitimer les pratiques violentes, en particulier lorsque celles-ci servent un ordre scolaire sécurisant et porteur d'une morale jugée « bonne ». Cependant, leurs récits mettent aussi en lumière un malaise profond à l'égard de ce type de pratiques, relatant un sentiment d'injustice et dénonçant parfois même un manque de morale chez les enseignants. À partir de leurs expériences de l'obligation dans l'enceinte du collège, les élèves développent ainsi un rapport ambivalent à l'ordre scolaire : il est perçu comme injustement violent et humiliant, mais aussi, dans certaines situations, comme nécessaire et sécurisant.

Les entretiens avec les élèves, lorsqu'on les regroupe par milieu social, nous donnent à voir qu'ils expérimentent les obligations scolaires de manière inégale. Les élèves issus de la classe moyenne, relativement privilégiés dans ce contexte, critiquent le fait d'être victimes d'une violence parfois aveugle qui ne distinguerait pas entre eux et les *mushāghib* : « *Parfois ils sont énervés contre tout le monde ; il n'y pas de distinction entre les mushāghib et le reste*… » (Groupe de discussion 3). Les élèves issus de milieux plus modestes cherchent, au contraire, à faire part des humiliations qu'ils peuvent subir et d'un sentiment d'injustice profond, dénonçant le fait que les surveillants se permettent d'être plus stricts avec eux. Voici deux extraits d'entretien qui expriment ces positionnements :

> « La surveillante est stricte, par rapport aux bagues, boucles d'oreilles… Il y a des filles qui en font trop par rapport à leurs tenues. Mais je trouve que certaines filles sont calmes et la surveillante est super stricte avec elles, alors que d'autres filles, qui font souvent des problèmes par rapport à leur tenues, et elle leur parle doucement… » (Entretien Nouzha)
>
> « Certains surveillants me disent de me raser les cheveux à ras, et ce n'est pas pour ton bien qu'ils disent ça…. C'est pour ça que les autres se moquent de toi et me disent 'tête d'oignon' » (Entretien Amine)

Ces deux derniers extraits nous aident à comprendre, encore une fois, que les élèves participent pleinement au régime disciplinaire de l'institution scolaire : certains élèves issus de milieux sociaux relativement aisés appellent à une meilleure distinction entre les *mushāghib* et le reste des élèves lors des punitions. De plus, ces extraits montrent comment les élèves issus de milieux modestes, garçons et filles, peuvent faire des expériences de l'obligation plus intenses dans le collège. Cette discipline s'articule, pour les filles en particulier et parfois même pour les garçons, à travers des injonctions plus intenses à la modestie et à la conformité à un ordre moral décidé arbitrairement par les surveillants (Lukose 2009).

2. Les indisciplines en pratique

Comme on l'a vu plus tôt, les élèves détournent les règlements de l'école au quotidien. L'abondance des problèmes liés aux absences, retards, tenues vestimentaires et coiffure montre que les élèves travaillent continuellement à détourner le règlement intérieur du collège. En particulier, le manquement au port du tablier, et le port récurrent de jeans déchirés ou de maquillage, pourtant formellement interdits par les surveillants, révèle que certains élèves portent peu d'égard envers le règlement intérieur. La falsification des livrets de classe, très courante également, est un autre exemple de détournement du règlement intérieur par les élèves. Voici un extrait d'entretien avec une élève qui décrit comment les élèves contournent la discipline au quotidien :

> « À partir de la 3ème, les élèves ont plus d'expérience, ils contestent plus l'autorité, ils connaissent les règles… les 1ère et 2ème ne savent pas quoi faire, alors qu'en 3ème, ils ne mettent pas de tablier, ils mettent un pantalon *tqatteʿ* (style déchiré), il efface leurs noms de la feuille d'absence… et le tablier ils le mettent quand la surveillante vient… Ils peuvent aussi sécher les cours à 8h30 car c'est trop tôt, ou quand ils n'aiment pas un prof. (…) Il y avait un élève avec une jacket, il est rentré en classe, et il s'est disputé avec le prof à cause de la jacket, on dirait qu'il allait frapper le prof. La surveillante est finalement intervenue… Quand les garçons sentent qu'ils sont plus grands, ils veulent montrer qu'ils ne sont pas contrôlés par les profs. » (Entretien Nora)

Dans le contexte de la classe, on a également observé que les élèves peuvent contester l'autorité de l'enseignant, mais aussi de vivre dans une « autre univers », jouer et se provoquer entre eux. En classe, il existe tout un espace social subalterne des élèves qui se dévoile lorsque l'on prête attention à leurs petites contestations, ruses et jeux (De Meyer 2024 ; Scott 1990). Enfin, les parents peuvent aussi contourner l'ordre scolaire : j'ai souvent eu l'occasion d'assister aux négociations des parents qui cherchent à éviter de signer un *iltizām* (engagement signé des parents et parfois à légaliser au niveau de l'annexe administrative) à l'aide d'arguments divers: « *Cette coupe de cheveux me paraît correcte* », ou encore « *Mon enfant a été absent pendant cette période à cause de …* ».

L'étendue de ces pratiques d'indiscipline montre que le projet disciplinaire de l'institution scolaire marocaine peine dans son efficacité, en particulier avec des élèves en fin d'adolescence qui sont « anti-autorité », ce qui n'est pas probablement pas une exception marocaine. Cependant, ce qui est intéressant à relever dans nos analyses concerne l'intensité des indisciplines et les canaux spécifiques qu'elles peuvent prendre. Les récits des élèves sur leurs expériences d'indisciplines nous permettent d'étayer cet argument. Dans un premier temps, dans les conversations, les élèves font toujours état des nombreuses violences perpétrées par les élèves. Ces violences peuvent être physiques, verbales ou prendre la forme de vols (vol de montre, de trousse, etc.) et peuvent être dirigées à l'encontre de leurs pairs ou des enseignants. Dans le cas des filles, ces violences prennent souvent la forme de harcèlement sexuel à l'intérieur ou à l'extérieur du collège. Les garçons pour leur part décrivent des situations dans lesquels d'autres élèves cherchent à montrer qu'ils sont « les plus fort », et qui vont harceler et provoquer (*bullying* ou harcèlement scolaire). Un élément crucial qui se dégage de ces récits est que les élèves, de la même manière que les enseignants, vont avoir tendance à justifier les comportements violents des acteurs scolaires, les présentant comme le résultat de problèmes sociaux existant dans la société :

> « La violence existe à la maison, et tu la refais à l'école. Ceux qui la subissent à la maison vont le refaire à l'école (…) Il y a pas mal d'enfants qui sont violentés par leur frère, ou les parents. Il devient violent lui-même pour mettre en avant sa personnalité »

> « Les surveillants et les profs, ils ont des problèmes à la maison, et nous aussi, quand ils nous provoquent, on les provoque… (…). Tout le monde parle de manière violente, c'est culturel, tu le fais aussi en tant qu'enfant ou enseignant » (Groupe de discussion 3).

Ainsi, le travail de justification des violences scolaires réalisé par les élèves trahit une participation à un ordre scolaire tolérant la violence, même si celui-ci peut être contraire aux attentes et valeurs qu'ils expriment: d'après eux, ils se résignent à accepter qu'une partie de la société marocaine violente « déborde » dans le contexte scolaire. Les violences scolaires seraient donc acceptées et intériorisées par les élèves, devenant une part de la violence symbolique du système scolaire « *qui parvient à imposer des significations et à les imposer*

comme légitimes » (Bourdieu et Passeron 1970 : 18). Pour aller plus loin, un entretien avec un élève issu d'un milieu social particulièrement vulnérable raconte avec détails les processus qui sous-tendent une *incorporation* de la violence :

> « Maintenant à l'école, je réagi vite, je ne sais pas ce que je dis quand je m'énerve. Surtout avec les élèves. Quand quelqu'un me provoque je réagi trop vite. Je vais à l'entrainement de Taekwondo et je fais du sport aussi. Mon rêve est devenir un combattant UFC [Ultimate Fighting Championship[52]]. Si je t'explique pourquoi tu ne vas pas comprendre. C'est parce que quand je vois les garçons se battre, dans le quartier ou à l'école, j'ai envie de devenir fort et bien me battre…
>
> (…) Je me suis battu l'autre jour, la semaine dernière. J'étais tellement énervé que j'ai pris un bâton pour frapper l'autre élève, et la surveillante m'a trouvé avec le bâton et m'a emmené chez le directeur. Hind [animatrice de la bibliothèque] m'a défendu et finalement on a vu avec les caméras que c'est l'autre qui m'a provoqué en premier ». (Entretien Moussa)

Cet entretien met en relief les processus par lesquels certains élèves incorporent les violences physiques comme une *hexis* corporelle « *qui tend à reproduire sa propre confirmation, en suscitant la 'vocation' pour les tâches auxquelles on est voué*» (Bourdieu 1980 : 119), contribuant ainsi à la légitimation des défaillances et des incohérences du pouvoir disciplinaire de l'école. C'est donc à travers un série de pratiques discursives et non discursives que les élèves participent à maintenir les violences scolaires comme un élément abject, banni, mais néanmoins accepté, et même incorporé, du pouvoir disciplinaire de l'école marocaine (Agamben 1998 ; Butler 1990).

Dans un second temps, les conversations avec les élèves mettent en relief leurs crispations au sujet des règlements sur les tenues vestimentaires. En effet, c'est le règlement qui a été le plus souvent critiqué lors des entretiens, et qui est probablement le plus souvent contourné dans la vie quotidienne. Voici quelques extraits d'un groupe de discussion qui expriment ces critiques : « *Le bandeau, la robe, le bonnet, qu'est-ce que ça à voir avec les études, pourquoi*

[52] Organisation américaine d'Arts Martiaux Mixtes (MMA), reconnue comme la plus importante au monde.

on ne peut pas les porter ? » ; « *Les règles sont importantes, comme les absences, mais il y a des choses dans lesquelles ils n'ont pas le droit d'entrer, comme les habits* » (Groupe de discussion 1). Lors des entretiens, les élèves de tous milieux sociaux confondus, filles et garçons, défendent avec véhémence leur droit de porter des vêtements de leur choix. Les filles contestent le fait de ne pas pouvoir porter de robes, bijoux, maquillage, bandeaux et de bonnets, et les garçons se plaignent de ne pas pouvoir porter des jackets modernes au-dessus des tabliers ou la *fokīya* (robe longue masculine à connotation religieuse). Voici deux extraits d'entretiens qui reprennent ce type d'argument :

> « La *fokīya***,** c'est un habit traditionnel musulman, on t'interdit de le mettre, alors que c'est notre civilisation, notre culture » (Entretien Mohammed)
>
> « Dans le collège, pourquoi la *fokīya*, la *jallāba*, et la robe sont interdites ? Lorsqu'on vient le vendredi et qu'on veut aller à la mosquée, après c'est compliqué. En fait, ils rajoutent des choses d'eux-mêmes. Il y a plusieurs théories, les élèves disent que c'est parce que les filles ne portent pas de pantalon sous la djellaba ou la robe ». (Entretien Hanae)

En réalité, les positions tranchées des élèves sur le règlement vestimentaire mettent en lumière la force des projets sociaux, moraux et esthétiques qui traversent l'espace scolaire, et que les surveillants ne peuvent pas toujours contrôler (Adely 2012). Les surveillants peinent à faire appliquer les règlements concernant la tenue vestimentaire car ceux-ci sont directement en compétition avec les aspirations des élèves à performer ces projets. Ainsi, à travers leurs performances quotidiennes d'indiscipline, les élèves revendiquent le droit de façonner des identités « sélectives » et plurielles, notamment en réclamant une plus grande liberté vestimentaire au sein de l'espace scolaire (Rachik 2006 ; Butler 1990). Ces éléments illustrent bien que l'espace de l'école est un site privilégié de compétition entre les obligations envers l'État (porter un vêtement neutre ou laïque par exemple) et les obligations envers d'autres communautés et appartenances qui travaillent à façonner ce qui constitue une « bonne » morale ou un « bon » citoyen. Néanmoins, ces pratiques d'indiscipline ne permettent pas de conclure que les élèves soutiennent activement une forme de pluralisme identitaire, car plusieurs d'entre eux ont rapportés avoir été harcelé par leurs pairs à cause de leur tenue

jugées soit trop libertine (coupe « garçon » pour les filles ou pantalon déchiré). Enfin, les récits des élèves montrent qu'ils sont pleinement conscients du caractère arbitraire des règlements vestimentaires et qu'ils n'hésitent pas à en souligner les contradictions : « *En fait, ils rajoutent des choses d'eux-mêmes* » (Entretien Hanae) ; « *La surveillante dit que tu ne peux pas mixer hijab et pantalon serré, tu choisis l'un ou l'autre* ! » (Entretien B2). Cette dernière remarque est particulièrement éclairante : elle met en évidence l'arbitraire du pouvoir disciplinaire dans le collège, qui juxtapose, parfois de manière surprenante et incohérente, des registres modernes et religieux dans le but de policer les corps.

IV. Incohérences, disciplines et fragments de citoyenneté

Les observations des pratiques quotidiennes de discipline dans l'enceinte du collège Lala Aicha nous rappellent que l'institution scolaire demeure un espace privilégié des récits et des expériences de citoyenneté. Les analyses présentées dans ce chapitre mettent en relief les incohérences du pouvoir disciplinaire de l'école publique marocaine contemporaine: malgré les récits dominants qui appellent au renouveau des pédagogies et au bannissement des violences scolaires, le vécu des acteurs sur le terrain montre que l'école ne parvient ni à discipliner, ni à protéger les élèves. En outre, bien que les pédagogies verticales et rigoristes continuent d'être approuvées par une partie de la population, leur efficacité demeure conditionnée par la capacité de l'institution à « prendre soin » de ses élèves. Or, cet horizon est largement compromis par les défaillances du système scolaire qui fragilisent la possibilité d'une relation éducative fondée sur les modèles traditionnels d'autorité (El Ouardani 2018).

Les incohérences du pouvoir disciplinaire de l'institution scolaire marocaine travaillent à désarticuler pièce par pièce le projet éducatif national visant à former, d'après les mots d'Allal Al-Fassi, un citoyen vertueux (*muwāṭin ṣāliḥ*) entretenant une « passion » pour la nation (*rūḥ al-muwāṭana*) (Cohen 2004). En effet, les expériences de citoyenneté dans le quotidien de l'école ne s'articulent pas autour d'un projet éducatif national visant la « *construction d'une société nouvelle qui réponde à tous les besoins matériels et moraux de la population* » (Al-Fassi 1971 cité par Cohen 2004 : 51), mais plutôt autour d'incohérences et défaillances structurelles qui sont négociées par les acteurs au quotidien. Dans cette perspective, l'espace scolaire apparaît comme un lieu où la citoyenneté, entendue comme une obligation envers la communauté nationale marocaine, se trouve progressivement « vidée » de son sens tel qu'elle a été mise en récit par l'État depuis l'indépendance (Boutieri 2016). Ces réflexions nous

poussent à relever que, même si le projet disciplinaire de l'école marocaine se compose de défaillances sur le plan structurel, il perpétue néanmoins sa biopolitique : il demeure générateur de normes à l'égard de la citoyenneté, de l'autorité, du genre et de la morale, tout en classant et mesurant les écarts entre les individus (Foucault 1975 ; Sobhy 2023).

Ces nouvelles configurations de la citoyenneté, entendue comme obligation envers la communauté, se mettent en place à travers les pratiques et performances des acteurs scolaires qui travaillent quotidiennement à faire circuler, contourner et contester la discipline et les règlements (Pykett 2010 ; Butler 1990). En premier lieu, on observe que le bureau des surveillants est saturé par une pédagogie privilégiant le contrôle strict et la violence, même si les acteurs éducatifs (incluant les surveillants eux-mêmes, le directeur et les enseignants), affirment être mal à l'aise avec ce type de pratiques. Les surveillants interprètent à leur guise certaines dispositions du règlement intérieur, notamment celles relatives à la tenue vestimentaire et aux infractions à caractère moral. Quant aux châtiments corporels, bien qu'ils soient explicitement proscrits par ce même règlement, ils demeurent tolérés et parfois même encouragés, comme en témoigne la distribution de tuyaux en plastique en début d'année scolaire. Dans leurs discours, les acteurs éducatifs adoptent des positionnements ambivalents sur ce sujet, présentant à la fois un désaccord avec les méthodes jugées trop verticales et violentes, tout en les justifiant par le manque de temps et de ressources au sein de l'institution. Les acteurs scolaires participeraient donc, malgré eux et parfois contre leur propres valeurs et attentes, à reproduire le pouvoir disciplinaire incohérent de l'institution scolaire (Willis 1978).

En second lieu, les observations en classe ont mis en lumière comment les enseignants naviguent entre plusieurs registres (distant-rationnel et personnel-affectif) dans le but de discipliner (Thin 2002). Si les enseignants réinvestissent bien dans les modèles traditionnels de l'autorité (schéma *maitre-disciple*), ces pratiques sont moins le fruit de rigidités (comme les discours dominants sur l'éducation dans les mondes arabes ont tendance à montrer) que de flexibilités et de créativités (Adely et al. 2021 ; De Meyer 2024). Les enseignants qui semblent réussir le mieux présentent dans leur discours des *arts de faire* la discipline en classe, développant des jeux et interactions disciplinaires qui leur permettent d'afficher, avec pragmatisme, une probabilité de la violence, tout en gardant la proximité et l'affection des élèves (De Certeau 1980). Ces pratiques suggèrent encore une fois que les acteurs éducatifs participent au quotidien à la production d'expériences de citoyenneté hybridées, où les figures de « sujets de l'Empire » (*ra'iya/ra'aya*) et de « citoyens modernes » (*muwatin*) ne s'excluent

pas mais se juxtaposent et se reconfigurent mutuellement (Willis 1978 ; Maghraoui 2021). En outre, les acteurs éducatifs contribuent à l'ordre scolaire en circulant des représentations spécifiques sur des catégories d'élèves *mushāghib* (élèves « qui ne comprennent que la violence » opposés aux élèves « qui ne peuvent pas subir de violences ») aménageant pour eux-mêmes, sur le plan matériel et symbolique, des espaces pour transgresser les lois juridiques et morales (Foucault 1975). Il est donc important de souligner que les obligations citoyennes sont imposées de manière inégale dans l'enceinte du collège, et restent fortement articulées aux positionnements sociaux et de genre des élèves. D'un côté, les punitions physiques sont plus manifestes à l'égard des garçons, et de l'autre côté, les élèves issus des classes modestes, et surtout les filles, se plaignent d'injonctions disciplinaires plus intenses à leur égard, notamment pour incorporer des normes de respectabilité et de modestie imposées arbitrairement (Sobhy 2023 ; Lukose 2009).

En troisième lieu, les conversations et observations ethnographiques avec les élèves nous aident à comprendre leur contribution dans la génération des ordres scolaires. Les élèves adoptent des pratiques et récits ambivalents à l'égard de la discipline, et recherchent, non sans cacher leur malaises, à justifier l'injustifiable (les châtiments corporels des enseignants) par la nécessité de lutter contre le harcèlement sexuel et garantir la sécurité. Ils font également part également du sentiment d'humiliation vécu lors des déchainements de violence à leur égard, qui peut parfois conduire à l'abandon scolaire. Ainsi, les élèves peuvent faire, dans le quotidien de l'école, l'expérience de l'obligation envers la communauté nationale comme un rapport ambivalent à un ordre à la fois nécessaire et sécurisant, mais aussi violent et humiliant. Par ailleurs, dans les récits des élèves, on peut distinguer que les indisciplines relèvent aussi d'un ordre scolaire intériorisé, incorporé, et négocié (Bourdieu 1980 ; Butler 1990). Les élèves font souvent part des cycles de violence qui se mettent en place entre élèves et enseignants (« *quand ils nous provoquent, on les provoque* ») et entre élèves. Enfin, les récits des élèves confirment la force, dans les espaces scolaires, des projets disciplinaires qui ne sont pas toujours contrôlés par l'État. Par exemple, on a vu que les règlements sur la tenue vestimentaire sont l'occasion pour les élèves de délibérer sur les contours de leurs identités citoyennes « dures » et « molles » à partir de processus de citoyenneté plus « horizontaux ». Ces pratiques d'identification citoyenne sont « molles » quand elles sont ouvertes au compromis et « dures » lorsqu'elles visent l'homogénéisation culturelle (Rachik 2006 ; Adely 2012).

Ces éléments d'analyse ethnographique nous permettent de dégager trois principales pistes de réflexion sur les processus de citoyenneté dans le contexte des institutions scolaires marocaines contemporaines. La première piste de réflexion concerne les reconfigurations néolibérales de la discipline et ses effets sur les expériences de citoyenneté dans le contexte scolaire marocain. Les analyses ont révélés que la discipline de l'école est le fruit de négociations et de performances quotidiennes, ce qui est loin de l'image topographique d'une école publique panoptique (située en haut) qui produit ses citoyens (situés en bas) par les programmes scolaires, les lois et les politiques publiques. Ce constat est notamment prouvé par le fait que le personnel du collège (enseignants, directeur, surveillants) est flexible et non rigide dans la manière de discipliner, et développe des arts de faire pour composer avec les défaillances contemporaines de l'école (De Certeau 1980). Dans un processus créatif, les enseignants peuvent réinvestir dans les modèles d'autorité traditionnelle (obéissance à l'égard d'une autorité masculine charismatique et violente), mais peuvent aussi mobiliser des registres disciplinaires plus modernes (Hammoudi 1997).

Ces analyses nous poussent à réfuter que le projet disciplinaire des institutions scolaires marocaines du moment néolibéral serait nécessairement répressif, mais elles confirment bien que celui-ci est généralement « permissif » (Sobhy 2023 ; Adely 2012 ; De Meyer 2024). De plus, ces analyses s'inscrivent en faux avec les discours politiques et académiques qui expliquent les violences scolaires à partir des tropes sur la rigidité de la culture pédagogique marocaine et arabo-musulmane. Ces récits ne participent à réalité qu'à rejeter la responsabilité de la violence sur les acteurs scolaires et à occulter les effets des transformations sociales et économiques sur les systèmes éducatifs nationaux et les cultures pédagogiques locales (Adely et al. 2021). Enfin, ces éléments d'analyse font écho aux reconfigurations néolibérales de la crainte (*al-hayba*) envers le souverain dans le contexte marocain : la crainte s'opère par proxy, à distance et à peu de frais, avec des démonstrations ponctuelles de force brutale (même si elle n'est souvent que symbolique) (Hibou et Tozy 2020). Dans ce sens, la violence impériale à l'ère néolibérale dans le contexte scolaire marocain serait mise en œuvre grâce à la dilution des responsabilités de l'État et la désignation de boucs-émissaires dans l'espace scolaire.

Une seconde piste de réflexion concerne les pratiques de citoyenneté des élèves dans le contexte de l'école marocaine. En effet, les analyses montrent que les expériences d'obligation des élèves dans le cadre scolaire recèlent à la fois un pouvoir normatif et

subversif. Les élèves donnent en vie sociale à l'ordre scolaire à travers une multitude de positionnements, délibérations et incorporations quotidiennes. En particulier, on a pu observer que l'ordre scolaire violent, injuste et humiliant peut être incorporé par certains élèves. Au cœur de ces processus, les élèves produisent des contestations violentes de l'autorité en performant des violences sur leurs enseignants et leurs camarades. En justifiant l'injustifiable et en incorporant l'abominable, les élèves contribuent ainsi à pouvoir disciplinaire incohérent qui maintient une relation paradoxale d'exclusion-inclusion avec les éléments « *impensables* » de la culture dominante (la violence scolaire dans ce cas) (Butler 1990 : 98 ; Agamben 1998). Cependant, ces performances violentes ouvrent, dans le même mouvement, une possibilité de subversion et d'inscription d'ordres scolaires alternatifs dans le quotidien de l'école (De Meyer 2024). En effet, les récits et pratiques de protestation et de remise en question de l'autorité par les élèves (parfois avec violence) sont révélateurs de l'investissement des espaces non dialogiques (contestataires, affectifs, incorporés), qui fonctionnent comme des canaux d'expression citoyenne dans un contexte de faillite de l'école publique (Boutieri 2025). Les incohérences du projet disciplinaire de l'école publique au moment néolibéral pourraient donc contribuer à « *tuer la vie publique* [entendue comme la vie publique dialogique des démocratie libérales] *sans tuer le politique* » chez les plus jeunes sujets de la communauté politique sur le terrain des espaces scolaires (Brown 2015 : 39). Ces éléments font écho aux analyses de Mounia Bennani-Chraïbi (2021) sur la transformation de la sphère politique dans le Maroc contemporain :

> « Parallèlement à la coproduction d'une sphère politique instituée laissant de moins en moins de place à l'expression des conflits qui travaillent la société et marginalisant de fait le suffrage universel, les arènes protestataires marocaines se sont érigées en hauts lieux de cristallisation, voire de durcissement, d'une conflictualité politique à l'échelle nationale, mais par la marge. » (Bennani-Chraïbi 2021 : 277-297)

Une troisième et dernière piste de réflexion consiste à voir l'espace scolaire contemporain comme un lieu de délibération sur les obligations sociales et morales qui composent la citoyenneté et qui ne sont pas toujours sous l'emprise de l'État (Adely 2012). En premier lieu, les contournements et crispations des élèves à l'égard de ces règles vestimentaires traduisent une remise en question profonde de la légitimité de l'institution scolaire publique à produire

la masculinité et la féminité (Shirazi 2016). Si les garçons et les filles dans l'espace scolaire sont tous les deux « embourbés » dans les féminités et masculinités normatives imposées par les surveillants, ils se servent néanmoins des éléments culturels et matériels à leur disposition pour mettre en avant des régimes de genre alternatifs. Les élèves se procurent ces éléments matériels et culturels à travers le marché global, les médias de masse et les nouvelles communautés de pratiques citoyennes transnationales (religieuses, éthiques, esthétiques) (Anderson 1983 cité par Clarke et al. 2014).

De façon plus générale, ces analyses nous poussent à voir que, au cœur du projet disciplinaire incohérent de l'école marocaine, les acteurs scolaires bénéficient d'une marge de manœuvre importante pour définir les contours des obligations sociales et morales. Comme on l'a vu plus tôt, les élèves voient dans leurs pratiques vestimentaires l'exercice d'une identification citoyenne « molle » que l'État ne peut plus et ne doit plus policer (Rachik 2006). Cependant, ces éléments ne signifient pas un triomphe d'une citoyenneté plurielle, car certains élèves harcèlent leurs pairs pour des pratiques vestimentaires jugées trop libertines. Ces constats peuvent s'appliquer également aux enseignants et surveillants : dans un régime incohérent et dénué de ressources, chacun y met un peu « du sien » pour définir les obligations sociales et morales, à partir de référentiels religieux ou plus laïques. Par conséquent, les incohérences du pouvoir disciplinaire laisse la place, avec tous les risques et opportunités que cela puisse contenir, aux identifications citoyennes « molles » (plurielles, flexibles) et « dures » (impératives, homogénéisantes) à s'affirmer avec plus de force dans les espaces scolaires marocains. Ces analyses font écho aux processus qui sous-tendent la « dégénération » des modèles de citoyenneté démocratique, notamment dans le cas des « démocraties fortes » en Europe ou aux États-Unis : ces dégénérations s'accompagnent de l'ascendance de projets politiques impératifs visant à exclure certaines fractions de la communauté sur des bases morales ou ethniques, mais s'accompagnent également de la pluralisation et la fragmentation des nouveaux mouvements sociaux (écologie, féminisme, droits des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres, etc.) (Calhoun et al. 2022).

CHAPITRE 8

ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES, LIBÉRALISATIONS ET CITOYENNETÉS

> « Dans la bibliothèque scolaire cet après-midi, deux enseignantes ont organisé une activité 'casting'. Elles invitaient des élèves volontaires à monter sur scène pour présenter leur talents artistiques (chant, danse, théâtre, etc.). Les rires et applaudissements éclataient à chaque passage, on voyait bien que les élèves prenaient du plaisir et étaient heureux de faire 'autre chose'. Mais l'attitude des enseignantes donnait une tonalité moins décontractée. Leur ton était sévère et cherchaient à contrôler les élèves (…). Elles ramenaient l'exercice toujours du côté de l'évaluation, donnant des conseils précis aux élèves, un peu comme dans le jury d'un '*Arabs Got Talent*' miniature. » (Journal de terrain, Avril 2021)

La bibliothèque scolaire du collège Lala Aicha est un espace polyvalent dans lequel les acteurs scolaires programment des activités éducatives et culturelles de nature variée. Avec la participation des élèves, enseignants et parents d'élèves peuvent y organiser des ateliers de lecture, des ateliers de promotion des *life skills* (aptitudes de vie), des cours de théâtre en français ou en arabe, ou encore des compétitions de récitation religieuse pendant le mois de ramadan. Contrairement au programme scolaire officiel, étroitement encadré par l'État, ces activités extrascolaires offrent aux enseignants plus de liberté dans le choix des contenus éducatifs, sous réserve de l'approbation préalable du directeur de l'établissement. Dans ces moments de la vie culturelle du collège, les élèves ne se contentent pas d'être spectateurs et peuvent intervenir en tant qu'organisateurs, volontaires, artistes ou simples participants. Cette marge de manœuvre confère aux activités extrascolaires une fonction singulière : elles sont un terrain privilégié pour observer comment les acteurs scolaires mettent en récit les normes sociales et culturelles de la citoyenneté (Adely 2012 ; Ong 1996). En effet, ces activités sont

des lieux quotidiens où se dessinent, de manière subtile, les contours sociaux du « bon citoyen » : est-ce que l'élève-citoyen doit être compétitif, responsable, pieux, doté de sensibilité artistique, capable d'esprit critique, tolérant, etc. ? Au-delà du fait d'offrir un espace qui permette de saisir les significations variées que les acteurs sociaux donnent à la citoyenneté en contexte, l'intérêt des activités extrascolaires dans ce collège réside dans le fait qu'elles cristallisent une tension palpable entre des discours utilitaristes (valorisation des *compétences*) et des positionnements sociaux dans un Maroc « en voie de libéralisation » qui ne peuvent pas immédiatement être mis à profit par le marché (Neveu 2005 ; Carrel et Neveu 2014 ; Gayet-Viaud et al. 2019). La scène présentée en début introduction illustre bien cette tension : elle montre comment, au cours d'une même activité extrascolaire, l'encouragement à l'expression artistique, les logiques utilitaristes et les désirs de divertissement des élèves peuvent s'entrelacer et s'ajuster.

Dans cette perspective, ce chapitre s'attachera à explorer de quelle façon les activités extrascolaires constituent un terrain privilégié des récits et des expériences de citoyenneté à partir de deux logiques imbriquées : d'un côté, à partir des transformations contemporaines de l'éducation qui inscrivent, jusque dans les activités extrascolaires, l'injonction d'acquisition de compétences transférables sur le marché du travail; et de l'autre côté, à partir des positionnements sociaux variés articulant des désirs, des priorités et des doutes à l'égard de la société et du marché globalisés. Cette réflexion s'inscrit dans le prolongement des travaux qui s'intéressent à la fabrique de la citoyenneté en contexte scolaire à partir des récits multiples et variés sur la globalisation, et notamment des récits globaux d'inspiration néolibérale (Urciuoli 2010, 2014 ; Lukose 2009 ; Mathew et Lukose 2020 ; Brown 2015). La littérature académique dans les mondes arabes demeure largement centrée sur l'étude de l'évolution des programmes scolaires formels dans le contexte de la globalisation et du moment néolibéral (éducation à la citoyenneté, éducation islamique, éducation au multiculturalisme) (Ennaji 2009 ; Kiwan 2009 ; Idrissi et al. 2021 ; Starrett 1998 ; Kaplan 2006 ; Charton et Noûs 2020 ; Kaplan 2006). Les travaux de Fida Adely (2012) et de Charis Boutieri (2016) constituent des exceptions dans la région et examinent comment les acteurs scolaires approprient et contestent les récits globaux de l'uniformisation des compétences au sein de pratiques et délibérations quotidiennes. Ce chapitre propose d'entreprendre une démarche similaire en focalisant sur les activités culturelles et éducatives extrascolaires au sein du collège Lala Aicha (et en particulier celles prenant place dans la bibliothèque scolaire).

I. Activités extrascolaires et citoyenneté au sein de l'école « libéralisée »

Dans ses travaux sur l'hégémonie croissante d'une « rationalité néolibérale » à l'échelle globale au cours des trois dernières décennies, Wendy Brown (2015) montre comment les individus et les États tendent à être reconfigurés sur le modèle de l'entreprise : on attend d'eux qu'ils maximisent leur valeur à travers des pratiques d'entrepreneuriat, d'investissement et de marketing. Elle met en évidence la manière dont l'enseignement supérieur aux États-Unis (et en particulier l'enseignement des *liberal arts*[53]) a été progressivement reformulé comme un processus de développement du capital humain visant l'amélioration des gains personnels et la croissance économique, alors qu'il avait longtemps constitué un socle pour la formation de l'esprit critique, notamment après la seconde guerre mondiale :

> « Si le diplôme universitaire promettait une mobilité sociale et économique ascendante aux étudiants issus de la classe ouvrière ou de la classe moyenne inférieure, le contenu de ces diplômes dépassait cette utilité stricte : l'université était synonyme d'élargissement des opportunités individuelles, mais aussi d'acquisition d'une vision considérablement élargie du monde, de ses divers peuples, des sciences, des langues, des littératures et des histoires (...). L'enseignement des *liberal arts* est devenu obsolète dans la mesure où l'égalité sociale, la liberté, le développement de l'esprit et du caractère sont devenus obsolètes et ont été remplacés par un autre ensemble de critères : les flux de revenus, la rentabilité, l'innovation technologique et la contribution à la société, interprétée de manière restrictive comme le développement et la promotion de biens et de services commercialisables. » (Brown 2015 : 190-191)

Pour aller plus loin, à l'appui d'un travail ethnographique dans les universités américaines, Bonnie Urciuoli (2010) met en lumière la saturation du quotidien universitaire par :

[53] Formation en cycle Bachelor pluridisciplinaire qui englobe les sciences humaines et sociales, les arts les sciences naturelles (philosophie, littérature, histoire, mathématiques, biologie, etc.).

> « Un imaginaire néolibéral, un état d'esprit (…) caractérisé par une éthique de l'autogestion entrepreneuriale [par lequel] chaque personne devient son propre produit. Chacun devient responsable de sa propre décomposition en éléments dont la fonction première est la productivité, c'est-à-dire la réalisation de profits pour soi-même et/ou pour son organisation. » (Urciuoli 2010 : 162)

Cet extrait met en évidence la manière dont les récits néolibéraux au sein du secteur éducatif participent à façonner un sujet qui se conçoit en tant qu'entrepreneur/investisseur responsable de sa propre productivité et de sa future rentabilité. D'après Bonnie Urciuoli (2010), l'inévitable discours et mots clés autour des compétences (ou *skills*) au sein de l'enseignement supérieur américain (compétences professionnelles, compétences de carrière, compétences entrepreneuriales, compétences de communication, compétences sociales, compétences de présentation, compétences de gestion, compétences de leadership, etc.) procure « *un modèle pour se conceptualiser non seulement en tant que travailleur, mais aussi en tant qu'inventaire de parties de tâches* » (Urciuoli 2010 : 170). C'est dans ce contexte que les expériences extrascolaires et les activités étudiantes (concerts, fêtes, vie sociale des étudiants) sont présentées dans les récits institutionnels comme des aspects productifs. En effet, dans des travaux ultérieurs, Bonnie Urciuoli (2014 ; 2018) montre que la logique des *skills* s'étend bien au-delà du programme scolaire pour investir la vie sociale des campus. Les universités présentent désormais les expériences extrascolaires et les activités étudiantes (concerts, associations, séjours à l'étranger, vie sociale) comme des aspects productifs de la formation, participant à la construction d'un capital culturel et social valorisable sur le marché. Par exemple, Bonnie Urciuoli (2014) observe à propos du contenu de la communication institutionnelle (photographies, retours d'expériences d'étudiants, etc.) dans les sites web des universités américaines :

> « Les 'bons' étudiants sont représentés visuellement comme l'incarnation même de la productivité maîtrisée, ne laissant jamais les moments de détente devenir une distraction 'sérieuse' et capables de transformer n'importe quel goût social, connaissance ou talent en un résultat productif. » (Urciuoli 2014 : 60)

En outre, l'auteure rappelle que ces récits permettent de positionner ces institutions comme étant capables de former un capital culturel élitiste « *principalement constitué de connaissances et de comportements sociaux adaptés à leur classe sociale, et non de compétences spécifiques à un emploi* » (Urciuoli 2014 : 59 ; Bourdieu et Passeron 1970).

Ces types de reconfigurations néolibérales dans le secteur de l'éducation peuvent être observés à l'échelle globale, et notamment à travers les récits des organisations internationales. Ces dernières années, les discours des organisations internationales ont focalisé sur les « *compétences du 21ème siècle* », les « *softs skills* » et les « *compétences non cognitives* » pour faire référence à diverse capacités en lien avec la créativité, la communication, ainsi que la maîtrise des nouvelles technologies de l'information. Ces compétences viennent s'ajouter aux apprentissages classiques de l'école relatifs à la lecture, l'écriture et le calcul pour tenir compte de « *l'évolution rapide et de la nature mondiale de l'économie actuelle »* et parce que « *la réussite sur le marché du travail requiert de la flexibilité et de l'adaptabilité, de la créativité, de la collaboration, la résolution de problèmes complexes, une pensée critique et la capacité à utiliser avec succès les technologies de l'information et de la communication (TIC) »* (GPE 2020 : v - 1). C'est dans ce cadre que l'on peut analyser comment la notion de citoyenneté sur le plan global tendent à être comprise progressivement à travers le prisme des compétences, de la performance et de la responsabilité individuelle (Brown 2015 ; Charton et Noûs 2020). En effet, alors que l'éducation publique (secondaire et supérieures notamment) était comprise, et notamment dans les nations considérées comme des démocraties « fortes » (États-Unis, pays d'Europe de l'Ouest) comme un espace de formation de citoyens capables de discernement et de compréhension des « *constellations de pouvoir* », elle tend désormais à être définie comme un lieu de formation d'individus conçus comme des investisseurs responsables de la rentabilité de leurs trajectoires scolaires (Brown 2015 : 199).

Au Maroc, l'intégration des compétences transversales dans les réformes éducatives, comme la communication orale, la créativité ou l'intelligence sociale sont apparus au cours des années 2010. La vision stratégique 2015-2030 pour l'éducation a mis l'accent sur une pédagogie qui cible développement des compétences liées au « savoir-faire » et au « savoir-être » comme « *l'observation, l'expression, la critique, la recherche, l'autonomie et la synthèse* » (CSEFRS 2015 : 13). Le MENPS a mis en place en 2021 une nouvelle discipline d'enseignement dans le cycle primaire intitulée « *Le développement des compétences de vie* »

au sein de laquelle on enseigne aux élèves « *La découverte des métier et l'initiation au projet personnel* » et « *L'éducation financière, fiscale et entrepreneuriale* ». Par ailleurs, des modules spécifiques sur les compétences transversales ont été intégrés au sein de l'enseignement supérieur pour le cycle de licence en 2021 (Ouahmi et Aoula 2023). Au niveau de l'enseignement secondaire, les nouveaux curriculums des matières enseignées comme le français (réforme de 2021) ont intégré des objectifs d'apprentissage en lien avec les « compétences douces » et de « savoir-être » (en opposition aux capacités techniques) mais sans proposer des enseignements spécifiques sur les compétences transversales et les *soft skills* (Mostadi 2022).

La mise en relation instrumentale entre compétences et promotion des activités extrascolaires et culturelles dans les discours de l'État marocain s'est mise en place en parallèle à ces évolutions. En fait, dès la Charte nationale de l'éducation et de la formation, le levier 3 de la Charte « *Adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique* » affirmait déjà la nécessité d'allier à « *la dimension scolaire, académique ou théorique, une dimension pratique conséquente* ». Cette orientation se traduisait par la volonté de renforcer les « *travaux manuels et les activités pratiques* » dans l'enseignement primaire et collégial, et d'ouvrir les institutions éducatives à des activités conjointes visant la création « *d'œuvres théâtrales, musicales ou plastiques* » (COSEF 1999: 21 -25). Cette orientation s'est poursuivie et approfondie avec la Vision stratégique 2015-2030, notamment à travers le *levier 7*, qui prône la construction d'une école « *performante* » et « *attractive* » à travers le « *renforcement et la diversification des activités culturelles, sportives et créatives* » et sur la nécessité de mettre en place des structures d'encadrement qui favorisent l'« *insertion socioculturelle* » des apprenants (CSEFRS 2015 : 25). Le Nouveau Modèle de Développement (2021) confirme ces évolutions en inscrivant explicitement les compétences transversales au cœur des réformes. Sous l'axe « *Un capital humain renforcé et mieux préparé pour l'avenir* », le rapport appelle à « *promouvoir les compétences transversales, notamment la réflexion autonome, la curiosité, la communication et l'esprit de coopération* » à travers les « *activités d'ouverture, culturelles, artistiques et sportives* » (CSMD 2021 : 106).

Comme on l'a vu dans la seconde partie de cette thèse (Chapitre 4), ces évolutions dans les discours institutionnels sur l'éducation dans le contexte marocain tendent à reconfigurer le problème de l'éducation plus en termes de développement du capital humain, et moins en termes de projet visant la justice sociale et la formation d'un citoyen « vertueux ». Ce

glissement s'inscrit dans une tendance observée à l'échelle régionale. Les travaux récents de Fida Adely et al. (2021) montrent que les discours produits par les organisations internationales sur les systèmes éducatifs du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord focalisent sur « l'inadéquation des compétences » (*skills mismatch*).

II. Les récits sur les compétences à l'épreuve du quotidien des activités extrascolaires

1. Le cadre des activités extrascolaires du collège Lala Aicha

Comme on vient de le voir, les activités éducatives et culturelles extrascolaires occupent aujourd'hui une place importante dans les réformes éducatives : la loi-cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (2019) rend même obligatoire l'intégration des « *activités culturelles, sportives et créatives dans les curricula et les programmes pédagogiques et de formation* » (Article 28). D'après les acteurs éducatifs du collège Lala Aicha, une circulaire du ministère de l'Éducation nationale datant de 2024 avait rappelé l'obligation d'ajouter au moins trois heures hebdomadaires d'activités extrascolaires dans l'emploi du temps des élèves (Entretien B4). Dans le collège, une part significative des activités extrascolaires émane de l'association des parents d'élèves, dont l'engagement dans cet établissement dépasse largement son rôle habituel (qui consiste généralement à collecter les cotisations et mener quelques travaux d'entretien en fin d'année). L'une des réalisations majeures de l'association au cours des dernières années a été l'aménagement d'une bibliothèque scolaire (et le recrutement d'une responsable chargée de l'animer) à l'aide des cotisations des familles et des partenariats de mécénat et de la coopération internationale. La bibliothèque scolaire est depuis un espace central de la vie culturelle du collège : c'est une salle polyvalente spacieuse équipée d'une scène pour les spectacles, de tables, de chaises et d'ordinateurs, ainsi que d'une salle attenante dédiée à la lecture et au prêt de livres. Cette mobilisation exceptionnelle de l'association des parents d'élèves confère à l'établissement une réputation de modèle dans la région en matière d'animation culturelle (c'est un élément qui est souvent rappelé au cours des conversations avec les enseignants). Ce dynamisme repose en grande partie sur quelques figures clés de l'association, comme son président Walid, militant au sein d'organisations de la société civile à Salé, et Karim, directeur d'entreprise et parent de la meilleure élève de sa promotion (durant la période de terrain). Rompu aux pratiques de l'éducation populaire et fin connaisseur des réseaux de la société

civile locale et internationale, Walid a pendant plusieurs années mis ses compétences et son réseau au service de l'établissement.

Les enseignants jouent également un rôle important dans l'organisation des activités extrascolaires, soit en apportant leur soutien direct aux activités réalisées par l'association au sein de la bibliothèque scolaire, soit en organisant des clubs scolaires ou évènements culturels et sportifs de leur propre initiative. Les enseignants n'ont pas une obligation contractuelle pour organiser des activités extrascolaires, mais peuvent être sollicités de manière informelle par le directeur de se charger de certaines activités (en particulier lorsque leur emploi du temps d'enseignement est inférieur à leurs temps contractuel de 24 heures par semaine). En revanche, les enseignants d'éducation physique et sportive sont requis de manière contractuelle d'organiser des activités sportives extrascolaires, à mesure de 4 heures par semaine. De plus, il est important de souligner que les clubs scolaires mis en place par les enseignants, en dehors des clubs sportifs, sont la plupart du temps inactifs et ne se réunissent que rarement. Par exemple, au cours de la dernière année d'observation ethnographique (2023-2024), vu que l'enseignante qui se chargeait du club de théâtre avait été transférée dans une autre école, le club ne s'était réuni que deux fois pour préparer la fête de fin d'année.

En fait, malgré le fait que ce collège est présenté comme un modèle en matière d'initiatives culturelles, Walid m'avait confié plusieurs fois qu'« *il n'y a pas de système clair pour l'organisation des activités culturelles* », qu'il existe parfois des « *certains blocages* » et un manque de volonté des enseignants et surveillants. Parmi les raisons de ces blocages, les acteurs ont relevés plusieurs fois que « *l'administration ne veut pas faire d'efforts* » (Entretiens B4 et B8). Pour donner un exemple concret, lors de l'organisation de cours de soutien « par les pairs » pour la révision du Brevet, les surveillants avaient formellement interdit que les élèves se réunissent au sein de classes sans la présence d'un membre du personnel éducatif. De plus, j'ai eu moi-même beaucoup de difficultés à organiser des activités avec les élèves (et des entretiens) en dehors des périodes scolaires, comme par exemple le Samedi après-midi ou pendant les journées de grèves. Les raisons invoquées sont généralement en lien avec le fait qu'un membre du personnel administratif (un surveillant ou l'un de ses assistants) doit être obligatoirement au sein de l'enceinte du collège pendant le déroulement des activités.

Malgré ces contraintes, les efforts conjoints des parents d'élèves et de certains enseignants donnent lieu à l'organisation régulière d'activités extrascolaires dans des domaines variés : la lecture à travers le « cours de bibliothèque » intégré à l'emploi du temps des élèves, les compétitions de présentation orale et de récitation religieuse, le club d'échec, les compétitions sportives (football le plus souvent), des ateliers de théâtre ou de « découverte de talents », etc. Certaines de ces activités extrascolaires visaient spécifiquement la préparation des festivités à des moments clés de l'année (dont le programme peut être composé de performances théâtrales, présentation orales, récitation religieuse, danse, chant, etc.). L'organisation des activités extrascolaires nourrissait des discussions récurrentes chez les acteurs éducatifs de l'établissement (parents d'élèves, directeur, enseignants) qui ne manquaient pas de rappeler leur intérêt pour « *préparer les élèves à participer à la société et mieux communiquer* » (d'après le discours introductif du directeur du collège lors d'une activité).

J'ai pu noter ce vif intérêt de la part des acteurs éducatifs dès ma première participation à une réunion de parents d'élèves. Au début de la rencontre, j'ai été surpris d'apprendre que les parents invités étaient uniquement ceux dont les enfants figuraient parmi les meilleurs élèves du collège (ayant obtenu une moyenne générale supérieure à 16 au premier trimestre). Ce processus de sélection m'a immédiatement interpellé car il contredisait le principe de représentativité démocratique, pourtant au fondement du fonctionnement des associations de droit marocain. En fait, cette sélection traduit une forme de distinction entre des familles jugées « exemplaires » et les autres au sein de cet établissement (dont la démographie scolaire est hétérogène). La séance s'était ouverte par une présentation de Walid, président de l'association, qui insista longuement sur la responsabilité collective des parents à créer un bon milieu scolaire à travers les activités extrascolaires, rappelant que « *nos enfants seront touchés les premiers si on ne s'implique pas* ». Un autre membre de l'association a pris la parole, mobilisant plusieurs références religieuses pour souligner l'importance de l'engagement parental dans l'éducation de ses enfants. Il évoque également la nécessité de développer chez les élèves des « *aptitudes de vie* » que l'école ne parviendrait pas à transmettre, même aux élèves les plus brillants. Lors des échanges, les parents d'élèves dans la salle ont fait les propositions suivantes: création d'un restaurant scolaire, développement du sport interclasse, renforcement de l'éducation physique, intégration d'activités artistiques (cinéma, littérature, théâtre), et aménagement de l'espace autour du collège (repeindre les passages piétons, etc.). Cette réunion reflète bien le vif intérêt des acteurs éducatifs, et en l'occurrence des parents d'élèves, pour les activités extrascolaires qui préparent les élèves à « participer à la société »

et leur permettent de développer des « aptitudes de vie ». À travers la sollicitude des parents d'élèves, on peut déjà percevoir une logique instrumentale derrière les activités extrascolaires. Celles-ci constituent, pour les familles de classes moyennes, un espace d'investissement dans l'avenir scolaire et social de leurs enfants. Comme l'ont montré Ritty A. Lukose et Meghan Chidsey (2020 : 697-701) à propos des écoles publiques élitistes de filles en Inde, ces activités permettent de naturaliser pour ces catégories des futurs prospères et de « *recalibrer la distinction en enseignant la citoyenneté morale à travers des compétitions de service, des projets sociaux, des voyages transnationaux et, surtout, des représentations théâtrales* ».

2. Le cours de bibliothèque : compétences de français ou permanence ?

Le « cours de bibliothèque » constitue le premier type d'activité que j'ai pu longuement observer au cours du travail de terrain. C'est un cours mis en place en dehors du curriculum officiel de l'État, mais intégré de façon stable à l'emploi du temps hebdomadaire des élèves, à raison d'une heure par semaine pour les trois niveaux du collège. Il a été mis en place à l'initiative conjointe de Walid, le président de l'Association des parents d'élèves, et de l'ancien directeur du collège. Walid m'avait confié que l'objectif de cet espace est de « *renforcer la lecture chez les élèves* », « *d'améliorer la compréhension par l'enfant de son environnement* », et même de lutter contre la « *la violence et la drogue* » (Entretien B4). Il est animé par Hind, enseignante chargée de la bibliothèque et rémunérée par l'association des parents d'élèves. Un élément essentiel que j'ai pu observer dans le cours de bibliothèque concerne la volonté de promotion de la langue française, notamment à travers la lecture et l'analyse de textes littéraires et de supports vidéo en français. Par exemple, durant l'un des premiers cours de bibliothèque que j'ai pu observer, Walid avait proposé de réaliser un jeu de vocabulaire en français. Il a commencé par demander aux élèves s'ils avaient bien leur cahier de bibliothèque (dans lequel ils réalisent leurs exercices). Il sélectionne ensuite trois élèves qui avaient leur cahier et leur explique : « *Les règles du jeu sont simples, donnez-moi 5 mots en français qui sont 'compliqués', pas comme les mots 'manger' ou 'boire' ; et leur contraires* ». Les élèves choisis avaient un peu de mal à répondre, mais après quelques réponses hésitantes et quelques indices, une élève répond juste et reçoit une boite de feutres en cadeau. Cette activité avait été réalisé lors de ma première journée d'observation, sûrement car les acteurs éducatifs voulaient me « démontrer » le travail réalisé au sein de la bibliothèque. À travers cette première scène, on perçoit déjà, derrière l'ambition affichée

de développer l'esprit critique par la lecture, une volonté de développer des compétences qui peuvent être mises à profit, en l'occurrence ici la maîtrise du français. De plus, on note également que, d'après cette première scène d'observation, les élèves ont vraiment du mal à faire l'exercice, ce qui démontre une contradiction entre le niveau des élèves et les exigences du système scolaire en matière de langue française. Ces éléments font écho au travail de Charis Boutieri (2016) qui met en évidence comment les élèves composent, tant bien que mal, avec un système entièrement arabisé tout en étant confrontés aux exigences élevées du curriculum en langue française. D'après cette auteure, le niveau élevé du curriculum de langue française permettrait aux politiques éducatives marocaines, sans toujours l'assumer explicitement, d'aligner les orientations des élèves sur les logiques du marché du travail globalisé. La valorisation des langues étrangères au sein des activités extrascolaires dépassait d'ailleurs le seul cadre du cours de bibliothèque. Dans les conversations quotidiennes, les acteurs éducatifs et associatifs ne manquaient pas de souligner, de manière explicite ou implicite, l'importance du français et de l'anglais comme vecteur de réussite scolaire et professionnelle. Par exemple, dès mon arrivée à l'école, le directeur et le président des parents d'élèves avaient vu en moi une ressource humaine supplémentaire afin d'améliorer le niveau de français des élèves. Avec insistance, ces derniers m'avaient enjoint à mettre en place un cours de « communication en français » pour des groupes d'élèves sélectionnés par leurs soins.

Au fil des semaines, les observations dans le « cours de bibliothèque » m'ont toutefois révélé des éléments qui viennent mettre à mal les bonnes intentions affichées lors des premiers jours. En effet, dans la plupart des cours de bibliothèque que j'ai pu observer à partir de la deuxième semaine de terrain, l'animatrice se contentait de rappeler aux élèves qu'ils pouvaient réviser leurs cours ou utiliser les ordinateurs pour faire des recherches pour leurs devoirs et exposés. Ce déroulement du cours de bibliothèque dans un mode de « permanence » s'explique par l'emploi du temps très chargé de l'animatrice (une seule animatrice de bibliothèque dans un collège de 2000 élèves), qui lui laissait rarement le temps de préparer des exercices de lecture ou d'écriture. Lors de ces heures de permanence déguisée, les élèves bavardaient, riaient, jouaient à de jeux avec leurs cahiers (le téléphone étant interdit dans le collège). En fait, les élèves profitaient de cet espace semi-libre pour « souffler » un peu au cœur de leurs journées scolaires chargées. Ce paradoxe entre les intentions des acteurs éducatifs (promotion de la lecture, des compétences linguistiques, de l'esprit critique) et la réalité des pratiques (espace de permanence et de relâchement pour les élèves) met en relief plusieurs éléments. D'une

part, les activités extrascolaires continuent, en dehors du programme scolaire officiel, de faire circuler les injonctions du marché pour apprendre la langue française. D'autre part, les défaillances pédagogiques au sein de ces mêmes activités continuent de marquer l'expérience éducative des élèves par l'incertitude et l'élitisme, car les élèves doté des capitaux économiques suffisants apprennent le français en dehors de l'école et des activités extrascolaires. Enfin, les observations montrent que les élèves approprient cet espace et profitent des interstices pour socialiser, jouer et échapper aux multiples injonctions de l'ordre scolaire.

3. Les compétitions de Ramadan : compétences de communication orale ou récitation ?

L'enseignante chargée de la bibliothèque organisait chaque année pendant le mois de Ramadan une compétition de communication à l'oral et de récitation religieuse qui se tenait au sein de la de la bibliothèque. L'observation de l'une de ces compétitions a été particulièrement instructive pour voir de quelle manière les logiques utilitaristes s'imbriquent au cœur du quotidien des activités extrascolaires. Le public de cet évènement était constitué en majorité d'élèves, avec les filles et les garçons assis de part et d'autres, et le jury composé de trois enseignants (langue arabe et éducation islamique). En guise d'ouverture, le directeur du collège réalise un bref discours, dans lequel il insiste sur l'importance de la communication orale pour la réussite scolaire et professionnelle. Il fait également quelques références religieuses dans son argumentaire : « *une bonne parole est comme un arbre, elle s'élance vers le ciel* », et « *la parole peut être source de réussite comme elle peut creuser une tombe* ». Derrière cette rhétorique, on sentait le souci de concilier la bonne parole (dans son sens religieux et moral) et la parole efficace (dans son sens communicationnel). Les étapes de sélection ayant été déjà réalisé les journées précédentes, ce n'était que les finalistes (trois filles) qui ont présentés ce jour-là. Pour chaque passage, la candidate se tenait debout sur la scène pour faire son exposé, face aux membres du jury et au public. Les exposés oraux portaient exclusivement sur des sujets religieux (le Ramadan, la prière, etc.). Après l'exposé de chaque candidate, les membres du jury faisaient une série de remarques qui focalisaient sur le style de l'oratrice et sur ses expressions corporelles : « *Il faut que tu vois le public quand tu parles, et arrête de regarder tes notes* », « *Ton sourire est très bien* », « *Fait attention à ta posture* » et « *Il ne faut pas réciter, parle doucement* ». À travers ces remarques, les

enseignants cherchaient à évaluer et à corriger la forme de communication orale de l'élève en appliquant les codes d'une oralité valorisée par le marché du travail global : parler à voix haute et distinctement, avoir une posture ouverte, sourire, regarder le public, s'exprimer avec confiance. Cependant, les performances des élèves semblaient répondre à une logique assez différente: les finalistes récitaient de longues présentations en parfait arabe classique et parlaient trop vite, souvent sans regarder le public (il faut noter aussi que ces élèves font partie des meilleures de leur promotion). À la fin du passage de la dernière élève, Hind affirme sans cacher son admiration : « *En plus, cette élève connaît treize sections du Coran par cœur* ! ».

Figure 29 - Compétition de communication à l'oral et de récitation religieuse organisée dans la bibliothèque scolaire, Collège Lala Aicha, Avril 2022 (photographie de l'auteur, non diffusée)

L'analyse de cette scène révèle deux registres de communication orale qui se superposent. D'un côté, l'événement illustre la volonté des acteurs scolaires de promouvoir les compétences de communication orale qui sont valorisées dans le cadre des réformes éducatives et des discours globaux sur l'éducation. Dans ce sens, le lexique des discours globaux sur la communication orale (confiance en soi, posture, clarté et concision, etc.) trouvent leur chemin jusque dans les dans les activités religieuses organisées au sein de la bibliothèque scolaire. Mais de l'autre côté, les performances des élèves mettent en scène une communication fondée sur la maîtrise de la langue arabe, de la récitation et de la mémorisation. Ce style de communication orale en langue arabe trouve un écho dans les analyses de Chloé Pellegrini (2019) sur l'enseignement de l'arabe au sein de l'école marocaine contemporaine. Ce travail met en évidence comment les curricula et les pratiques pédagogiques contemporaines en langue arabe dans le contexte scolaire marocain focalisent encore sur une maîtrise de la récitation. D'après l'auteure, ce style de communication invite les élèves à devenir les gardiens d'une identité religieuse et nationale à travers la formation à une « identité littéraire ». Ainsi, les contrastes flagrants entre la formation effective des élèves en matière de récitation et les exigences d'un jury inspirées des critères du marché global exposent les tensions entre les multiples récits de citoyenneté qui traversent l'espace scolaire marocain, naviguant entre logiques nationales, religieuses et néolibérales (Boutieri 2016 ; Brown 2015).

4. Les arts de la scène : délibérations et transgressions sur le genre et le corps

Les arts de la scène (théâtre, musique et danse) occupent une place non négligeable dans la vie culturelle du collège Lala Aicha, et notamment lors des fêtes scolaires. Lors d'une une réunion entre le directeur de l'établissement et l'enseignante chargée du club de théâtre à laquelle j'ai participé, les deux acteurs discutait longuement des « *bienfaits du théâtre* », et en particulier sa capacité à améliorer la communication orale et renforcer la « confiance en soi » des élèves. Ces propos illustrent bien le cadre dans lequel s'inscrit la promotion des arts de la scène dans cet établissement : ils sont souvent présentés dans les discours (et en particulier dans les établissements scolaires qui visent à se « distinguer ») comme un outil pédagogique complémentaire favorisant la réussite scolaire et professionnelle (Chidsey 2020). L'efficacité des arts de la scène à susciter l'expression des élèves m'est apparue pour la première fois au cours d'une séance improvisée de « casting » dans un cours de bibliothèque. Comme on l'a vu plus tôt, le cours de bibliothèque ressemblait souvent à une permanence déguisée dans lesquels les élèves interagissaient rarement avec l'enseignante. Rares les élèves qui se rendaient auprès de l'animatrice pour emprunter un livre ou lui poser une question. Ce comportement passif m'avait particulièrement étonné lors d'un après-midi, alors que l'enseignée chargée de la bibliothèque et moi-même conduisions un atelier sur le genre (une séance qui pourtant sortait de l'ordinaire). Les filles semblaient plus intéressées que les garçons et répondaient aux questions de l'animatrice. Alors que nous étions un peu désespérés par le manque de réaction des élèves, nous entamons la conversation suivante :

> Hind : Ces élèves nous fatiguent !
>
> Ghally : Peut-être que c'est les élèves qui sont fatigués à cause de nous !
>
> (*Hind éclate de rire*)
>
> Hind : Tu vas voir, si on leur fait une activité « Découverte de talents » ils vont tous se réveiller.
>
> Hind (aux élèves) : Les jeunes, maintenant, on va changer d'activité ! On va chercher les talents artistiques qu'il y a dans cette classe. Alors qui a un talent ? J'en suis sûr qu'il y en a beaucoup !

Des élèves : Oui, il y a Tarek, allez vas-y, monte sur scène !

Les élèves entonnent en cœur : Tarek ! Tarek ! Tarek !

(*Tarek se lève sous un tonnerre d'applaudissements, monte sur scène, et me demande de choisir un 'beat' [rythme] sur YouTube pour rapper*) (Journal de terrain, Mars 2022)

La performance de Tarek se termine par un tonnerre d'applaudissement, et plusieurs filles et garçons se présentent à leur tour pour proposer chansons, danses et scénettes de théâtres. Au-delà de l'efficacité des arts de la scène à susciter des formes d'expression (et de subversion) artistique chez les élèves, ces observations montrent que l'espace scénique est un lieu particulièrement intéressant pour mettre en relief les délibérations morales des acteurs scolaires. Comme on l'a vu dans l'extrait présenté en introduction, l'activité de casting était l'occasion pour les enseignantes organisatrices de faire des remarques aux élèves sur leur posture, leur gestes ou leur voix, faisant référence à des critères évaluatifs similaires que l'on retrouve dans les jurys de casting des émissions musicales télévisées. Dans ces moments, la scène n'était plus un espace d'expression, mais de déploiement d'injonctions sur la « bonne attitude » à avoir sur scène selon des critères arbitrairement définis par les enseignants.

Un moment exemplaire de ces tensions concerne un spectacle de danse contemporaine *hip hop* exécutée par des filles pour la fête de fin d'année. Lors du spectacle (exécutée avec beaucoup de talents d'ailleurs), un enseignant qui se tenait proche de moi m'a confié que les filles avaient dû modifier certains mouvements de la chorégraphie jugés trop « féminins » après les remarques de la surveillante générale pendant les répétitions. Celle-ci leur avait demandé d'adopter des gestes considérés comme plus neutres et convenables. Les performances scéniques font donc ici l'objet de délibérations morales et citoyennes de la part des acteurs scolaires. Dans ces délibérations, les acteurs scolaires cherchent à ajuster et imbriquer les choix artistiques des élèves (danser le hip hop), une logique utilitariste qui met en avant l'expression artistique, et des injonctions qui modèlent les corps féminins selon des normes de respectabilité. Ces analyses trouvent un écho dans les travaux ethnographiques de Fida Adely (2007 ; 2012) réalisés dans un lycée de filles en Jordanie. Dans ces travaux, les spectacles scolaires lors des journées de célébration nationale (chants patriotiques, danses folkloriques, récitations de poèmes nationalistes) deviennent des objets de délibérations

morale pour l' « apprentissage » de la citoyenneté par les acteurs dans le quotidien scolaire. Si leur visibilité sur scène visait d'abord à incarner une féminité moderne et active promue dans les récits de l'État jordanien et dans les discours globaux sur les droits des femmes, le spectacle a suscité plusieurs débats parmi les acteurs scolaires (à propos de leurs vêtements sur scène par exemple), qui négocient ce que signifie être une « bonne citoyenne » dans la Jordanie moderne (pieuse, respectueuse, visible sur scène ou non, patriote, etc.).

Deux dernières observations ethnographiques dans le cadre des activités extrascolaires du collège Lala Aicha nous permettent de voir comment les arts de la scène se placent au centre de délibérations citoyennes des acteurs scolaires. Lors d'une autre activité de casting, deux filles avaient proposé de chanter sur scène une musique *shaʿbī*[54]. La prestation des jeunes filles a suscité des rires et des commentaires à voix basse de garçons dans le public (à la tonalité probablement sexuelle). Ce qui était remarquable, c'est que les deux filles se sont défendues avec assurance face aux remarques déplacées, et faisant mine de ne pas être affecté. La performance des adolescentes est bien ici un lieu de négociation (entre élèves) autour de ce que constitue un corps féminin respectable au sein de l'école. Dans cette situation, la scène a permis aux élèves filles une certaine marge de liberté (chanter du *shaʿbī*) et a produit, en parallèle, une exposition au regard disciplinaire du public scolaire (Adely 2007). Enfin, une dernière scène concerne deux élèves garçons qui répétaient un sketch inspiré de la série comique marocaine « *L'couple* »[55], dans lequel l'un devait jouer le rôle de la femme de Kabour (en prévision du spectacle de fin d'année). L'élève hésitait : il craignait les moqueries de ses camarades s'il apparaissait en *jallāba* et affublé de faux attributs féminins, mais avec les encouragements et rires des enseignantes et des autres élèves, il finit par accepter. D'ailleurs, lors de la représentation, le public a éclaté de rire à son entrée sur scène, et les postures et gestuelles comiques de l'acteur ont largement contribué au succès de la pièce. Ce travestissement passager a donc donné lieu, pendant les répétitions, à des délibérations entres les acteurs scolaires sur ce que constitue le corps masculin, tout en déployant une conception intelligible de l'impensable : l'homosexualité (Butler 1990). Au final, si les différentes performances observées (et les discours qu'elles suscitent) contribuent à des citoyennetés orientées par les priorités des acteurs éducatifs et du marché, ces formes d'expression

[54] *Le shaʿbī* est un genre musical populaire du Maghreb.
[55] *L'couple* est série télévisée marocaine à succès réalisée par Driss Roukh qui a été diffusée sur 2M durant le mois de Ramadan (2013-2015). La série met en scène, sur un mode comique, le quotidien d'un couple marié et aborde des thématiques liées aux relations conjugales, aux rapports de genre et aux normes sociales dans la société marocaine.

demeurent au centre de délibérations, négociations et transgressions citoyennes (sur ce que signifie être un bon citoyen, un homme ou une femme respectable, etc.) qui ne peuvent pas être capturée par cette seule logique instrumentale. Fida Adely (2007) explicite à propos de son analyse des spectacles de fin d'année dans le contexte d'une école secondaire de filles en Jordanie :

> « Ces représentations et les discours qui les ont entourées se sont également révélés être d'importants 'moments pédagogiques', c'est-à-dire des moments ou des événements qui ont déclenché des débats sur les formes appropriées de religiosité, les manifestations légitimes de patriotisme, la modestie et la tenue vestimentaire, ainsi que sur une multitude d'autres questions étroitement liées aux projets conflictuels de citoyenneté, de genre et de religiosité dans un lycée jordanien. » (Adely 2007 : 1675)

III. Les positionnements des élèves dans une société et un marché globalisés

Dans un premier temps, les entretiens mettent en relief que les élèves investissent les activités extrascolaires à la fois comme des espaces de socialisation et des occasions d'acquérir des compétences utiles pour leur avenir. D'après les élèves, ces activités leur permettent de s'exprimer, se détendre, rencontrer d'autres élèves, tout en restant dans un cadre scolaire qui leur donne la possibilité de se former. Voici un extrait d'un groupe de discussion qui met en avant ces éléments :

> « Ghally : Est-ce que vous participer aux activités extrascolaires, et pourquoi ?
>
> Nora : Je fais du théâtre et du dessin. J'ai commencé ces activités en première année de collège. Quand je suis arrivé au collège, j'ai commencé à grandir, j'ai changé de mentalité, et j'avais plus confiance en moi grâce à mes amis. (…) Je me suis inscrite pour être inclue dans les activités extrascolaires. Hind avait donné une séance d'information générale, en début d'année, et on s'est inscrit. Il y a

> beaucoup d'élèves qui ne viennent pas mais chacun fait ce qu'il veut. En fait les filles participent plus… Les filles ont un objectif derrière leur participation aux activités. (…)
>
> Rhita : En plus, je fais du taekwondo et de la natation en dehors de l'école, ça m'aide à focaliser mon énergie. (…) Ces activités me permettent d'avoir plus de connaissances, à changer de système, à faire autre chose, à ne pas être seule » (Groupe de discussion 1)

Un premier élément qui se dégage de cet extrait est que les élèves voient dans ces activités une opportunité de joindre l'utile à l'agréable : les activités extrascolaires offrent un espace de socialisation et de détente, tout en permettant de développer certaines connaissances. Un autre aspect notable dans cet extrait est que les filles déclarent participer aux activités extrascolaires plus volontiers que les garçons. En réalité, ces propos nous mènent à voir que les activités extrascolaires peuvent aménager des espaces que les adolescentes trouvent rarement à l'école ou en dehors de l'école, dans lesquels elles peuvent socialiser et exercer une forme de visibilité publique, tout en restant dans un cadre sécurisé et moralement respectable. Par ailleurs, les élèves filles issues de la classe moyenne (dont les parents exercent en tant que cadres dans la fonction publique, ou petit entrepreneur ou cadres dans le secteur privé) font un lien plus direct entre participation aux activités extrascolaires et compétences en lien avec la communication :

> « Je participe au club de théâtre à la maison de jeune. Cela m'a aidé à être moins timide, aller sur scène, bien m'exprimer » (Entretien Omaima)
>
> « À partir de la dernière année du primaire, je voulais vraiment participer plus en classe, enlever la honte que j'avais, et j'ai commencé à faire des activités. Personne ne m'a aidé, à part un seul enseignant, avec qui je faisais du théâtre et du chant » (Entretien Nora)

Ces propos illustrent la désirabilité pour une catégorie d'élèves, féminine et issue de la classe moyenne, de développer des aptitudes (prise de parole publique, confiance en soi) qui sont

valorisées dans la société actuelle. Certains élèves vont encore plus loin et font directement référence à ces activités extrascolaires comme des outils pour développer des compétences valorisables dans leurs parcours professionnel. Une élève avait affirmé que « *Le théâtre à l'école ça m'aide pour mon rêve de devenir une femme d'affaire, ça m'aide beaucoup à travailler la communication 'sans stress'* » (Groupe de discussion 3). Un autre élément qui a pu être repéré dans les récits des élèves filles issues de la classe moyenne concerne la valorisation de la langue anglaise dans les activités extrascolaires. Par exemple, lors d'une session de ciné-club que j'avais mené (sur le film américain « Le cercle des poètes disparus »[56]), le groupe d'élèves m'avait expressément demandé si le débat pouvait être fait en anglais après le film. En réalité, cette catégorie d'élève critique le fait que le niveau de langue anglaise au collège est trop faible alors que, d'après elles, celui-ci est très important pour la carrière professionnelle. Voici un extrait d'un entretien avec une élève qui identifie cette critique :

> « Pour l'année prochaine [lycée], je préfère la filière anglophone mais c'est très peu courant, même après le bac il n'y a pas d'écoles en anglais. Je préfère l'anglais que le français, c'est pour aller travailler à l'extérieur, c'est la langue que tout le monde utilise à l'extérieur » (Entretien Kenza)

Ces différents extraits mettent en évidence que les rapports que les élèves entretiennent avec les activités extrascolaires dépendent de leurs positionnements sociaux et de genre. Pour les filles issues de milieux relativement favorisés dans ce collège, la participation aux activités extrascolaires représente un moyen d'aligner socialisation dans les espaces publics, respectabilité et développement de compétences pour l'emploi. Les analyses de Meghan Chidsey (2020) sur les écoles publiques d'élite de filles en Inde offrent un parallèle éclairant. Ces travaux montrent que les activités extrascolaires, dans ces établissements, fonctionnent comme des dispositifs improvisant des appartenances à une nouvelle élite féminine globalisée « *associée aux notions marchandes du choix et de la féminité publique plus affirmée* » (Mathew et Lukose 2020 : 702). Dans la même logique, les filles du collège Lala Aicha aspirent, à travers le sens qu'elles donnent à leur participation aux activités extrascolaires, à une forme de citoyenneté qui ajuste émancipation, respectabilité et conformité au marché

[56] Film américain réalisé en 1989 par Peter Weir qui traite de l'éducation et de la quête de soi chez les jeunes.

global. Cette catégorie d'adolescentes issues de la classe moyenne se confond avec la figure de la *modern miss* développé par Ritty A. Lukose (2009) dans son travail ethnographique sur le quotidien d'une université dans le Sud de l'Inde. Dans ce contexte, Ritty A. Lukose (2009) montre comment la *modern miss* s'engage dans l'organisation des défilés de modes et des concours de beauté en portant des vêtements « indiens » modernes qui lui permettent de revendiquer de nouveaux espaces de consommation tout en se protégeant d'une « modernité occidentale » sexualisée (les jupes, etc.). L'auteure conclue que « *sa conception du 'plaisir' s'inscrit dans les notions de tradition et de modernité, de sphère publique et privée, qui rendent fragile sa revendication de ces nouveaux espaces de consommation* » (Lukose 2009 : 94).

Pour confirmer ces conclusions, un élément intéressant qui se dégage des entretiens est que les filles issues de milieux relativement plus modestes ne formulent pas le même type de récits à l'égard des activités extrascolaires. Elles abordent le sujet avec plus de distance, sans faire explicitement références à leurs avantages sociaux et économiques (compétences, émancipation). L'une d'entre elles a même rappelé :

> « À propos de mes passions en dehors de l'école, je ne peux pas trop, car mon père ne me laisse pas. Je faisais de la récitation religieuse et du théâtre et ma grande sœur me poussait à faire ça, mais je ne peux pas aller plus loin. Et puis je me demande parfois est-ce qu'ils vont m'accepter dans la maison de jeunes, accepter la manière dont je suis. Il y avait un prof, un réalisateur qui est venu au collège, on est parti au cinéma avec lui en 3ème année. C'était une bonne expérience, on a pu découvrir le cinéma 'Hollywood' à Salé. »

Ce passage montre bien que les filles issues d'un milieu social plus modeste peuvent aussi participer aux activités culturelles, mais articulent un rapport un peu différent avec celles-ci, ayant plus de difficulté à revendiquer une identité de consommatrice et une place dans une sphère publique « moderne » (Lukose 2009).

Dans un second temps, les garçons formulent un discours d'un type différent lorsqu'ils s'expriment sur leur participation aux activités extrascolaires. Les garçons issus d'un milieu social défavorisé présentent les loisirs et les activités extrascolaires comme des moyens

alternatifs pour réussir leur inclusion économique et sociale au cas où ils échouent sur le plan scolaire. Voici un extrait d'entretien qui va dans ce sens :

> « Il faut la volonté, si je sors de l'école, je ne vais pas désespérer. Je vais faire une pâtisserie, je vais faire un premier capital, je vais faire un petit projet et le réussir, puis commencer un autre projet... Je peux faire plusieurs projets… Il y a ceux qui disent les études c'est tout, mais ce n'est pas vrai, il faut une détermination [*al-ʿazīma*] et une volonté [*al-irāda*] forte. Je fais du théâtre et du marathon, juste en plus, au cas mes projets ne réussissent pas, j'ai ces passions en plus. (…) En fait, je voudrais entre milliardaire… (…) Moi aussi je veux vivre, je veux une bonne voiture, la vie passe et je dois en profiter, je dois contrôler ma vie et pas me faire contrôler. Je vois certains amis : ils peuvent faire ce qu'ils veulent, ils ont de l'argent pour sortir. » (Entretien Amine)

Dans ce passage, les activités extrascolaires servent à forger des petits projets d'entreprenariats alternatifs pour élargir les possibles de l'élève et soutenir une posture de responsabilité individuelle et une éthique de l'effort personnel. Cet élève indique que ses désirs de liberté et d'émancipation passent avant tout par la réussite professionnelle et la consommation. De façon un peu similaire, d'autres élèves issus des milieux modestes au sein du collège font référence aux activités extrascolaires en tant qu'outil de développement des compétences:

> «Je sais dessiner, j'apprends l'intelligence artificielle, la programmation, design, Photoshop, j'aime bien jouer au foot. Je veux devenir *data analyst*, mais dans le domaine du sport (…). J'essaie de voir comment je peux entrer dans le domaine du football, mais d'une autre manière. » (Entretien Mohammed)

Dans cet extrait, les activités extrascolaires (dessin, foot) s'articule aux compétences numériques pour imaginer des futurs possibles d'insertion sur le marché du travail (data et sport). Ces entretiens montrent d'abord que, contrairement aux filles issues du milieu social correspondant, les garçons revendiquent plus explicitement leur place de consommateur dans

la société et le marché globalisé à des travers des activités extrascolaires et des loisirs représentés comme des ressources pour l'insertion. En fait, ces matériaux ethnographiques suggèrent que les activités extrascolaires et les loisirs opèrent comme des ressources pratiques et symboliques pour « *cultiver des aspirations et des plaisirs* » offrant une promesse d'inclusion future au sein d'un présent marqué par la contrainte (Mathew et Lukose 2020 : 694). Les travaux ethnographiques de Karishma Desai et de Kathryn Zyskowski (2020) montrent, de manière similaire, comment les jeunes issus de milieux modestes en Inde, en participant à des ateliers de formation aux *life skills* et à l'*empowerment*, sont engagés dans une « pédagogie de l'aspiration » qui leur apprend à imaginer des futurs fantaisistes. Dans ces contextes, l'écart entre les réalités du présent et les futurs imaginés « *offre un terrain fertile pour un travail imaginatif dans les espaces éphémères des selfies, des descriptions de poste et des ateliers de planification de carrière* » (Mathew et Lukose 2020 : 697).

Par ailleurs, les garçons issus des milieux défavorisés peuvent aussi faire référence aux activités extrascolaires avec beaucoup d'ambivalence, exposant les fragilités de ces canaux d'inclusion. Moussa décrit sa relation avec les loisirs et les activités extrascolaires de la manière suivante :

> « Quand j'étais petit, je sortais plus. Il y a des amis que je vois de temps en temps maintenant, on se voit au café. Je montre une bonne image devant eux, mais à l'intérieur je ne suis pas bien. Avec le groupe de théâtre, on m'a dit qu'il va avoir quelque chose à la fin de l'année, mais je ne vois pas souvent les autres membres, seulement dans le cadre du théâtre. On a fait une compétition de théâtre l'année passée… Je parle aussi avec de temps en temps avec Amina [enseignante chargé du club de théâtre]. » (Entretien Moussa)

Dans cet entretien, l'élève affirme que les loisirs et les activités extrascolaires n'effacent pas sa solitude et ses difficultés. Dans une perspective comparative, les positionnements de cet élève (comme de la plupart des garçons issus de milieux populaires rencontrés au cours de l'enquête) se distinguent de la figure du *chethu* décrite dans le travail de Ritty A. Lukose (2009) sur le contexte universitaire indien. Le *chethu* incarne le jeune étudiant indien des classes populaires, vêtu de jeans, circulant à moto, et exprimant une masculinité marquée par l'insouciance et la consommation. Les garçons du collège Lala Aicha expriment davantage de

l'anxiété que de l'insouciance dans leurs récits, sans doute en raison de leur âge et du fait qu'ils n'ont pas encore pleinement accès aux espaces de consommation aménagés par le marché global pour cette catégorie sociale.

IV. Citoyennetés, libéralisations ajustées et activités extrascolaires

Ce chapitre a mis en évidence de quelle façon la valorisation des activités extrascolaires dans l'école marocaine « libéralisée » participe à des récits globaux et nationaux qui invitent les acteurs scolaires, et notamment les élèves, à se percevoir en tant que sujets compétents, responsables, et autonomes. Les politiques éducatives au Maroc, inspirés des discours circulés par les acteurs de la gouvernance globale, ont progressivement fait la promotion des *soft skills* et des « compétences transversales » à travers une série de mesures incitatives (incluant celles obligeant le personnel des écoles publiques à inscrire au minimum trois heures d'activités extrascolaires dans l'emploi du temps hebdomadaire). Dans le collège Lala Aicha, les analyses ethnographiques montrent que les acteurs éducatifs, notamment grâce à la marge de manœuvre dont ils disposent dans les activités extrascolaires, prolongent ces nouvelles configurations. On a vu par exemple que les enseignants visent à développer les « compétences de communication » des élèves, à travers la lecture en français (cours de bibliothèque), la prise de parole en public (compétition de présentations orales et de récitation religieuse), ou les performances artistiques (activité de casting, théâtre). Une logique instrumentale est clairement établie dans les discours des acteurs, et les enseignants ou le directeur du collège ne manquent jamais l'occasion (réunion des parents d'élèves, discours d'introduction aux activités) de rappeler que ces activités amènent les élèves à développer des compétences valorisables. Ces activités extrascolaires peuvent être également réinscrites par les parents d'élèves dans le cadre d'une stratégie de distinction qui naturalisent chez les élèves certaines dispositions sociales et morales (Chidsey 2020).

Cependant, les observations ethnographiques dans le quotidien de la bibliothèque scolaire mettent en difficulté une conclusion hâtive qui irait dans le sens d'une production d'un élève-citoyen conforme aux injonctions des nouveaux discours sur l'éducation. Les observations montrent plutôt que la citoyenneté est mise en récit de manière indéterminée, et notamment à partir des positionnements sociaux hétérogènes des acteurs scolaires. Les acteurs scolaires

peuvent articuler des priorités, désirs, adaptations et ajustements qui ne peuvent être réduit à un processus utilitariste de développement de compétences. D'une part, on remarque dans ce chapitre que les défaillances pédagogiques du système éducatif marocain circulent jusque dans les activités extrascolaires. Malgré les intentions affichées de développement des compétences, le laxisme de l'enseignante au sein du cours de bibliothèque (qui devient souvent une permanence déguisée) laisse les élèves baigner dans l'incertitude, participant à former un espace semi-libre dans lequel les élèves se relâchent et peuvent socialiser. Il faut rappeler cependant qu'un tel ajustement privilégie les élèves de la classe moyenne, car ceux-ci bénéficient de cours de soutien en langue française en dehors des activités extrascolaires pour pouvoir se distinguer.

D'autre part, les analyses ont mis en évidence une contradiction flagrante entre deux registres de communication orale au sein des compétitions de présentation orale : un registre visant la maîtrise parfaite de la langue arabe et de la récitation soutenu par les récits institutionnels sur l'identité religieuse et nationale, opposé à un registre visant le développement de compétences valorisables sur le marché. Ces registres donnent à voir des priorités qui s'enchevêtrent et qui n'arrive pas toujours à s'ajuster. Par ailleurs, même si les arts de la scène sont souvent présentés au sein du collège comme un des meilleurs outils pour le développement des compétences de communication, les performances artistiques font souvent l'objet de délibérations morales qui dépassent largement cette logique instrumentale. En particulier, ces performances sont l'occasion pour les élèves, comme pour les enseignants, de réinscrire et de subvertir les normes de respectabilité, de genre et de corps dans le quotidien du collège.

Les entretiens ethnographiques avec les élèves viennent confirmer ces constats. Même si les filles provenant de la classe moyenne déclarent souvent que les activités extrascolaires leur donnent l'occasion de développer leurs compétences de communication, elles réinscrivent ces expériences dans le cadre d'espaces d'émancipation « apprivoisés ». Ainsi, à travers leur participation aux activités extrascolaires, ces élèves revendiquent leur place au sein d'une élite féminine globalisée visible dans les espaces publics et qui maîtrise les langues étrangères. Dans le même mouvement, elles cherchent à ajuster désirs d'émancipation, développement des compétences et certaines normes de respectabilité (Lukose 2009). Les filles issues de milieux plus modestes adoptent un discours moins affirmé concernant les avantages des activités extrascolaires, ce qui montre que leurs revendications sur ces espaces d'émancipation et de consommation sont plus incertaines. Enfin, si les garçons issus des

milieux modestes font part de discours plus affirmés pour revendiquer, à l'aide d'activités culturelles et de loisirs « productifs », leur part du marché globalisé (projets d'entreprenariat, compétences numériques), ces futurs paraissent parfois fantaisistes, et ces derniers ne cachent pas leurs anxiétés et les fragilités de ces projets (Mathew et Lukose 2020).

Ces éléments d'analyse ethnographique nous permettent de dégager deux principales pistes de réflexion sur les processus de citoyenneté dans le contexte de l'école marocaine contemporaine. La première piste de réflexion concerne les reconfigurations néolibérales de l'école et ses effets sur les expériences de citoyenneté en contexte scolaire. Les analyses ethnographiques ont mis en évidence que la pénétration du néolibéralisme au sein de l'institution scolaire marocaine se réalise moins par la « *mise en place de structures ou d'administrations* » que par « *la pénétration et la diffusion de concepts, de façons de penser ou encore de modes, concrétisés par des 'kits', des techniques et des dispositifs* » (Hibou et Tozy 2020 : 423). La circulation du mode d'agir néolibéral (promotion des compétences transversales au sein des activités extrascolaires dans notre cas) ne se réalise donc pas à travers les injonctions d'un État ou d'un marché surplombant, mais à travers des processus d'imbrication et de localisation plus complexes. En fait, la saturation des discours sur les *skills* se réalise à travers des récits de citoyenneté portés par les acteurs sociaux qui « *expriment, diffusent et produisent des significations qui finissent par intégrer des matrices culturelles plus larges* » (Dagnino 2007 citée par Neveu 2005 : 153). C'est dans ce sens que l'on peut comprendre les *soft skills* comme des *sémantiques institutionnelles* qui permettent d'articuler, sur le terrain des activités extrascolaires, des pratiques de gouvernementalité, mais qui peuvent également constituer des points de résistance (Neveu 2005 ; Abélès 1999).

En particulier, la notion de *soft skills* qui circule dans l'école marocaine participe à déployer une rationalité néolibérale invitant le citoyen (enseignant, élève) à se concevoir comme responsable, autonome et compétent. L'élève-citoyen devient alors une figure dont la valeur se mesure à sa capacité à optimiser ses ressources, qui peut, en période d'austérité, être sacrifiée au nom d'objectifs économiques plus larges (Brown 2015). Dès lors, les récits globaux sur les *soft skills* participent à faire tolérer aux acteurs scolaires la faillite de l'école en repositionnant le projet éducatif national sur le développement des compétences individuelles. Ce projet contribue donc bien, sur le plan discursif au moins, à rejeter la responsabilité de l'éducation sur les enseignants et les élèves (Bono 2010 ; Adely et al. 2021). Ces transformations s'accompagnent de la mise en place progressive de nouvelles normes de

citoyenneté au sein d'une école publique « en cours de libéralisation », qui laisse de côté le projet de société visant la « *construction d'une société nouvelle qui réponde à tous les besoins matériels et moraux de la population* » (Al-Fassi 1971 cité par Cohen 2004 :51). Les « bons citoyens » dans l'école marocaine contemporaine sont donc surtout envisagés comme des acteurs du marché plutôt que comme des sujets réflexifs et des citoyens participants au projet national postindépendance de modernisation sociale, économique et politique. Ces nouvelles configurations de l'école posent dès lors la question de la possibilité même de la démocratie dans le contexte marocain contemporain. Reprenant le paradoxe formulé par Jean Jacques Rousseau selon lequel « *pour soutenir de bonnes institutions, le peuple doit être au préalable ce que seules de bonnes institutions peuvent faire de lui* », Wendy Brown (2015 : 200) souligne que la survie des démocraties libérales dépend d'un peuple éduqué pour la démocratie elle-même. En fait, l'un des effets les plus significatifs de la rationalité néolibérale réside précisément dans l'érosion de ce socle : elle réduit les conditions de possibilité de la démocratie *et* le désir de démocratie.

Ces analyses nous mènent à une seconde piste de réflexion. La « libéralisation » de la citoyenneté au sein de l'école marocaine suit des processus de socialisation complexes : les acteurs n'absorbent pas les injonctions des politiques éducatives et du marché global, mais ajustent, imbriquent et superposent leur désirs et priorités à ces récits. En particulier, on a pu constater que l'école publique marocaine libéralisée contribue à des « pédagogies de l'aspiration » produisant des positionnements sociaux et de genre différenciés (Mathew et Lukose 2020). D'une part, la valorisation des compétences au sein des activités extrascolaires est appropriée par les familles et les élèves de la classe moyenne afin de naturaliser des futurs prospères et d'aspirer à une inclusion dans le marché global. Cependant, le cadre des activités extrascolaires offre également un espace de réinscription des normes sociales et culturelles. Par exemple, les prises de parole en public et les performances artistiques des élèves révèlent une superposition de priorités et projets moraux, religieux et éthiques qui dépassent le seul cadre du marché (Adely 2012). Dans ces processus, les élèves et les enseignants approprient les espaces de consommation et d'expression offerts par la globalisation en les « apprivoisant » (Lukose 2009). C'est dans cette logique qu'on a pu constater que, pour une partie des filles issues de la classe moyenne, les activités extrascolaires fonctionnent comme des occasions d'incarner une citoyenneté féminine élitiste, globalisée, et respectable. Ces processus inscrivent également une nouvelle forme de travail (participer aux activités

sociales, voyages, etc.) pour reproduire le privilège de classe, que certains élèves ne peuvent pas se permettre (Mathew et Lukose 2020).

D'autre part, les entretiens avec les élèves garçons issus de milieux modestes révèlent d'autres formes de « pédagogies de l'aspiration ». Les espaces de consommation offerts par la globalisation offre à cette catégorie d'élève une marge de manœuvre, du moins symbolique, pour aspirer à de futurs meilleurs. C'est dans ce sens que l'on peut observer :

> « Les jeunes hommes urbains non issus des classes privilégiées qui 'errent' dans les centres commerciaux (…) cultivent des 'aspirations et des plaisirs axés sur les biens de consommation' qui leur promettent l'inclusion et la participation 'dans une ville autrement inégalitaire'. (Zabiliute 2016 citée par Mathew et Lukose 2020 : 694)

Les discours de ces élèves révèlent donc bien une démocratisation des aspirations, mais aussi la production de futurs fantaisistes qui entretiennent l'illusion d'une insertion dans une citoyenneté aménagée par la globalisation. En effet, ces aspirations peuvent fonctionner comme une citoyenneté illusoire ou une « participation citoyenne » de remplacement qui reste incertaine (Bono 2010). Les élèves issus des milieux vulnérables peuvent être conscients de ces tensions, mis en évidence dans leurs récits ambivalents à l'égard des activités extrascolaires. Ces analyses mettent en relief l'intérêt du concept de « citoyenneté consumériste » qui permet de décrire des expériences de citoyenneté à la fois ancrée dans le contexte marocain et appartenant au moment global :

> « Les hommes et les femmes ont de plus en plus le sentiment que beaucoup de questions propres à la citoyenneté - où est ma place, quels sont mes droits, comment puis-je obtenir des informations, qui représente mes intérêts ? - trouvent leur réponse dans la sphère privée de la consommation de biens » (Canclini 2001 cité par Lukose 2009 : 10).

Cette notion permet de décrire comment les acteurs sociaux au Maroc négocient leurs appartenances dans un contexte de libéralisation, et de rendre compte des nouvelles formes de citoyenneté qui émergent non pas d'une opposition entre le global et le local, mais de leur

imbrication, autrement dit, d'une *localisation du global* (Lukose 2009). C'est précisément dans cette imbrication entre global et local que certains loisirs, tels que le football, prennent une place dorénavant centrale dans les récits et les expériences de citoyenneté du Maroc contemporain. Loin de relever uniquement du divertissement, le renouveau du football contribue à reconfigurer la citoyenneté à l'intersection du national et du global. Chez les jeunes notamment, ces récits peuvent contribuer à aménager des espaces d'identification citoyenne « de remplacement » qui pallient partiellement à l'affaiblissement d'autres dispositifs d'appartenance (État social, école, etc.), et qui permettent d'ajuster fierté nationale, désirs d'émancipation et insertion dans le marché global.

CONCLUSION

Quels fragments de citoyenneté ?

Cette thèse a eu pour ambition d'explorer dans quelle mesure l'école constitue, dans le Maroc contemporain, un site privilégié des récits et des expériences de citoyenneté. J'ai développé ce questionnement à partir d'une enquête ethnographique menée au sein d'un établissement d'enseignement secondaire collégial public situé à Salé.

La **première partie** de cette thèse visait à poser les éléments théoriques et méthodologiques d'une étude de la citoyenneté à partir du cas de l'école marocaine. J'ai d'abord cherché, dans l'**introduction**, à déployer un cadre théorique qui conçoit la citoyenneté en tant que pratique et processus « *toujours 'en devenir' (in the making)*[57]» (Balibar 2001: 211). Cette prise de position théorique visait à dépasser les théories du libéralisme politique qui appréhendent la citoyenneté comme un idéal « *à l'aune duquel les réalisations peuvent être mesurées et vers lequel les aspirations peuvent être orientées* » (Marshall 1950/1992 : 18). Ce cadre théorique m'a invité, pour mon enquête sur l'institution scolaire marocaine, à considérer les dimensions pratiques, processuelles et expérientielles de la citoyenneté dans ce contexte scolaire. Ce positionnement théorique m'a permis d'identifier trois apports principaux de cette thèse : a) montrer que les récits de citoyenneté mis en œuvre par l'État dans l'école marocaine sont en constante reconfiguration, au gré des rapports de force nationaux et globaux ; b) porter une attention particulière à la fragmentation des pratiques, des positionnements et des processus sociaux qui participent aux récits et aux expériences de citoyenneté dans le contexte scolaire marocain ; et c) appréhender le quotidien scolaire de l'école marocaine sans présupposer à l'avance ce qui relève de la citoyenneté, en s'intéressant aux expériences discrètes et aux espaces moins visibles dans lesquels celle-ci peut s'articuler. Le **premier chapitre** a présenté, par la suite, les choix méthodologiques et le positionnement réflexif qui ont guidé ce travail. J'y ai proposé une analyse réflexive de ma posture de chercheur, pour voir comment l'enquête m'a conduit à naviguer entre les différentes facettes de ma subjectivité (marocain, résident de

[57] En anglais dans le texte cité.

Rabat, francophone issu d'un certain milieu social, militant associatif et professionnel du développement). J'ai également décrit le contexte imprévu (Covid-19) qui a contribué à la délimitation de mon objet d'étude, ainsi que les stratégies adoptées pour « habiter » l'école et créer des situations d'observation sur ce terrain (enseigner, participer aux activités administratives et associatives).

La **deuxième partie** de la thèse cherchait à déployer de façon progressive l'argument central de ce travail : montrer que, bien que l'école marocaine soit structurée par un ensemble de récits institutionnels, elle demeure un espace où la citoyenneté se fabrique de manière processuelle, indéterminée et fragmentée. Dans le **second chapitre**, j'ai commencé par présenter le contexte de mon terrain d'enquête : un collège public situé en périphérie de Salé, issu des politiques éducatives nationales des années 1990 visant la formation du citoyen marocain au sein de territoires en cours d'urbanisation rapide. On a vu toutefois que les ambitions de ce projet sont rapidement battues en brèche par la réalité quotidienne de l'établissement : salles de classe et matériel dégradés, enseignants fréquemment en grève, violences scolaires. Dans le **troisième chapitre**, j'ai visé à inscrire les récits institutionnels de citoyenneté qui traversent l'école marocaine, avec toutes leurs contradictions, incohérences et inégalités, dans une perspective de longue durée. J'ai montré comment, après une période pré-moderne marquée par la décentralisation des modèles éducatifs, l'éducation a été progressivement intégrée dans un projet de modernisation étatique. L'école nationale moderne s'est constituée durant la période coloniale (1912-1956), dans une tension entre appropriation et dissidence à l'égard du modèle éducatif colonial. Après l'indépendance, j'ai montré comment le projet éducatif national (1956-1975) visant la formation d'un citoyen moderne, arabe et musulman, s'est forgé à travers des jeux politiques, des hésitations, et des contestations, loin de l'image simpliste d'une réforme scolaire linéaire et partagée (à travers les principes d'unification, de généralisation, de marocanisation et d'arabisation). Par la suite, j'ai analysé la période de crise de l'école (1975-1999), marquée par la montée des inégalités scolaires et le déclin de l'emploi salarié, qui a profondément fragilisé le projet éducatif national. Durant cette période, l'urbanisation et la massification scolaire sans mobilité sociale ont reconfiguré les modalités d'appartenance politique, sur fond de contestation croissante de l'autorité politique et morale de l'État. Dans le **quatrième chapitre**, j'ai voulu mettre en évidence comment le projet éducatif national marocain du 21ème siècle a été reconfiguré autour des priorités globales du développement humain et durable. Ces reconfigurations néolibérales ont favorisé un discours qui brouille la frontière entre « compétences » et

« éducation », tout en accentuant les inégalités scolaires et la privatisation du secteur. Dans un Maroc globalisé, l'école apparaît comme un espace de formation et d'encadrement citoyen incertain, fragilisé par des taux encore élevés d'abandon scolaire et de redoublement, la privatisation du secteur éducatif, et la montée des violences scolaires. Ces transformations alimentent un sentiment d'incertitude et de mécontentement parmi les acteurs politiques et sociaux, ce qui contribue à cristalliser leurs revendications autour de l'institution scolaire, comme l'ont illustré les mobilisations récentes de GenZ 212 et du Hirak du Rif. Dans le **cinquième chapitre**, j'ai proposé une première immersion dans le terrain ethnographique en partant de là où la citoyenneté est enseignée de façon explicite : les cours d'éducation à la citoyenneté. J'ai montré qu'une analyse limitée aux récits institutionnels et aux programmes scolaires officiels de citoyenneté, si elle permet d'identifier les injonctions qu'ils portent (la formation d'un citoyen discipliné, inscrit dans une culture nationale uniforme et peu encouragé à l'esprit critique), demeure insuffisante pour saisir la complexité des processus de citoyenneté en contexte scolaire. L'observation ethnographique a ainsi montré que la citoyenneté se met en récit et s'expérimente de manière fragmentée dans des pratiques et des espaces ordinaires (la classe, la bibliothèque, le ciné-club, etc.) de l'école. Ces réflexions m'ont invité à poursuivre, à travers l'analyse ethnographique, l'exploration d'autres espaces et pratiques qui agissent, malgré leur discrétion, comme des catalyseurs de l'expérience citoyenne dans l'école marocaine.

La **troisième partie** de la thèse visait à approfondir mon argument en explorant des formes moins visibles de la citoyenneté à partir des matériaux issus de l'enquête ethnographique. Dans le **sixième chapitre**, j'ai cherché à esquisser un tableau des expériences de citoyenneté dans le collège à travers les modalités d'enseignement et d'apprentissage en classe. Je me suis attaché à montrer comment les reconfigurations contemporaines de l'enseignement et l'apprentissage génèrent des incertitudes dont les acteurs scolaires se saisissent, de manière créative et flexible, pour articuler leurs expériences de citoyenneté dans le cadre scolaire. Si la classe de l'école publique marocaine contribue à « vider » le sens du « *droit social de citoyenneté* » (Marshall 1950/1992 : 16) tel qu'il a été formulé par l'État marocain depuis l'indépendance, les élèves situent dorénavant leurs expériences de citoyenneté au sein d'espaces, de processus et de projets économiques et sociaux globalisés qui dépassent largement le cadre de l'État (avec toutes les opportunités et contraintes que cela peut impliquer, notamment celles liées aux frontières). Dans le **septième chapitre**, j'ai pris appui sur les pratiques à l'égard de la discipline dans l'enceinte de l'école pour poursuivre mon

tableau sur les expériences de citoyenneté. J'ai voulu montrer que, au sein d'un projet disciplinaire incohérent, les acteurs scolaires adoptent des positionnements flexibles et ambivalents à l'égard de l'autorité, de la morale et de l'État. J'ai mis en évidence que les expériences de l'obligation envers la communauté au sein de l'école marocaine se caractérisent par trois éléments distincts : une marge de manœuvre laissée aux acteurs pour définir leurs propres ordres scolaires ; une économie politique de la violence qui responsabilise ces mêmes acteurs ; et le recours à des canaux d'expression non-dialogiques (l'affect, la violence) et à des identifications morales, éthiques et esthétiques plurielles (sélectives et impératives). Enfin, dans le **huitième et dernier chapitre**, mon analyse s'est déplacée vers les activités extrascolaires, qui constituent un terrain privilégié pour saisir les tensions des récits de citoyenneté dans une école marocaine « en cours de libéralisation ». J'ai cherché à montrer comment les acteurs scolaires, au sein des activités extrascolaires, réinvestissent les récits néolibéraux sur les « compétences transversales » et les *soft skills* pour trouver leur place dans l'école, la société et le marché globalisés. Dans le cadre de ces activités, les acteurs scolaires articulent des priorités qui ne peuvent pas toujours être capturées par les logiques du marché : désir d'émancipation, de distinction et de consommation, respect et subversion des normes de respectabilité, et anxiétés liées à l'avenir.

Principales contributions

Pour une approche processuelle de la citoyenneté dans les institutions éducatives contemporaines

Au cours de cette thèse, j'ai proposé de concevoir la citoyenneté dans l'institution scolaire marocaine comme un processus « en train de se faire », un *bundle* fait d'éléments hétérogènes, une construction forgée par les luttes discursives d'acteurs dans un champ en constante reconfiguration (Balibar 2001 ; Sassen 2005 ; Clarke et al. 2014). J'ai cherché à montrer en quoi l'institution scolaire marocaine constitue un espace particulièrement fécond, à la jonction du social et du politique, pour étudier les reconfigurations de la citoyenneté. C'est précisément parce que l'institution scolaire demeure un espace social central où se déploient une multitudes de récits institutionnels de citoyenneté (définissant les droits, les obligations et les contours sociaux et culturels du « bon citoyen ») qu'elle constitue un lieu privilégié d'articulation, d'hybridation et de contestation de la citoyenneté.

Les apports de cette démarche sont multiples pour étudier la citoyenneté dans le contexte des institutions éducatives contemporaines. Le premier apport est de dépasser la conception dominante, héritée des théories du libéralisme politique, qui appréhende la citoyenneté dans l'espace scolaire comme un statut juridico-légal (défini par un ensemble de droits et de devoirs) ou comme un idéal à atteindre (Marshall 1950/1992). Ce travail, au contraire, a proposé d'appréhender la citoyenneté dans l'espace scolaire (ainsi que l'assemblage de droits, d'obligations et de représentations sociales qui l'accompagnent) comme un projet en mouvement, circulant dans la vie sociale de l'école, et sans cesse transformé et renégocié. J'ai donc cherché à répondre à la question « *qu'est-ce qu'un citoyen dans l'école marocaine*? » plutôt qu'à celle, plus normative, « *qu'est-ce que devrait être un citoyen dans l'école marocaine ?* ». Un exemple tiré des chapitres ethnographiques peut nous aider à illustrer cette première contribution. J'ai pu mettre en évidence par exemple que « *le droit à une éducation moderne, accessible et de qualité* » reconnu aux jeunes citoyens du Royaume (article 31 de la Constitution du 1er juillet 2011) ne constitue pas seulement un statut légal fixé d'avance, mais un projet en constante reconfiguration. Ce projet est sans cesse mis en œuvre et renégocié par l'action de multiples sujets politiques (gouvernants, acteurs sociaux et scolaires, etc.) qui contribuent à façonner les expériences quotidiennes du droit à l'éducation, et par extension les expériences de citoyenneté au sein de l'école marocaine. Ainsi, on a vu que, si les récits institutionnels orientent toujours l'ancrage de la citoyenneté à l'école par l'appartenance à une nation « en cours de modernisation », les décideurs focalisent désormais sur un objectif de développement du capital humain, invitant les élèves-citoyens à participer à un Maroc « en cours de libéralisation ». J'ai également montré que les pratiques quotidiennes des acteurs scolaires réinvestissent sans cesse ces nouvelles configurations. Les élèves, en particulier, déploient des stratégies d'apprentissage et de formation flexibles et différenciées : stratégies d'intégration à une classe moyenne globalisée, distinguée par les capitaux et les modes de consommation, et stratégies de la présence au sein de territoires socio-économiques « au-delà » de l'État-nation, notamment par le recours à la migration et au numérique.

Le deuxième apport crucial d'une processuelle de la citoyenneté dans l'espace scolaire est d'éviter d'inscrire les pratiques et les récits de citoyenneté au sein de l'école dans un modèle linéaire qui tend nécessairement vers un résultat politique (évolution démocratique ou à l'inverse autoritaire) (Idrissi et al. 2021 ; Hbila 2021 ; Sobhy 2023). Au lieu de rechercher un « produit fini » de la fabrique citoyenne à l'école, j'ai visé à tenir compte des contradictions, articulations et hybridations qui font de la citoyenneté un objet toujours

indéterminé et « en train de se faire ». J'ai montré, par exemple, que les pratiques des acteurs à l'égard des obligations citoyennes à l'école échappent à toute catégorisation: elles ne reproduisent ni l'autorité du *shaykh* (maître), ni les logiques propres à un modèle autoritaire ou démocratique. Les acteurs éducatifs et les élèves vont plutôt articuler la citoyenneté à travers des expériences de l'obligation hybridées. Celles-ci juxtaposent et reconfigurent sans cesse divers référentiels (« sujets de l'Empire » (*ra'iya/ra'aya*) et « citoyens modernes » (*muwatin*), « citoyens-consommateurs », etc.) pour donner lieu à des articulations situées et fragmentées de la citoyenneté (Maghraoui 2021).

Vers des expériences citoyennes fragmentées et multi-positionnées dans les institutions éducatives

Dans ce travail de thèse, j'ai proposé d'accorder une attention particulière les contributions multiples des acteurs sociaux dans la production de la citoyenneté dans l'espace scolaire. J'ai par-là voulu mettre en évidence la fragmentation des sites « *sociaux, culturels, éthiques, esthétiques et même politique*s » qui travaillent la citoyenneté dans l'espace scolaire, et appréhender comment les acteurs scolaires sont *multi-positionnés* au sein de ces divers processus (Isin 2007 : 218 ; Bénéï 2009). De plus, j'ai visé à montrer que la citoyenneté dans l'espace scolaire peut être envisagée comme une expérience ordinaire et une pratique discrète qui se situe dans différents espaces quotidiens de l'école (Carrel et Neveu 2014).

Les avantages de cette démarche sont multiples pour appréhender la citoyenneté dans le quotidien des institutions éducatives contemporaines. Elle permet d'abord de dépasser l'image topographique d'un État situé « en haut » et d'acteurs sociaux placés « en bas » et la *pensée scalaire* qui : a) hiérarchise les lieux de production de la citoyenneté à l'école ; b) tend à focaliser l'attention sur des espaces déjà « labellisés » de la citoyenneté (éducation civique, activisme estudiantin, etc.) ; et c) empêche de prendre au sérieux la multiplicité des sites, souvent discrets et peu visibles, où se joue la citoyenneté dans l'école. Malgré les apports cruciaux des travaux académiques sur l'enseignement de la citoyenneté dans les contextes scolaires, ces derniers continuent encore à négliger les processus plus discrets par lesquels la citoyenneté se fabrique et s'expérimente à l'école (Hassani-Idrissi et Zernine 2021 ; Idrissi et al. 2021 ; Hbila 2021). On a vu par exemple, dans les chapitres ethnographiques, que l'enseignement de la citoyenneté à l'école ne relève pas exclusivement de l'action de l'État, mais se déploie à travers une multitude de processus moins visibles qui sont néanmoins

essentiels pour comprendre les expériences citoyennes: pratiques ambivalentes à l'égard des obligations, modalités flexibles d'enseignement et d'apprentissage, leçons de morale informelles, ou encore positionnements pluriels des acteurs naviguant entre différents *cadres de références* durant leur participation aux activités extrascolaires (Ferrié 1995). Par ailleurs, les acteurs scolaires peuvent se servir des discours globaux sur les compétences, ou d'identifications morales ou religieuses « impératives » et « sélectives », pour réinvestir leurs appartenances citoyennes dans l'espace scolaire (Rachik 2006). Ces processus sociaux de citoyenneté se juxtaposent, s'imbriquent et parfois se surimposent aux enseignements formels et aux obligations civiques régulés par l'État marocain.

Le deuxième apport crucial de cette démarche est de s'intéresser aux recompositions contemporaines de la citoyenneté dans les institutions éducatives en articulant les centres et les marges dans une perspective relationnelle. Elle permet ainsi de dépasser la vision encore dominante en sociologie de l'éducation, qui tend à appréhender séparément les processus de gouvernementalité (c'est-à-dire les injonctions de l'État, du marché ou d'autres cadres normatifs) et les processus de subjectivation citoyenne (Clarke et al. 2014). Or, comme l'ont montré les analyses ethnographiques, ces injonctions s'opèrent aujourd'hui de manière « *virtuelle et décousue* » au sein de configurations où les acteurs scolaires occupent une place centrale, faisant preuve d'une réelle marge de manœuvre, de flexibilité et de créativité (Boutieri 2016 : 26). Loin de la rigidité souvent critiquée dans les discours académiques et politiques sur les systèmes éducatifs marocains et arabes, les acteurs scolaires inventent des *arts de faire*, négocient des ajustements quotidiens et circulent des *sémantiques* pour « faire citoyenneté » à l'école (De Certeau 1980 ; Adely et al. 2021 ; Hibou et Tozy 2020 ; Neveu 2005). Pour donner un exemple, on a vu que les acteurs scolaires disposent d'une marge de manœuvre importante pour ajuster, négocier et parfois contester les obligations citoyennes et les ordres scolaires dans l'école. Ces processus s'accompagnent également d'un déplacement de la responsabilité : les disciplines et leurs excès (notamment les violences) s'appuient sur la flexibilité et l'inventivité des acteurs eux-mêmes. Dans cette économie politique de la violence propre au moment néolibéral, les acteurs scolaires sont rendus responsables des dysfonctionnements du secteur et d'incorporer les fragments « *impensables* » de la citoyenneté (Butler 1990 : 98 ; Agamben 1998 ; Hibou et Tozy 2020). Cependant, les acteurs scolaires peuvent également, en s'appuyant sur les incohérences du pouvoir disciplinaire de l'école, coproduire des lieux d'expression et d'identification citoyennes alternatifs : canaux et espaces d'expression non dialogiques, formes plurielles d'identifications citoyennes

impératives et sélectives. De la même façon, les discours globaux sur les compétences sont localisés et réappropriés par les acteurs scolaires. Ces derniers les articulent à des normes de respectabilité et de genre, mais aussi à des désirs d'émancipation. Ces dynamiques mettent au jour des processus de citoyenneté fragmentés et situés, produits entre espaces locaux, nationaux et globaux, et articulant, dans le même mouvement, gouvernementalité et subjectivation (Lukose 2009).

Perspectives pour de futures recherches

Les contributions présentées dans ce travail peuvent être prolongées et approfondies dans de futurs projets de recherche. J'ai identifié quatre pistes que je souhaiterais explorer au cours des prochaines années. Elles visent avant tout à répondre à l'une des principales lacunes de cette thèse : le choix d'un seul site d'enquête pour étudier les processus de citoyenneté. Ce choix, s'il m'a offert le temps nécessaire pour effectuer des allers retours réflexifs et des pérégrinations théoriques et méthodologiques, a néanmoins limité l'analyse à un contexte spécifique, au détriment d'autres espaces (écoles privées, milieux ruraux, autres institutions éducatives et espaces communautaires comme les associations).

J'aurai pu, par exemple, dégager des analyses intéressantes en comparant les expériences de citoyenneté entre une école publique et une école privée. Mieux encore, j'aurai pu ouvrir des sites de recherches diversifiés qui sont tout à fait qualifiés pour l'analyse des expériences quotidiennes de citoyenneté : associations locales, centres communautaires ou maisons de jeunes situés en milieu rural et urbain. Une première piste de recherche consisterait donc à mener une étude ethnographique multi-sites des processus de citoyenneté dans des espaces communautaires et institution éducatives non élitaires: associations locales, maisons de jeunes, centres communautaires et établissements scolaires. Une recherche incluant une plus grande diversité d'acteurs (enseignants, élèves, parents d'élèves, bénévoles associatifs, leaders communautaires, adultes participants aux espaces communautaires, bénéficiaires de programmes de développement, etc.) permettra également d'élargir et d'approfondir l'analyse des récits et des expériences de citoyenneté.

Une seconde piste pourrait porter sur l'analyse des pratiques de citoyenneté dans les espaces numériques investis par les acteurs scolaires et, plus largement, par les acteurs sociaux non élitaires. Si les élèves ont évoqué leurs pratiques numériques lors des entretiens, l'observation

reste trop limitée tant qu'elle ne s'appuie pas sur une méthodologie spécifique pour analyser les archives des réseaux sociaux et les médias numériques (locaux, nationaux et globaux). Or une part croissante des récits de citoyenneté se déploie aujourd'hui dans ces espaces virtuels. Par ailleurs, une troisième piste de recherche réside dans la mise en place d'un dispositif comparatif international, par exemple entre le Maroc et la Tunisie, ou entre le Maroc et un pays européen comme la France. Une telle comparaison permettrait d'approfondir l'analyse des processus de citoyenneté dans des contextes partageant certains traits structurels et produisant des expériences citoyennes hétérogènes (ou, inversement, dans des contextes distincts mais générant des expériences similaires).

Enfin, une quatrième piste de recherche, plus théorique, consisterait à élargir la réflexion en réinterrogeant les concepts du libéralisme politique relatifs à la sphère publique et à la démocratie (Habermas 1989 ; Rawls 1993). Les observations ethnographiques dans l'école marocaine m'ont invité à déplacer le regard au-delà de la citoyenneté, et à envisager la notion de sphère publique comme un espace social « en train de se faire » où les conversations se déroulent sans forme ni contenu prédéterminés (Balibar 2001 : 201). Ce cadre permettrait de décloisonner mes recherches jusqu'ici inscrites dans le champ des *citizenship studies* en ouvrant celles-ci à un dialogue plus systématique avec les théories classiques du libéralisme politique. Il s'agirait ainsi d'explorer les dimensions vernaculaires, relationnelles et expérientielles de la sphère publique et de la culture démocratique, encore peu investies dans la littérature en études politiques et en sciences sociales (Boutieri et al. 2025).

BIBLIOGRAPHIE

Abélès, M. (1991). Mises en scène et rituels politiques : Une approche critique. *Hermès*, *8-9*, 241.

Abélès, M. (1999). Pour une exploration des sémantiques institutionnelles. *Ethnologie française*, 29(4), 501-511

Abouchahoua, M., Aheddach, E. G., Ait Said, M., Alahyane, F., Benchaachoue, M., Bouassa, M., Hadiri, Z., Yousfi, R., Youssfi, F. Z., & Zouaoui, A. (2016). *Services sociaux de base dans les quartiers défavorisés de Salé*. Atelier Aménagement. Rabat : Institut National d'Aménagement et d'Urbanisme (INAU).

Abu-Lughod, J. L. (1980). *Rabat : Urban Apartheid in Morocco*. Princeton University Press.

Adely, F. (2007). Is Music Haram? Jordanian Girls Educating Each Other about Nation, Faith, and Gender in School. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *109*(7), 1663-1681.

Adely, F. (2009). Pensée 2: Everyday Youth Places: Youth in Educational Spaces. *International Journal of Middle East Studies* 41 (3): 372-73.

Adely, F. (2012). "God Made Beautiful Things": Proper Faith and Religious Authority in a Jordanian High School: Religious Authority in a Jordanian High School. *American Ethnologist* 39 (2): 297-312.

Adely, F. (2012). *Gendered Paradoxes: Educating Jordanian Women in Nation, Faith, and Progress*. University of Chicago Press.

Adely, F. et Starrett G. (2011). Schools, Skills, and Morals in the Contemporary Middle East. In Levinson B.A. et Pollock M. (Eds). *A Companion to the Anthropology of Education*. Blackwell Companions to Anthropology. Wiley-Blackwell.

Adely, F., Mitra, A., Mohamed, M., & Shaham, A. (2021). Poor education, unemployment and the promise of skills : The hegemony of the "skills mismatch" discourse. *International Journal of Educational Development*, *82*, 102381.

Agamben, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford University Press.

Agudal, J. (2020). Habitants des bidonvilles et revendications de droits de citoyenneté au Maroc . *L'Année du Maghreb*, n° 23 (décembre): 79-96.

Ait Mous F., Deau O., and Monjib M. (s.d.). The Debates on citizenship in Morocco: social movements and constitutional reform. *Euspring Working Pape*r: 4.

Ait Mous, F. (2013). The Moroccan Nationalist Movement: From Local to National Networks. *The Journal of North African Studies* 18, 5: 737-52

Ait Mous, F. (2020). Etudier les nationalismes au/du Maghreb: Perspectives historiques et anthropologiques. *Hespéris-Tamuda* LV (4): 103-129

Akesbi, N. (2002). Eléments d'évaluation de la politique éducative du gouvernement Youssoufi. *Critique économique* 8 : 191-215

Allal, A., & Baamara, L. (2026). La cité étudiante ou les ambivalences de l'engagement et de la mobilité sociale: *Mondes arabes*. N° 7(2), 11-30.

Alami, R.M. (2007). L'emploi informel au Maroc Caractéristiques, dynamique et formes d'adaptation aux risques. *Critique économique* 20 : 3-14

Albán Conto, C. (2022). *Time to teach : La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires et secondaires collégiales au Maroc.* UNICEF Office of Research Innocenti.

Allam, A. (2005). *De la sujétion à la citoyenneté : itinéraire du concept de ra'iya. Revue africaine des relations internationales*, 8(1-2), 91-103.

Alves, J. (1993). Transgressions and Transformations : Initiation Rites among Urban Portuguese Boys. *American Anthropologist, New Series*, *95*(4), 894-928.

Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Anderson, B. (2009). *Les bannières de la révolte: Brèves remarques sur l'imagination nationale à la fin du XXe siècle*. Paris: Éditions La Découverte.

Arrif, A. (1997a). Les compétences citadines à l'épreuve de l'exclusion. L'exemple du bidonville de Ben M'sik à Casablanca. *Annuaire de l'Afrique du Nord, 36*. CNRS Editions, 296-31

Arrif, A. (1997b). Variations spatiales du privé et du public à travers les exemples de Ben M'sik et de Hay Moulay Rachid. *Les cahiers d'URBAMA*, *13*, 61-89

Arrif, A. (2001). Fragments d'une enquête dans un bidonville de Casablanca. *Ethnologie française*, *31*(1), 29.

Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *44*, Article 44.

Balibar, E. (2001). *Nous, citoyens d'Europe? Les frontières, l'État, le peuple*. Paris: La Découverte.

Barrère, A. et Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. In: *Revue française de sociologie,* 39-4 : 651-671.

Bayat, A. (1997). *Un-civil society: The politics of the "informal people". Third World Quarterly, 18*(1), 53-72.

Beaud S.et Weber F. (2010) *Guide de l'enquête de Terrain : Produire et Analyser Des Données Ethnographiques*. La Découverte (Coll. « Grands repères »).

Belfkih, A. M. (2000). La charte nationale d'éducation-formation : Une ambition pour l'école au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* 27 : 77-87.

Bénéï, V. (2008). *Schooling Passions: Nation, History, and Language in Contemporary Western India*. Stanford University Press.

Bénéï, V. (Éd.). (2009). *Manufacturing citizenship : Education and nationalism in Europe, South Asia and China*. Routledge Research in Education.

Bennani-Chraïbi, M. (1994). *Soumis et rebelles. Les jeunes au Maroc*. Editions Le Fennec.

Bennani-Chraïbi, M. (2003). Parcours, cercles et médiations à Casablanca. Tous les chemins mènent à l'action associative de quartier. In M. Bennani-Chraïbi, M. & O. Fillieule (Eds.). *Résistances et protestations dans les sociétés musulmanes*. Presses de Sciences Po, 293-352

Bennani-Chraïbi, M. (2011). Jeux de miroir de la « politisation » : Les acteurs associatifs de quartier à Casablanca. *Critique internationale*, *n° 50*(1), 55-71.

Bennani-Chraibi, M. (2017) « Jeunesses » marocaines et politique : le clivage générationnel revisité ». In *Jeunesses » marocaines et politique : le clivage générationnel revisité*. Dossiers du Cedej. Le Caire: CEDEJ - Égypte/Soudan.

Bennani-Chraïbi, M. (2021). *Partis politiques et protestations au Maroc (1934-2020)*. Presses universitaires de Rennes.

Bennani-Chraïbi, M. (2021b). Poursuivre le dialogue sur la politisation. *Politique africaine* 161-162 (1-2): 293-308.

Berger, M., Cefaï, D., & Gayet-Viaud, C. (Éds.). (2011). *Du civil au politique : Ethnographies du vivre-ensemble*. Paris : La Découverte.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

Berraj, Z., & Bellabes, F. (2024). Vers une éducation sensible au genre au Maroc : Analyse des défis des curricula. *Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 281-306

Berriane, Y. (2016). Construire l'espace du social. Les multiples figures de l'intermédiation dans les maisons de jeunes à Casablanca. In Hibou B. et Bono I. (Eds). *Le gouvernement du social au Maroc.* Kharthala, 45-82

Berriane, Y. (2021). Interstitial Spaces and Controlled Participation. The Youth Center of Hay Mohammadi during the Years of Lead in Morocco. In Randa, A. Ulrike, F. Sarah, J. et Aït Mansour, H. (Eds). *Spaces of Participation: Dynamics of social and political change in the Arab Region*. American University of Cairo Press

Bertrand, A. (1897). Descartes et l'éducation. *La revue pédagogique*, tome 31 : 193-205

Bidet, A., Boutet, M., Chave, F., Gayet-Viaud, C., & Le Méner, E. (2015). *Publicité, sollicitation, intervention : pistes pour une étude pragmatiste de l'expérience citoyenne. SociologieS, Dossiers.*

Bogaert, K., et El Kahlaoui, S. (2024). The Imider protest camp : Resistance by repossession and lived citizenship at the global margins of Moroccan society. *Citizenship Studies* 28-6 : 632-653

Bono, I. (2010). L'activisme associatif comme marché du travail: Normalisation sociale et politique par les « Activités génératrices de revenus » à El Hajeb. *Politique africaine* 120 (4): 25.

Bono, I. (2015). La démographie de l'injustice sociale. In Bono, I. Hibou, B. Meddeb, H. et Tozy, M. (Eds) *L'Etat d'injustice au Maghreb. Maroc et Tunisie,* Paris : Karthala

Boum, A. (2008). The Political Coherence of Educational Incoherence : The Consequences of Educational Specialization in a Southern Moroccan Community. *Anthropology & Education Quarterly*, *39*(2), 205-223.

Bourdieu P. (1980). *Le Sens pratique*. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu P. et Passeron J.C (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement.* Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (1993). Esprits d'Etat : Genèse et structure du champ bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *96*(1), 49-62.

Bourqia, R. (2017) *Penser l'école, penser la société: réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc.* La croisée des chemins.

Bourqia, R. (2015). Genre et reconfiguration de la société marocaine. In B. Dupret, Z. Rhani, A. Boutaleb, & J.-N. Ferrié (Éds.), *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation*. Rabat : Centre Jacques-Berque.

Boutieri, C. (2012). À deux vitesses: linguistic pluralism and educational anxiety in contemporary Morocco. *International Journal of Middle East Studies*, *44*(3), 443-464.

Boutieri, C. (2016). *Learning in Morocco: Language Politics and the Abandoned Educational Dream*. Bloomington: Indiana University Press.

Boutieri, C. (2025). Beyond words : Non-dialogical public reason in (post) revolutionary Tunisia. *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S) 00, 1-19

Boutieri, C., Everett, S. S., & Weiss, E. (2025). Introduction : Beyond public reason. *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S) 0, 1-19.

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : Individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques* (80), 69-88.

Brown, K. L. (1976). *People of Salé : Tradition and change in a Moroccan city, 1830 - 1930*. Harvard University Press.

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos : Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Calhoun, C. J., Gaonkar, D. P., & Taylor, C. (2022). *Degenerations of democracy*. Harvard University Press.

Carrel, M., et Neveu, C. (Éds.). (2014). *Citoyennetés ordinaires : Pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes*. Paris : Éditions Karthala.

Catusse, M. (2002) Le charme discret de la société civile. Ressorts politiques de la formation d'un groupe dans le Maroc "ajusté". *Revue internationale de politique comparée*, De Boeck, 9 (2), pp.297-318.

Cefaï, D. (2011). Vers une ethnographie (du) politique. Décrire des ordres d'interaction, analyser des situations sociales. In Berger, M., Cefaï, D., & Gayet-Viaud, C. (Éds.). (2011). *Du civil au politique : Ethnographies du vivre-ensemble*. Bruxelles : Peter Lang.

Cefaï, D. (Ed.) (2017). Publics and Publicity: Towards a Pragmatist Enquiry. *Politika*, mis en ligne le 01/06/2017.

Chafiqi F. et Alagui A. (2011) « Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques »: *Carrefours de l'éducation* HS n° 1 (3): 29-50.

Charton, H., et Noûs, C. (2020). Ce que le néolibéralisme fait à l'école en Afrique: *Politique africaine*, *n° 157*(1), 189-198

Chatterjee, P. (2004). *The politics of the governed : Reflections on popular politics in most of the world*. Columbia University Press.

Chidsey, M. M. (2020). Theatres of Empowerment : Elite, All-Girls' Indian 'Public Schools' and the Production of Performative Altruism. *South Asia: Journal of South Asian Studies*, *43*(4), 723-740.

Clarke, J. Coll, K. et Dagnino, E. (Eds.). (2014). *Disputing citizenship.* University of Bristol: Policy Press.

Cohen, S. (2004) *Searching for a Different Future: The Rise of a Global Middle Class in Morocco*. Durham, N.C: Duke University Press.

Colin, F. (2023). Institutional petitions in Morocco : Opportunities and challenges of claiming rights in participatory arenas. *British Journal of Middle Eastern Studies*, *50*(2), 486-500.

Comité des droits de l'enfant. (2006). *Observation générale n° 8 (2006).* (Doc. CRC/C/GC/8)

Counillon, G. (1947). *Les écoles franco-musulmanes de fillettes au Maroc*. Bulletin économique et social du Maroc, 29 (4), 320-327.

Dagnino, E. (2007). Citizenship : A perverse confluence. *Development in Practice*, *17*(4-5), 549-556.

De Certeau, M. (1990) *L'invention du quotidien. Tome I : Arts de faire*. Gallimard

De Meyer, M. (2024). *Tachraft : Écritures et ordre d'État dans une école de village au Maroc*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Deau, O., et Goeury D. (2019) « Peut-on parler d'une génération « 20 février » ? Interroger la jeunesse urbaine marocaine : identité politique et participation. » *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, n° 26 : 23.

Déloye, Y. (1994). Chapitre 1. Pour une socio-histoire de la citoyenneté. In *École et citoyenneté* (p. 17-35). Presses de Sciences Po.

Desrues, T., & Kirhlani, S. (2010). Dix ans de monarchie exécutive et citoyenne : Élections, partis politiques et défiance démocratique. *L'Année du Maghreb*, (6).

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D. C. Heath & Co.

Dewey, J. (1941). *My Philosophy of Law*. Credos of Sixteen American Scholars, Julius Rosenthal Law Foundation. Boston Law Books.

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie* [Version numérique]. Les Classiques des sciences sociales. Chicoutimi, QC : Université du Québec à Chicoutimi.

Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Québec : Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Version numérique disponible sur https://classiques.uqac.ca.

Durkheim, É. (1902-1903/2012). *L'éducation morale*. Presses Universitaires de France.

Edyvane, D. (2025). *The Politics of Politeness: Citizenship, Civility, and the Democracy of Everyday Life*. Oxford University Press.

Eickelman, D. F. (1985). *Knowledge and power in Morocco : The education of a twentieth-century notable*. Princeton University Press.

El Abid, G. (2015). La diaspora marocaine : De l'engagement citoyen à la citoyenneté. *Afrique contemporaine, 256*(4), 110-113.

El Aoufi, N. (2000). *L'impératif social au Maroc : de l'ajustement à la régulation*. Critique économique n°3 : 53-79.

El Aoufi, N., & Hanchane, S. (2016). *Les inégalités réelles au Maroc : Une introduction*. Rabat : Éditions Économie Critique.

El Ayadi, M. (2004). Entre islam et islamisme. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 36*, 36.

El Guabli, B. (2023). *Moroccan Other-Archives: History and citizenship after state violence*. New York, NY: Fordham University Press.

El Khatir, A. "*Nationalisme et construction culturelle de la nation au Maroc: Processus et réactions.*" Thèse de doctorat (manuscrit), sous la direction de Tassadit Yacine. EHESS, Paris, 2005.

El Ouardani, C. N. (2018). Care or neglect? Corporal discipline reform in a rural Moroccan classroom. *Anthropology & Education Quarterly, 49*(2), 129-145.

Elliott, K. Ž. (2015). (Dis)Empowering Education: The Case Of Morocco. *Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems and World Economic Development*, *44*(1/2), 1–42.

Emperador Badimon, Montserrat. « Enseignement et emploi public au Maroc : de l'époque coloniale à l'ajustement structurel ». In *Lutter pour ne pas chômer : Le mouvement des diplômés chômeurs au Maroc*. Actions collectives. Presses universitaires de Lyon, 2020.

Ennaji, M. (2009). *Multiculturalism, citizenship and education in Morocco*. Mediterranean Journal of Educational Studies, 14 (1), 5-26

Ferguson J. (1990) *The Anti-Politics Machine. "Development", Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*, University of Minneapolis Press, Minneapolis, Londres.

Ferguson, J. (2004) 'Power topographies', in Nugent D. et Vincent J. (Eds) *A companion to the anthropology of politics*. London: Blackwell Publishing, pp 383–99.

Ferguson, J. (2015). *Give a man a fish : Reflections on the new politics of distribution*. Durham & London : Duke University Press.

Ferguson, J. (2021). *Presence and social obligation: An essay on the share*. Chicago, IL: Prickly Paradigm Press.

Ferguson, J. & Gupta, A. (2002) 'Spatializing states: towards an enthnography of neo-liberal governmentality', American Ethnologist, vol 29, no 4, pp 981–1002.

Ferrié, J.N. (1995) « Lieux intérieurs et culture publique au Maroc ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique* 8, n° 31 (1995): 187-202.

Foley, D.E. (2010). *Learning Capitalist Culture : Deep in the Heart of Tejas*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1975-1976).*

Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979).* Paris: Gallimard/Seuil.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Herder & Herder.

Gandolfi, P. (2015). Multiple families in changing societies in the Maghreb : The case of Morocco. *DIFI Family Research and Proceedings, 2015*(1).

Gayet-Viaud, C. (2011). Du côtoiement à l'engagement : La portée politique de la civilité. *Mouvements*, *n° 65*(1), 57-66.

Gayet-Viaud, C., Bidet, A., & Le Méner, E. (2019). Enquêter sur la portée politique des rapports en public. *Politix*, *n° 125*(1), 7.

Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford : Blackwell.

Global Partnership for Education (2020). *21st Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education?*

González, I.G. (2014). La politique éducative de l'Espagne dans le Nord du Maroc pendant la période du Protectorat (1912-1956). *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 135 (juillet), 191-208.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children.* Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: MIT Press

Hajji, N. (2015). *Mobilisation et désamorçage du mouvement du 20 février au Maroc : la théorie des cadres à l'épreuve d'un contexte autoritaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Archipel – UQAM.

Hall, C. (2002). *Civilising subjects : Metropole and colony in the English imagination 1830-1867*. Cambridge, UK : Polity Press

Hamdouch, B. (1987). *Adjustment and Development : The Case of Morocco*. In International Monetary Fund. Papers Presented at a Seminar held in Abu Dhabi, United Arab Emirates.

Hammoudi, A. (1997). *Maîtres et disciples : Genèse et fondements des pouvoirs autoritaires dans les sociétés arabes*. *Essai d'anthropologie politique*. Editions Toubkal et Maison-neuve Larose.

Hammoudi, A. (2009) Textualism and Anthropology. In Borneman J. et Hammoudi A. (Eds) *Being There. The Fieldwork Encounter and the Making of Truth.* University of California Press.

Hantzopoulos, M., & Shirazi, R. (2014). Securing the State through the Production of 'Global' Citizens : Analyzing Neo-Liberal Educational Reforms in Jordan and the USA. *Policy Futures in Education*, *12*(3), 370-386.

Hassani-Idrissi, M. (2015). Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *69*, 53-64.

Hbila, C. (2021). S'éduquer aux droits de l'homme et s'engager au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *88*, 63-72.

Herrera, L. (2022). *Educating Egypt: Civic values and ideological struggles*. Cairo : The American University in Cairo Press.

Herrera, L. et Bayat, A. (Eds.) (2010). *Being Young and Muslim*. Oxford University Press.

Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. La découverte.

Hibou, B., & Bono, I. (Éds.). (2016). *Le gouvernement du social au Maroc*. Paris : Karthala.

Hibou, B., & Tozy, M. (2020). *Tisser le temps politique au Maroc : Imaginaire de l'État à l'âge néolibéral*. Paris : Karthala.

Hobbes, T. (1651/2000). *Leviathan.* London: Printed for A. Crooke.

Idrissi, H., Engel, L. C., & Benabderrazik, Y. (2021). New visions for citizen formation: An analysis of citizenship education policy in Morocco. *Education, Citizenship and Social Justice, 16*(1), 31-48.

Isin, E. F. (2007). *City .State: Critique of scalar thought*. *Citizenship Studies, 11*(2), 211-228.

Kaplan, S. (2006). *The Pedagogical State: Education and the politics of national culture in post-1980 Turkey*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Khzami, S.-E., & Selmaoui, S. (2016). Les représentations sociales d'enseignants marocains sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté au collège. *Le Pédagogue, 1*(3/4).

Kiwan, D. (2018). *Middle East.* In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 37-50). Palgrave Macmillan.

Knibiehler, Y. (1994). *L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les « fils de notables »*. Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine, 41 (3), 489-498

Koukouch, A. (2021). *Le système scolaire marocain : en l'absence de l'engagement familial, l'école publique demeure « sélective » et « méritocratique » si ce n'est pas « exclusive »*. Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation, 6(6), 498-505.

Lazar, S. (2010). Schooling and critical citizenship: Pedagogies of political agency in El Alto, Bolivia. *Anthropology & Education Quarterly, 41*(2), 181-205.

Lazar, S. (2013). Introduction. In *Anthropology of citizenship: a reader*. Hoboken, NJ : Wiley Blackwell.

Lazar, S. (2014). Citizenship. In D. M. Nonini (Ed.), *A Companion to Urban Anthropology* (pp. 65-81). Wiley-Blackwell.

Lazar, S. (2015). Of Autocracy and Democracy, Or Discipline and Anarchy : When Organizational Structure Meets Political Ideology in Argentine Public Sector Trade Unions. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, *38*(2), 279-299.

Lazar, S., & Nuijten, M. (2013). Citizenship, the self, and political agency. *Critique of Anthropology*, *33*(1), 3-7.

Leca, J. (1991). Individualisme et citoyenneté. In *Sur l'individualisme*, 159-209. Presses de Sciences Po.

Levinson, B. A. U. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 279-298). Wiley-Blackwell.

Liora, I. & Grosdidier, J. (2014). John Dewey et l'expérience du droit. La philosophie juridique à l'épreuve du pragmatisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines* 27 : 163-180.

Longuenesse, É. (2019). Retour sur la méthodologie des entretiens biographiques. *Bulletin de l'AFAS. Sonorités*, *HS1*, Article HS1.

Lukose, R. (2005). Empty Citizenship : Protesting Politics in the Era of Globalization. *Cultural Anthropology*, *20*(4), 506-533.

Lukose, R. A. (2009). *Liberalization's Children : Gender, Youth, and Consumer Citizenship in Globalizing India*. Duke University Press.

Maghraoui, D. (2020). *The ambiguity of citizenship and the quest for rights in Morocco*. In R. Meijer, J. N. Sater, & Z. R. Babar (Eds.), *The Routledge Handbook of Citizenship in the Middle East and North Africa* (pp. 260-273). Routledge.

Manar Sciences Sociales. (2004). *2e année de l'enseignement secondaire collégial : Livre de l'élève* [Traduit de l'arabe par l'auteur]. Casablanca : Top Éditions.

Manar Sciences Sociales. (2005). *3e année de l'enseignement secondaire collégial : Livre de l'élève* [Traduit de l'arabe par l'auteur]. Casablanca : Top Éditions.

Marshall, T. H. (1950/1992). *Citizenship and social class, and other essays.* London : Pluto Press.

Mathew, L., & Lukose, R. (2020). Pedagogies of Aspiration : Anthropological Perspectives on Education in Liberalising India. *South Asia: Journal of South Asian Studies*, *43*(4), 691-704.

Mazzarella, W. (2015). Totalitarian Tears : Does the Crowd Really Mean It? *Cultural Anthropology*, *30*(1), 91-112.

Meijer, R. (2023). *Citizenship in the Middle East and North Africa*. In S. Akbarzadeh (Ed.), *Handbook of Middle East Politics* (pp. [insérer pp.]). Edward Elgar Publishing.

Michaux-Bellaire, E. (1911). L'enseignement indigène au Maroc. *Revue du Monde musulman, 15*, 422-452.

Moatassime, A. (1974). Le « bilinguisme sauvage » : L'exemple maghrébin. *Tiers-Monde*, *15*(59), 619-670.

Moatassime, A. (1978). La politique de l'enseignement au Maroc de 1957 à 1977: *Maghreb - Machrek*, *N° 79*(1), 29-54.

Mostadi, M. (2022). *Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire : quelles soft skills à développer chez l'apprenant marocain ? Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*, 7(7).

Narayan, K. (1993). How Native Is a « Native » Anthropologist? *American Anthropologist, New Series*, *95*(3), 671-686.

Navez-Bouchanine, F. (1992). Les espaces publics des villes marocaines. *Les Annales de la recherche urbaine*, *57*(1), 185-190.

Navez-Bouchanine, F. (2001). Villes, associations, aménagement au Maroc. Quelques clés de lecture. *Les Annales de la recherche urbaine*, *89*(1), 112-119.

Navez-Bouchanine, F. (2003), *The case of Rabat-Salé, Morocco*, Urban Slums reports.

Navez-Bouchanine, F. (2007). Le quartier des habitants des villes marocaines. In J.-Y. Authier, M.-H. Bacqué & F. Guérin-Pace (Éds.), *Le quartier* (pp. 163-173). Paris : La Découverte.

Neveu, C. (2005). *Anthropologie de la citoyenneté*. Anthropologie sociale et ethnologie. Université de Provence - Aix-Marseille I.

Neveu, C. (2009). Comment faire l'anthropologie d'un objet « trop lourd »? : Approche anthropologique de la citoyenneté en France. *Anthropologie et Sociétés*, *33*(2), 25-42.

Neveu, C. (2013). « E pur si muove ! », ou comment saisir empiriquement les processus de citoyenneté. *Politix*, *N° 103*(3), 205.

Neveu, C. (2014). Practising citizenship: From the ordinary to the activist. In E. F. Isin & P. Nyers (Eds.), *Routledge Handbook of Global Citizenship Studies* (pp. 413-424). London & New York: Routledge.

Neveu, C., & Vanhoenacker, M. (2017). La participation buissonnière, ou le secret dans l'ordinaire de la citoyenneté. *Participations*, *19*(3), 7.

Neveu, C. (2015). Of ordinariness and citizenship processes. *Citizenship Studies*, 19:2, 141-154.

Noiriel G. (1990) Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber ». *Genèses* 2, n° 1: 138-47.

Ong, A. (1996). Cultural citizenship as subject-making: Immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. *Current Anthropology, 37*(5), 737-762.

Ong, A. (2006). *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Durham, NC & London : Duke University Press.

Ouahmi, F., & Aoula, E.-S. (2023). *Place des soft skills dans la réforme de l'enseignement supérieur: Quelles perceptions et quelles pratiques ?* Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation, 9(9), 293-308.

Pellegrini, C. (2020). Arabic teaching in state schools in Morocco: 'identity literacy' and the endeavour to construct a unified national and religious identity among pupils. In L. Gardelle & C. Jacob (Eds.), *Schools and national identities in French-speaking Africa: Political choices, means of transmission, and appropriation* (pp. 146-161). London & New York: Routledge.

Pellegrini, C. (2020). *Enseigner les langues à l'école publique au Maroc : Construction des savoirs, identités et citoyenneté*. Presses Universitaires de Rennes.

Perrin, D. (2014). Citizenship struggles in the Maghreb. In E. F. Isin & P. Nyers (Eds.), *Routledge Handbook of Global Citizenship Studies* (pp. 257-268). London & New York: Routledge.

Pykett, J. (2010). Citizenship Education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, *14*(6), 621-635.

Quality of Government Institute. (2024). *QoG Standard Dataset 2024*. University of Gothenburg. Consulté en 2024. URL : https://www.gu.se/en/quality-government/qog-data

Rachik, H. (2006). Identité dure et identité molle. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 73–74*, 187-198.

Rachik, H. (2016). *L'esprit du terrain : Études anthropologiques au Maroc.* Rabat : Centre Jacques-Berque.

Rachik, H. (2017). *Éloge des identités molles*. Éditions La Croisée des Chemins

Rachik, H. (2019). Transmission culturelle et mutations sociales. Entretien avec Hassan Rachik. *Asinag 14 | 2019 [en ligne], mis en ligne le 01 avril 2022, consulté le 13 décembre 2022. URL :* http://journals.openedition.org/asinag/320

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle.* Paris : Fayard.

Rancière, J. (2001) *Ten Theses on Politics*. Theory & Event 5:3. Johns Hopkins University Press.

Rawls, J. (1993). The idea of public reason revisited. *The University of Chicago Law Review*, 64:3, 765–807.

Roussillon, A. (1999). Durkheimisme et réformisme. Fondation identitaire de la sociologie en Égypte. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 6 : 1363-1394.

Roussillon, A. (2002). Sociologie et identité en Égypte et au Maroc : Le travail de deuil de la colonisation. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, *7*(2), 193-221. https://doi.org/10.3917/rhsh.007.0193

Roussillon, A. (2018). Présentation. In H. Bozarslan, L. Guirguis, L. Guirguis, & H. Bozarslan (eds.), *Réforme et politique dans le monde arabe*. Maroc: Centre Jacques-Berque.

Roussillon, A., & Ferrié, J.-N. (2018). Réforme et politique au Maroc de l'alternance : Apolitisation consensuelle du politique. In L. Guirguis & H. Bozarslan (Éds.), *Réforme et politique dans le monde arabe* (p. 241-301). Centre Jacques-Berque.

Royaume du Maroc, Commission Spéciale Éducation et Formation. (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation.*

Royaume du Maroc, Commission spéciale sur le Modèle de Développement. (2021). *Le Nouveau Modèle de Développement : libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous.*

Royaume du Maroc, Conseil de la Concurrence, 2021, *Avis du Conseil de la Concurrence A/1/21 relatif à l'état de la concurrence dans le secteur de l'enseignement scolaire privé au Maroc, suite à la demande du Président de la Chambre des Représentants concernant les règles de la concurrence dans les établissements d'enseignement privé*.

Royaume du Maroc, Conseil National des Droits de l'Homme. (2020). *Rapport sur les protestations d'Al Hoceima*. Rabat : CNDH.

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2017). *Atlas territorial des disparités en éducation*. *Rabat : CSEFRS.*

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2017b). *L'éducation aux valeurs dans le système national d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Rabat : CSEFRS.*

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2008). *État et perspectives du système d'éducation-formation. Volume 1 : Réussir l'école pour tous. Rabat : CSEFRS.*

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2014). *Rapport analytique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'éducation et de formation 2000-2013. Rabat : CSEFRS.*

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030. Rabat : CSEFRS.*

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2019). *Les ménages et l'éducation : perceptions, attentes et aspirations. Rabat : CSEFRS.*

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2018). *Une école de justice sociale. Rabat : CSEFRS.*

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2022). *La violence en milieu scolaire : Rapport thématique*. *Rabat : CSEFRS et UNICEF Maroc.*

Royaume du Maroc, Haut-Commissariat au Plan. (2024). *Recensement général de la population et de l'habitat 2004, 2014, 2024* [Base de données en ligne]. Consulté en 2024 sur https://www.hcp.ma

Royaume du Maroc, Haut-Commissariat au Plan. (2025). *Rapport sur les violences faites aux femmes et aux filles. Enquête nationale sur la violence à l'encontre des femmes et des hommes 2019. Synthèse des principaux résultats*.

Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, Direction provinciale de Salé. (s. d.). *Données sur les établissements dans la Province de Salé (date de création et situation géographique)*. Document non publié.

Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. (2002). *Décret n° 2.02.376 portant statut particulier des établissements d'éducation et d'enseignement public* [Bulletin officiel n° 5024, pp. 2126-2131].

Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports. (2022). *Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements pour une école publique de qualité*.

Royaume du Maroc, Observatoire National du Développement Humain. (2021). *La situation des jeunes NEET au Maroc : Analyse qualitative.*

Royaume du Maroc, Observatoire National du Développement Humain. (2017). *La cartographie du développement local multidimensionnel : niveau et déficits*. Rabat

Royaume du Maroc. (2019). *Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique* (Dahir n° 1-19-113 du 7 Hijja 1440) [Bulletin officiel n° 6805].

Sadiki, L., & Saleh, L. (2023). Degeneration and the demos in North Africa : Towards a 'critical' study of democratisation? *The Journal of North African Studies*, *28*(6), 1444-1472.

Sassen, S. (2005). The repositioning of citizenship and alienage: emergent subjects and spaces for politics. *Globalizations*, 2-1: 79–94.

Scott, J.C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance : Hidden Transcripts*. Yale University Press

Scott, J. C. (1985). *Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance*. New Haven, CT : Yale University Press.

Sharma, A. & Gupta, A. (Ed.) (2008). *The Anthropology of the State: A Reader*. Blackwell Readers in Anthropology 9.

Shirazi, R. (2016). These Boys Are Wild': Constructions and Contests of Masculinities at Two Jordanian High Schools. *Gender and Education* 28 (1): 89-107.

Sobhy, H. (2021). The Lived Social Contract in Schools : From protection to the production of hegemony. *World Development*, *137*, 104986.

Sobhy, H. (2023). *Schooling the Nation: Education and Everyday Politics in Egypt*. Cambridge ; New York, NY: Cambridge University Press.

Starrett, G. (1998). *Putting Islam to Work. Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt*. University of California Press.

Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collègues de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, *139*(1), 21-30.

Torres, C. A. (2015). *Global citizenship education: A new educational, pedagogical and political narrative in the world system? Education Research and Foresight Working Papers, No 14.* Paris : UNESCO.

Tozy, M. (2011). La société civile entre transition démocratique et consolidation autoritaire : Le cas du Maroc. In *Les sociétés civiles dans le monde musulman* (p. 249-270). La Découverte.

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* Paris : UNESCO.

UNESCO-IBE. (2010). *World Data on Education: 7th edition, 2010/11*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

UNICEF. (2017). *Violence in the lives of children and adolescents: Findings from the Multiple Indicator Cluster Surveys.* New York : UNICEF.

UNICEF. (2019). *Analyse de la situation des enfants au Maroc.* Rabat : UNICEF Maroc.

Urciuoli, B. (2010). Neoliberal education: Preparing the student for the new workplace. In C. Greenhouse (Ed.), *Ethnographies of neoliberalism* (pp. 162-176). Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Urciuoli, B. (2014). The Semiotic Production of the Good Student : A Peircean Look at the Commodification of Liberal Arts Education. *Signs and Society*, *2*(1), 56-83.

Urciuoli, B. (Éd.). (2018). *The experience of neoliberal education* (1re éd.). New York : Berghahn Books.

Vairel, F. (2014). *Politique et mouvements sociaux au Maroc : La révolution désamorcée?* Presses de Sciences Po.

Vanhoenacker, M. (2014). Suivre la trace de la citoyenneté dans le scoutisme laïque des éclés. In Carrel, M., et Neveu, C. (Éds.). *Citoyennetés ordinaires : Pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes*. Paris : Éditions Karthala.

Varenne, H. (2011). *Education, cultural production, and figuring out what to do next.* In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A companion to the anthropology of education* (pp. 550-563). Malden, MA : Wiley-Blackwell.

Vermeren, P. (2022) [2002]. *La formation des élites marocaines et tunisiennes : Des nationalistes aux islamistes 1920-2000*. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.

Wedeen, L. (1999). *Ambiguities of domination: Politics, rhetoric, and symbols in contemporary Syria*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

Williams, R. (1983/1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. New York, NY: Oxford University Press.

Willis, P. E. (1978). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs.* New York : Columbia University Press.

World Bank Open Data (2024). Maroc [Base de données en ligne]. Consulté le 1er mars 2024. URL : https://data.worldbank.org/country/morocco

World Bank. (2012). *Maroc - Promouvoir les opportunités et la participation des jeunes*. Washington, DC : World Bank.

ANNEXES

Annexes méthodologiques

Annexe 1 - Calendrier des travaux sur le terrain (annexe non diffusée)

Annexe 2 - Extraits du journal de recherche (incluant les questionnements et réflexions méthodologiques sur le travail d'observation ethnographique) (annexe non diffusée)

Annexe 3 - Extraits du journal de terrain (annexe non diffusée)

Annexe 4 - Liste des entretiens (annexe non diffusée)

Annexe 5 - Guide des entretiens (Phase de terrain - acteurs éducatifs du collège et acteurs clés du secteur de l'éducation au niveau national)

Notes directives :

- Prévoir 1h 30 par entretien
- Les questions de l'entretien ne sont pas exhaustives et pourront être modifiés et revues au moment de l'entretien, suivant le fil de la discussion.
- Nombre d'entretien planifiés : 5 encadrants/enseignants (corps enseignant, corps administratif, et membres actifs de l'association des parents d'élèves), et 3 entretiens au niveau national avec des inspecteurs de l'éducation et des membres de commissions de rédaction des manuels scolaires (8 au total).
- Réaliser plusieurs entretiens avec la même personne si besoin.
- Insister sur l'anonymat des entretiens et des discussions.

1. Participation et autonomie

- Quel est votre conception de la pédagogie ? Quel type de relations établissez-vous avec les élèves ?
- Quelle est votre conception de la participation en classe ?
- Que pensez-vous des espaces d'expression des élèves en classe et à l'école ?
- Existe-il des différences entre les élèves sur ces questions ? Existe-il des différences entre garçons et filles ? Entre ceux qui maîtrisent les langues étrangères (français, anglais) et les autres ?

2. Disciplines et violences

- Pouvez-vous décrire votre conception de la discipline à l'école ?
- Que pensez-vous du règlement intérieur de l'école ? Est-ce qu'il est facile de le suivre et l'appliquer ? Est-il efficace ?
- Est-ce que la violence existe-elle l'école ? Et dans la famille ?
- Est-ce que les élèves remettent en question les règles de conduite / la discipline de l'école ? De quelles manières ?
- Pouvez-vous décrire des situations de confrontations avec des élèves ?
- Existe-il des différences entre les élèves sur ces questions ? Existe-il des différences entre garçons et filles ? Entre ceux qui maîtrisent les langues étrangères (français, anglais) et les autres ?

3. Le traitement de « la politique » à l'école

- Dans quels cours sont traitées les questions politiques (Etat, nation, démocratie, etc.) ?
- Pensez-vous que ces questions sont bien traitées à l'école ?

4. Résultats scolaires et compétences pour l'emploi

- Que penses-vous des résultats scolaires à l'école ? Est-ce que le système de notation fonctionne bien ? Est-ce que les élèves s'y retrouvent ?
- D'après vous, est-ce que les résultats scolaires sont importants pour la réussite sociale / la réussite dans la vie ?
- D'après vous, est-ce que l'école aide les enfants pour arriver à leurs ambitions ?
- Est-ce que les élèves suivent beaucoup les cours d'appui scolaires ?
- Est-ce que les élèves utilisent beaucoup l'internet pour leur éducation ?
- Existe-il des différences entre élèves ? Est-ce qu'il y a des différences entres les garçons et les filles ? Et ceux qui parlent bien le français ou l'anglais ?

5. Activités culturelles

- Avez-vous participé à l'organisation d'activités culturelles ?
- Est-ce que ces activités sont importantes selon vous ? Et pourquoi ?
- Existe-il des différences entre élèves ? Est-ce qu'il y a des différences entres les garçons et les filles ? Et ceux qui parlent bien le français ou l'anglais ?

6. Edification morale et progrès néolibéral

- Est-ce que l'école propose une bonne morale aux élèves ?
- Comment l'école peut aider les enfants à suivre une bonne morale ?

1. Plateformes en lignes, jeux en ligne et séries télévisées

- Êtes-vous au courant des jeux en ligne ? Est-ce que les enfants sont influencés par ces jeux ? De quelle manière ?
- Comment les élèves sont influencés par les plateformes d'échange en ligne ?
- Est-ce que les enfants sont influencés par les séries télévisées et les films ? De quelle manière ?

7. Coupe du monde

- Comment avez-vous vécu la coupe du monde ?
- Êtes-vous fier de l'équipe marocaine ? Pourquoi ?
- Que veut dire pour vous une nation fière dans le monde actuel ?

Annexe 6 - Liste des focus-groupes et entretiens avec les élèves (annexe non diffusée)

Annexe 7 - Guide des entretiens ethnographiques avec les élèves

Notes directives

- Prévoir 1h15 par entretien, 2 entretiens par élèves
- Les questions de l'entretien ne sont pas exhaustives et pourront être modifiés et revues au moment de l'entretien, suivant le fil de la discussion.
- Nombre d'entretien planifiés : 4 garçons et 4 filles.
- Insister sur l'anonymat des entretiens et des discussions.
- Obtenir une autorisation écrite des parents.
- Présentation du chercheur et du projet, rappel de l'anonymat au début de l'entretien

Questions directives

- Lieu de résidence, quartier, est-ce que tu aimes ton quartier
- Parcours scolaire, ta relation avec l'école, est-ce que tu aimes l'école
- Relations pédagogiques avec le personnel enseignant, réussite scolaire, la manière dont l'élève est évalué
- Activités sociales en dehors de l'école, passions, expériences
- Projets de vie en dehors de l'école
- Plans pour le futur après l'école, études supérieurs, travail
- Quand as-tu compris le fonctionnement de cet ordre/système (la réussite scolaire, l'emploi, la consommation) ? Comment a commencé ta conscience critique vis-à-vis de cet ordre ? Quels facteurs ont influencé ta manière de voir ?

- Famille : Parcours scolaire des frères et sœurs
- Ta relation avec la famille
- Statut économique et social, emploi, parcours scolaire des parents

- Ta relation avec la vie scolaire, l'autorité à l'école, la discipline et la violence
- Quand as-tu compris le fonctionnement de cet ordre/système (discipline, violence, Etat, communauté de l'école), ton premier contact avec l'autorité ? Comment a

commencé ta conscience critique vis-à-vis de cet ordre ? Quels facteurs ont influencé ta manière de voir ?
- Cours d'éducation à la citoyenneté, cours d'histoire = nation, Etat, etc.

- Ta relation avec les valeurs morales à l'école et en dehors de l'école
- Quand as-tu compris le fonctionnement de cet ordre/système (autorité morale religieuse, habillements, relations garçons filles, etc.) ; ton premier contact avec l'autorité morale ? Comment a commencé ta conscience critique vis-à-vis de cet ordre ? Quels facteurs ont influencé ta manière de voir ?

- Ou rencontres-tu tes amis ? Dans le quartier, dans les réseaux sociaux, le football, autres pratiques sportives ou artistiques, est-ce que tu as une communauté autre que celle de la famille et l'école ?

Annexe 8 - Note sur l'éthique de la recherche avec les enfants

Cette recherche s'inscrit dans le respect des principes éthiques définis par le projet international *Ethical Research Involving Children* (ERIC), conduit par l'UNICEF et ses partenaires universitaires. Ces principes visent à garantir que toute recherche impliquant des enfants se déroule dans le respect de leur dignité, de leurs droits et de leur bien-être, conformément à la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) (Graham et al. 2013).

1. Principes directeurs

Trois principes fondamentaux guident la conduite de la recherche avec les enfants :

- Respect : reconnaître la dignité et les capacités évolutives des enfants, valoriser leur voix et tenir compte de leur contexte culturel et social.
- Bienfaisance et non-malfaisance : veiller à maximiser les bénéfices de la recherche pour les enfants et leurs communautés, tout en minimisant tout risque de préjudice, de stigmatisation ou de détresse émotionnelle.
- Justice : garantir un traitement équitable de tous les enfants, sans discrimination, et une répartition juste des bénéfices et des charges liées à la participation.

2. Consentement éclairé et participation

La participation des enfants repose sur un double consentement : celui des parents ou tuteurs légaux, et celui de l'enfant lui-même, formulé de manière adaptée à son âge et à sa compréhension. Le consentement doit être libre, informé et continu, et le droit de retrait est garanti à tout moment sans conséquence. Les enfants sont informés des objectifs, des méthodes et de l'usage de la recherche, dans un langage clair et accessible.

3. Confidentialité et protection

Toutes les données collectées sont traitées de manière confidentielle et anonymisée.
Le chercheur s'engage à protéger les participants contre tout risque physique, psychologique

ou social découlant de la recherche. En cas de situation de danger ou de signalement nécessaire, la priorité est donnée à la protection de l'enfant.

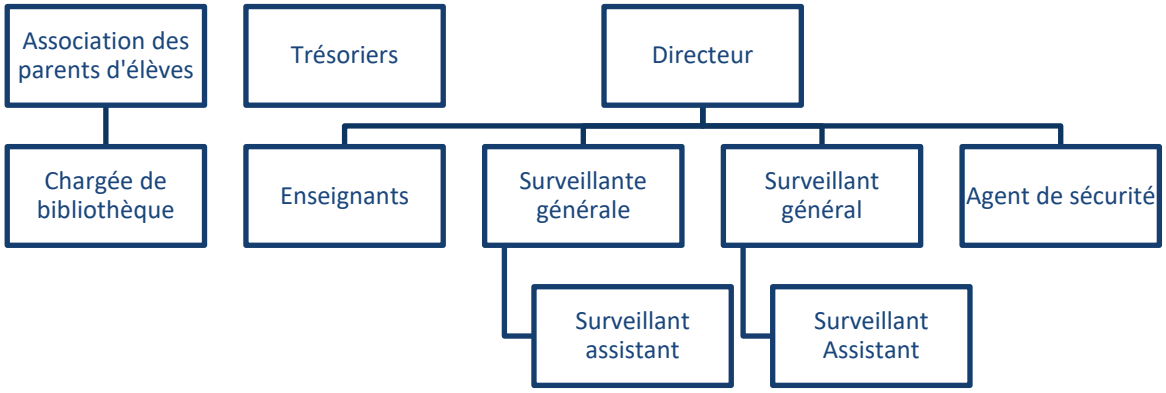
4. Réflexivité et responsabilité du chercheur

La recherche avec les enfants requiert une posture réflexive et responsable, attentive aux rapports de pouvoir et aux effets possibles de la présence du chercheur sur le terrain. Conformément à la Charte éthique internationale de l'ERIC, le chercheur a la responsabilité d'évaluer continuellement les implications éthiques de son travail, avant, pendant et après la collecte de données, et de favoriser un climat de respect, d'écoute et de bienveillance.

Annexe 9 - Extrait de déclarations de consentement pour les entretiens (annexe non diffusée)

Annexes documentaires

Annexe 10 - Organigramme simplifié du collège



Annexe 11 - Exemples d'activités réalisées avec les élèves

Séance 1 de l'atelier « Communication en français »

The 3 Q Game
• Chaque membre du groupe écrit trois questions originales qu'il aimerait poser aux autres (pas les questions habituelles du type « comment tu t'appelles ? »).
• Les participants se mélangent et posent l'une de leurs trois questions à trois personnes.
• Rassemblez tout le monde et demandez à chaque personne de se lever et de donner son nom. Demandez aux élèves ce qu'ils savent sur cette personne.

Tout le monde en ligne!
Objectif/résultat : Amener les participants à mieux se connaître en découvrant les caractéristiques physiques et personnelles des autres. Susciter la coopération et la collaboration.
Durée : 5 minutes.
Matériel requis : Aucun.
Déroulement : Répartissez les participants en deux groupes égaux. Le but de la compétition est de voir quel groupe parvient à se mettre en ligne le plus rapidement en fonction des critères énoncés par l'animateur. Après avoir énoncé les caractéristiques (taille, âge, ordre alphabétique, etc.), comptez jusqu'à dix pour leur permettre de s'organiser. Si un groupe termine avant que vous n'ayez fini de compter, ses membres doivent tous lever la main.
Le groupe qui se met en ligne le plus rapidement avec le moins d'erreurs gagne. Vous pouvez répéter ce jeu jusqu'à ce qu'un groupe remporte deux partes sur trois.

Le portrait
Objectifs :
• Permettre à chacun des participants du groupe de mieux se connaître.
• Créer, à l'intérieur du groupe, une atmosphère de camaraderie nécessaire à la formation.
Matériel :
• Une feuille d'énoncés par participant.
• Un crayon par participant.
Déroulement : Faire assoir le groupe en cercle. Distribuer une feuille d'énoncés par participant. Inviter les participants à choisir sur la feuille trois énoncés (ajuster le nombre d'énoncés en fonction du nombre de participants) et à y répondre de façon individuelle. Chacun doit ensuite partager, à tour de rôle, les trois énoncés retenus au reste du groupe en expliquant ses choix.

Feuille d'énoncés

Consigne :
Choisir trois énoncés parmi cette liste proposée.
Si j'étais… un lieu je serais...
une plante
un arbre
une peur
un animal
une œuvre d'art
une personnalité connue

un événement historique
une œuvre d'art, un tableau
un livre
un objet
un entrepreneur
sur le marché du travail

Compléter les trois phrases suivantes afin d'expliquer vos énoncés.

1. Si j'étais _____ je serais _____
parce que _____.
2. Si j'étais _____ je serais _____
parce que _____.
3. Si j'étais _____ je serais _____
parce que _____

Séance 6 de l'atelier « Communication en français »

Deux exercices d'échauffement : « Le samurai » et « Patchin – patchan – patchoo »

Le cri des animaux
Les jeunes sont placés en cercle. Secrètement, le meneur de jeu propose à l'oreille de chacun des joueurs le nom d'un animal. Au total, quatre ou cinq animaux pourront être proposés. Ensuite, les jeunes marchent dans l'espace et sont invités à prononcer le cri et mimer l'animal qui leur a été attribué, dans la langue de leur choix. C'est en fonction de l'animal que les jeunes sont invités à se regrouper.

La mappemonde
Le meneur de jeu propose d'imaginer une mappemonde sur le sol. Il définit les points cardinaux et un point de départ pour débuter. Ce point de départ peut être le québec ou un autre lieu. Tous se positionnent sur ce même point de départ. Par la suite, le meneur de jeu demande aux jeunes de se déplacer l'un après l'autre vers un pays de leur choix. Ainsi, l'espace classe devient une représentation en 3D de la planète. Les jeunes sont invités à donner la raison pour laquelle ils ont choisi ce pays et, s'ils le veulent, à dire quelque chose dans la langue de ce pays

Le tablier
Les jeunes sont debout en cercle et un volontaire se place au centre. Le meneur de jeu lui demande d'imaginer qu'il est chez lui et l'invite à mimer qu'il met son manteau. Par la suite, le meneur de jeu propose d'ajouter des sentiments au mime : il suggère des émotions et des situations différentes que le jeune reflète en revêtant son manteau. Par exemple :
> mettre son manteau en étant très fatigué;
> en détestant ce manteau et en étant très en retard pour aller à un cours;
> en aimant ce manteau, en le mettant pour aller à un rendez-vous très important et en

constatant
qu'il est déchiré;
> etc.

La suite d'instantanés
Le groupe se place en cercle. Un jeune volontaire se place au centre et invente un personnage avec une posture physique. Celle-ci correspond au moment d'une action précise et peut s'accompagner de sons et/ ou de mots dans la langue du choix du jeune (ex. : quelqu'un se lave le visage). Une fois l'action réalisée, le jeune fige*. C'est alors qu'un deuxième jeune s'avance et propose une autre action et des sons qui vont compléter la première dans le temps. Ce deuxième volontaire fige à son tour (ex. : la première personne se lave le visage, la seconde ferme le robinet ou s'essuie le visage). Cette continuité dans les actions doit être évidente pour le groupe. Par la suite, d'autres volontaires sont invités à proposer des actions complémentaires

Une action qui en complète une autre (L'action de l'un est complétée ou modifiée par l'action de l'autre et une petite scène se construit)

Description

Les jeunes sont placés en cercle. Un jeune volontaire se place au centre de celui-ci et commence une action (comme: se brosser les dents, lancer un ballon, mettre le couvert, etc.). Puis, un autre jeune volontaire rejoint le premier et interagit avec lui en effectuant à son tour une action basée sur celle du premier joueur. Au début, l'activité se fait sans paroles et seuls les gestes sont utilisés. Quand l'exercice est bien maîtrisé, le meneur de jeu propose aux jeunes d'ajouter des sons et/ou des paroles dans la langue de leur choix. Lorsque l'action est installée, une troisième personne peut prendre la place d'un des jeunes (en mettant sa main sur son épaule comme signe pour qu'il rejoigne le cercle) et donner à l'interaction un tournant différent en proposant une nouvelle action. L'autre doit s'adapter à cette nouvelle situation.

Thèmes :
L'invention de la roue
La carie dentaire
Le coup de téléphone
La démission
L'artiste

Guide de facilitation pour le ciné-club

1) Présentation de l'atelier (5 min)
- Cet atelier a pour objectif de nous aider à analyser les films et les séries télévisées que nous regardons régulièrement.
- Nous allons essayer de comprendre quelles sont les conceptions de la communauté/de la société/ les valeurs/morale /visions du progrès qui sont proposés par ces films et séries, et nous allons voir si on est d'accord ou non avec ces idées.

2) Icebreakers/games (15 min)

3) Présentation d'un film ou d'une série télévisée par deux élèves, chacun son tour, visionnage pendant environ 30 minutes (1h)
4) Questions pour la discussion (45 min)
    - Est-ce que tu as aimé le film/série ?
    - De quoi parle ce film/série ?
    - Quelle sont les valeurs/principes/morale proposés par ce contenu ? Est-ce que tu es d'accord?
    - Est-ce que ce contenu a un lien avec ta vie, ton parcours ? Qu'est-ce que tu penses partager avec le héros/héroïne du film/série ?
    - Un film préféré pour la prochaine séance

Annexe 12 - Photos supplémentaires (annexe non diffusée)

TABLE DES MATIERES

Résumé et mots clés 4
Abstract and Keywords 5
Sommaire 6
Listes des figures et tableaux 8
Liste des acronymes 10
Note sur les traductions et translittérations 11

PARTIE 1 - Étudier la citoyenneté à partir de l'école marocaine : enjeux théoriques et méthodologiques 12

Introduction 14

I. Prologue 14
II. Positionnement et apports de la recherche 18
1. Positionnement théorique : la citoyenneté comme pratique et processus « en train de se faire » 18
2. Examiner les récits de citoyenneté « en train de se faire » dans l'école marocaine 20
3. Mettre en avant la fragmentation des processus de citoyenneté dans l'école marocaine 25
4. Mettre en lumière les expériences ordinaires de citoyenneté dans l'école marocaine . 32
III. Questions de recherche et plan 38
1. Questions de recherche 38
2. Plan de la thèse 40

Chapitre 1 - Habiter le collège 42

I. Naviguer les différentes facettes de notre subjectivité 42
II. S'approprier l'imprévu : délimiter le terrain en plein covid-19 48
III. Habiter le collège 51

PARTIE 2 - Les récits de citoyenneté dans l'école marocaine 57

Chapitre 2 - Étudier la citoyenneté à partir du collège Lala Aicha 59

I. Situer le collège Lala Aicha 59
II. Les enjeux de la citoyenneté dans le collège Lala Aicha 65

Chapitre 3 - La citoyenneté au fil de l'histoire de l'école marocaine 75

I. La période prémoderne : décentralisation et fragmentation 76

1. L-msīd : un modèle décentralisé de socialisation à la communauté musulmane 76
2. Les prémisses de la réforme moderne 80
II. La période coloniale (1912-1956) : appropriations et tensions 80
1. Une politique éducative de contrôle colonial appropriée et reconfigurée par les réseaux nationalistes 81
2. Une unité apparente du projet d'école moderne qui recouvre des tensions 85
III. La période de l'éducation nationale (1956-1975) : fracture élitiste et contestations 87
1. Une école visant la formation d'un citoyen marocain moderne 87
2. Une école fracturée et contestée dans un contexte politique ouvert 93
IV. La période de crise (1975-1999) : la remise en cause du projet éducatif national 97
1. Une école marocaine qui entame la massification et l'arabisation dans un contexte de consolidation du régime 97
2. Une école en crise 99
3. La remise en cause du projet éducatif national et de l'État pédagogue 106

Chapitre 4 - L'école marocaine du 21ème siècle: un lieu de renversement des récits de citoyenneté 109

I. Une priorité nationale réinscrite dans la globalisation 110
II. Le renversement des récits de citoyenneté de l'école marocaine 119
1. Un espace de formation incertain 119
2. Un espace disciplinaire remis en cause 131

Chapitre 5 - Fragments de citoyenneté au collège 137

I. Le curriculum d'éducation à la citoyenneté à travers les positionnements des acteurs scolaires 138
1. L'éducation à la citoyenneté entre théorie et pratique 138
2. Des évitements du politique dans le manuel qui n'empêchent pas des positionnements politiques diversifiés 145
3. Fabriquer la citoyenneté dans l'école marocaine : usine de l'État ou processus fragmenté et indéterminé ? 149
II. Fragments de citoyenneté au collège 156
1. Bibliothèque scolaire et ciné-club : des lieux de délibération sur le bien commun, la morale et le progrès 156
2. Des processus de citoyenneté fragmentés dans l'espace scolaire 161

PARTIE 3 - Les expériences de citoyenneté dans l'école marocaine 163

Chapitre 6 - Incertitudes à l'école, flexibilités en classe 165

I. Enseigner 167
1. Classe élitiste ou inclusive ? Les stratégies des enseignants en classe 167
2. Des incertitudes pédagogiques au sein d'une institution scolaire en difficulté 172
II. Apprendre 176
1. Participer en classe ou contourner la classe ? 176

2. Contournements, crédentialisme et débrouille 180
III. Un lieu de formation du citoyen saturé par l'incertitude 185
IV. Incertitudes à l'école, flexibilités en classe et fragments de citoyenneté 189

Chapitre 7 - Incohérences et disciplines 196

I. Les incohérences du pouvoir disciplinaire de l'institution scolaire marocaine 198
1. Les transformations contemporaines des modèles d'autorité 198
2. Des incohérences entre les nouvelles configurations sociales et institutionnelles et la réalité de l'école 202
II. Obliger 205
1. La discipline au quotidien dans le bureau des surveillants du collège Lala Aicha 205
2. Les arts de faire la discipline en classe 210
3. Les positionnements ambivalents des acteurs éducatifs à l'égard de la discipline 216
III. Être obligé 223
1. Les positionnements des élèves à l'égard de la discipline 223
2. Les indisciplines en pratique 227
IV. Incohérences, disciplines et fragments de citoyenneté 231

Chapitre 8 - Activités extrascolaires, libéralisations et citoyennetés 237

I. Activités extrascolaires et citoyenneté au sein de l'école « libéralisée » 239
II. Les récits sur les compétences à l'épreuve du quotidien des activités extrascolaires 243
1. Le cadre des activités extrascolaires du collège Lala Aicha 243
2. Le cours de bibliothèque : compétences de français ou permanence ? 246
3. Les compétitions de Ramadan : compétences de communication orale ou récitation ? 248
4. Les arts de la scène : délibérations et transgressions sur le genre et le corps 250
III. Les positionnements des élèves dans une société et un marché globalisés 253
IV. Citoyennetés, libéralisations ajustées et activités extrascolaires 259

Conclusion 265

Quels fragments de citoyenneté ? 265
Principales contributions 268
Perspectives pour de futures recherches 272

Bibliographie 274

Annexes 289

Annexes méthodologiques 289
Annexe 1 - Calendrier des travaux sur le terrain (annexe non diffusée) 289
Annexe 2 - Extraits du journal de recherche (incluant les questionnements et réflexions méthodologiques sur le travail d'observation ethnographique) (annexe non diffusée) 289
Annexe 3 - Extraits du journal de terrain (annexe non diffusée) 289
Annexe 4 - Liste des entretiens (annexe non diffusée) 289

Annexe 5 - Guide des entretiens (Phase de terrain - acteurs éducatifs du collège et acteurs clés du secteur de l'éducation au niveau national) 289
Annexe 6 - Liste des focus-groupes et entretiens avec les élèves (annexe non diffusée) 291
Annexe 7 - Guide des entretiens ethnographiques avec les élèves 291
Annexe 8 - Note sur l'éthique de la recherche avec les enfants 292
Annexe 9 - Extrait de déclarations de consentement pour les entretiens (annexe non diffusée) 293
Annexes documentaires 294
Annexe 10 - Organigramme simplifié du collège 294
Annexe 11 - Exemples d'activités réalisées avec les élèves 295
Annexe 12 - Photos supplémentaires (annexe non diffusée) 298
Table des matières 299