

L'éducation du caractère dans les Business Schools au Maroc

Character education in Moroccan business schools

CHAOUI ROQAI Mehdi

Doctorant

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah Fès,
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG – Fès), Laboratoire de Recherche et Etudes en
Management, Entrepreneuriat et Finance (LAREMEF),
30000, Fès,
Maroc

mehdi.chaouiroqai@usmba.ac.ma

ALLOUANI Saif Allah

Professeur habilité

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah Fès,
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG – Fès),
Laboratoire de Recherche et Etudes en Management, Entrepreneuriat et Finance (LAREMEF),
30000 , Fès, Maroc

saif.allouani@usmba.ac.ma

Date de soumission : 19/02/2023

Date d'acceptation : 12/04/2023

Pour citer cet article :

CHAOUI ROQAI.M & ALLOUANI.S.(2023) « L'éducation du caractère dans les Business Schools au Maroc
», Revue Française d'Economie et de Gestion « Volume 4 : Numéro 4 » pp : 369 - 388.

Author(s) agree that this article remain permanently open access under the terms of the Creative Commons
Attribution License 4.0 International License



Résumé:

Au Maroc, en témoignent les titres dont regorgent les quotidiens et qui réfèrent à la fraude, à l'escroquerie, à l'incivilité, et ce dans tous les secteurs sans exception : justice, finance, éducation. De ce fait, les marocains sont de plus en plus désenchantés par les institutions dont ils dépendent et y manquent de confiance. Mais en dépit des efforts des gouvernements visant à réduire ces manifestations, ces problèmes persistent. D'où la nécessité d'adopter d'autres approches, surtout en l'absence de « l'éducation du caractère » de notre système éducatif. De ce point de vue, ce papier vient de montrer que nos institutions éducatives doivent assumer la responsabilité d'éducation du caractère, notamment les Business Schools dont le rôle ne devrait pas se limiter à la formation et à ce qui est purement technique.

Mots-clés : éducation éthique et morale ; éducation civique ; éducation à la citoyenneté ; éducation aux valeurs ; éducation du caractère.

Abstract:

In Morocco, this is evidenced by the headlines that abound in the daily newspapers and which refer to fraud, fraud, incivility, and this in all sectors without exception: justice, finance, education. As a result, Moroccans are increasingly disenchanted with the institutions on which they depend and lack confidence in them. But despite government efforts to reduce these manifestations, these problems persist. Hence the need for other approaches, especially in the absence of "character education" in our education system. From this point of view, this paper has just shown that our educational institutions must assume the responsibility of character education, especially the Business Schools whose role should not be limited to training and what is purely technical.

Keywords: ethical and moral education; civic education; citizenship education; values education; character education.

Introduction:

En raison du nombre croissant de scandales, de corruption, de détournement de fonds publics et d'abus de pouvoir, une question s'impose d'elle-même: quelles solutions envisager pour lutter contre ce fléau? En faut-il trouver dans l'enseignement, le discours religieux, la culture?

En fait, les gouvernements successifs au Maroc ont développé plusieurs stratégies pour réduire ces phénomènes, parmi lesquelles nous citons : l'approche restrictive par la modernisation de l'arsenal juridique, les plans de réforme du système éducatif, les programmes de réforme de l'administration, la mise en place des instances de lutte et de prévention, le soutien continu aux associations de la société civile basé sur la consolidation des valeurs et de la culture civique, et l'encouragement du secteur privé à assumer sa responsabilité sociale.

Cependant, malgré tous les efforts déployés, le problème existe toujours, voire il s'aggrave, ce qui requiert des solutions alternatives. De ce point de vue, il nous est apparu que l'éducation du caractère peut être une des solutions et non la panacée pour changer cette situation actuelle.

Cet article contribuera à répondre aux questionnements suivants :

- Dans quelle mesure les étudiants et les professeurs des Business Schools s'appuient-ils sur un raisonnement fondé sur les vertus lorsqu'ils sont confrontés à des dilemmes éthiques ?
- Qu'est-ce qui empêche ou aide les étudiants et les professeurs des Business Schools à adopter une pratique vertueuse ?

Dans l'objectif de répondre aux questionnements susmentionnés, cet article est structuré principalement en deux axes, le premier traite certains des faits inhérents à la morale, aux valeurs, aux vertus, à l'éthique que nous assistons quotidiennement dans notre pays, et qui indiquent clairement un dysfonctionnement dans la société marocaine, quant au deuxième nous défendrons notre proposition d'éducation du caractère comme une solution parmi les solutions disponibles.

1. Le Maroc : faits de notre vie quotidienne :

Au Maroc, nous assistons quotidiennement à des faits inhérents à la morale, aux valeurs, aux vertus, à l'éthique, en voici des exemples empruntés à divers domaines.

1.1. La justice :

Même tenus par un serment, certains avocats peu scrupuleux ne respectent pas les règles déontologiques du métier. Pis encore, par leurs agissements à vouloir arnaquer à n'importe quel prix leurs clients, ils portent atteinte à une profession dont les pratiquants sont censés défendre les droits des victimes.

Amina est une simple femme qui, après le décès de son père, devait recourir au tribunal dans le cadre d'un litige, relatif à un héritage, l'ayant opposée à ses frères. L'héritage, estimé à 6 MDH, ne laissa pas sans saliver son avocat. En véritable escroc et profitant de la crédulité de sa cliente, il lui fit signer des documents qu'elle prit pour une simple procuration, étant une femme illettrée.

Grand fut son étonnement quand vint le jour où elle devait toucher sa part de l'héritage : le document signé par ses soins était en fait une reconnaissance selon laquelle elle cédait à son avocat sa part de l'héritage, chiffrée à 1 MDH, pour la modique somme de 2000 DH.

Le cas de cette femme n'est pas isolé. En effet, nombreux sont les clients qui ont été lésés par des avocats malhonnêtes. Ces derniers ne reculent devant rien pour s'emparer des sous de leurs clients. Tout y passe : pension alimentaire, héritage, primes d'assurances.

1.2. L'enseignement :

Malgré les nombreuses mesures prises par les autorités, la tricherie aux examens résiste au temps. Dans deux différentes vidéos publiées sur les réseaux sociaux en 2022, on voit des élèves et des parents agresser des professeurs lors de l'examen du baccalauréat. L'une d'elles montre l'agression d'un enseignant d'une école secondaire préparatoire à Khénifra. Alors qu'il surveillait la salle d'examens, il a surpris l'élève en question en flagrant délit de tricherie et a signalé le candidat. Ce dernier s'est vu interdire l'accès à l'école dès le lendemain des faits. En colère, il a attendu la sortie du professeur à l'extérieur de l'établissement, avant de l'attaquer avec une bouteille en verre. Il s'est fait aider par d'autres personnes. Blessé, l'enseignant a été admis mercredi à l'hôpital provincial de la ville, pour y recevoir les soins nécessaires. Informée, la police a interpellé l'élève agresseur.

La seconde vidéo montre l'agression physique d'un professeur dans une salle d'examen à Larache. Les faits se sont déroulés en juin 2022. L'enseignant a surpris trois candidats au bac qui utilisaient des appareils « VIP » pour tricher en pleine composition. Il les a aussitôt signalés. Un acte qu'il paiera cher. Alors qu'il était sur le chemin de retour à son domicile, il a été violemment agressé par l'un des tricheurs présumés.

1.3. La finance :

Depuis 2002, nous vivons sous l'impact de chocs successifs, dont le dernier a été appelé l'année des scandales financiers par excellence, où le plus marquant fut le scandale de la Caisse nationale de sécurité sociale.

Les pertes causées par certains responsables de cette institution ont été estimées à environ 115 milliards de dirhams, ce qui équivalait à 1,5 fois les dépenses de fonctionnement de l'État, alors

que ces dommages représentaient le même montant que les recettes de l'État en 2001, et constituaient également six fois les dépenses d'investissement. En outre, ces pertes, comparées aux chiffres de certains indicateurs importants de l'économie du pays, représentaient un tiers du produit intérieur brut en 2000, et également 80 % de la dette extérieure de l'État en 2001. Les prévenus dans cette affaire ont été poursuivis pour de graves accusations, notamment : falsification, détournement de fonds publics, aliénation de fonds non transférables, abus d'influence, fraude et destruction de documents administratifs et comptables importants.

La même année, une commission parlementaire a été créée pour enquêter sur la Banque de Crédit Immobilier et Hôtelier CIH, en raison de la détérioration de son équilibre financier et de l'apparition d'un déficit net estimé à 14 milliards de dirhams. Le rapport de la commission a révélé une série de malversations et d'irrégularités, résultant de deux choses : une mauvaise gestion de la banque et des prêts accordés sans garantie. L'enquête a conduit à la mise en cause de hauts responsables pour prêts impayés, dilapidation à grande échelle, abus de confiance et implication directe dans des opérations bancaires illégales. Nous nous référons ici à quelques chiffres fournis par le rapport pour déterminer l'ampleur du crime : 373 millions de dirhams accordés sous forme de prêt à une société fictive, 1,5 millions de dirhams impayés, accordés sous forme de prêt personnel à l'un des fils d'un responsable du conseil d'administration de cette institution, des prêts estimés à 69,7 millions de dirhams ont été accordés sans passer par une procédure d'étude du dossier et sans gestion des risques.

Le 26 mars 2022, un commissaire de police principal et une directrice d'agence bancaire ont été arrêtés à Marrakech. Ils étaient impliqués dans des crimes financiers tels que le vol, le détournement de fonds et l'extorsion. Le commissaire de police entretenait une relation illicite avec la banquière et la menaçait en échange d'argent, tandis que la suspecte extorquait ces fonds sur les comptes bancaires de ses clients.

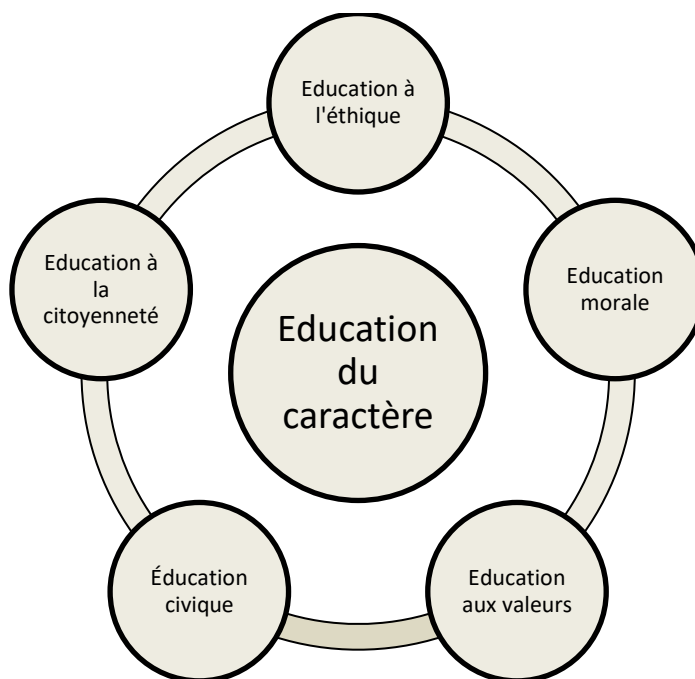
Par ailleurs et toujours en rapport avec le secteur bancaire, un cadre bancaire de la ville de Khouribga a détourné environ 30 millions de dirhams et pris la fuite le 12 mai 2022. Ce cadre bancaire a exploité la confiance des clients, dont la plupart étaient des hommes d'affaires et des Marocains résidant à l'étranger, et les a escroqués : il avait l'habitude de leur rendre visite dans des lieux en dehors de l'agence bancaire, et il récupérait des chèques et des sommes d'argent afin de les encaisser sur leurs comptes, mais ils étaient surpris qu'il n'exécutait pas ces opérations bancaires. En conséquence, le juge d'instruction a ordonné l'ouverture d'une enquête sur cette affaire et l'arrestation du prévenu.

A la lumière des faits relatés ci-dessus, une question s'impose d'elle-même: quelles solutions envisager pour lutter contre ce fléau ?

2. Pourquoi l'éducation du caractère ?

Dans ce paragraphe, on examine les concepts qui sous-tendent l' « éducation du caractère » et ses termes connexes (voir figure 1 ci-dessous) : éducation à l'éthique, éducation morale, éducation civique, éducation aux valeurs, éducation à la citoyenneté et éducation du caractère, afin de justifier notre choix du terme « éducation du caractère ».

Figure 1 : L'éducation du caractère : un ensemble de termes connexes



Source: auteurs

Afin de justifier la décision d'utiliser le terme « éducation du caractère », il faut examiner la littérature, qui traite des différentes alternatives qui pourraient être choisies.

Wilson (2000) indique que les termes : éducation du caractère, éducation morale, éducation aux valeurs, éducation à la citoyenneté, éducation à l'éthique et éducation civique sont liés. La définition de chacun de ces termes dans la littérature sera examinée afin d'expliquer la sélection de « l'éducation du caractère ». Cependant, aucun de ces termes n'est considéré dans la littérature comme étant universellement défini (Wilson, 2000).

L'enseignement de l'éthique a été jugé trop vaste et peu applicable. L'éducation morale a été considérée comme dépassée et axée uniquement sur le développement individuel de la morale. L'éducation aux valeurs a également été considérée comme faisant partie d'un processus plus large et plus holistique. L'éducation à la citoyenneté a été jugée trop politique par nature.

L'éducation civique se concentre davantage sur l'amélioration de l'individu que sur celle de la société, de même, l'éducation civique avait la même nature, malgré sa popularité actuelle dans d'autres pays qui ont mis en œuvre de tels programmes, l'éducation civique se concentre de manière déséquilibrée sur le bien de la société, aligné sur les objectifs du gouvernement, par opposition au bien individuel. Enfin, l'éducation du caractère a été sélectionnée comme étant le terme le plus approprié pour être utilisé.

Tableau 1 : Définition de termes connexes

Terme	Définition	Source
Education à l'éthique	« Il a pour fonction de développer une conscience et une sensibilité aux dilemmes moraux. Il s'agit d'un catalyseur permettant de canaliser les sensibilités et de réorganiser le cadre moral de l'individu ».	(Schorr, 1983)
Education morale	Une éducation qui "donne la primauté à la « connaissance du bien ».	(Howard, et al., 2004)
Education aux valeurs	L'éducation aux valeurs, qui sont « les normes ou les croyances fondamentales qui servent de guides généraux pour le comportement ».	(Halstead, 1996)
Education à la citoyenneté	« Éducation visant à encourager les gens à participer davantage à la vie démocratique de la société ».	(Adekola, 2012)
Education civique	Une éducation qui permettra aux membres de la société d'avoir : « La connaissance de la structure et des fonctions du gouvernement, les attitudes à l'égard d'un comportement politique approprié, et le comportement lui-même, tel que le vote, l'engagement envers la société, et, plus tard, une foule d'actions qui comprennent la participation à la vie politique ».	(Al Kharusi & Atweh, 2008)

Source : auteurs

2.1. Education à l'éthique :

Le terme « éducation à l'éthique » est appliqué et défini de nombreuses façons, et la signification derrière le terme indique un domaine général plus qu'un paradigme spécifique, ainsi le concept d'éthique diffère des autres notions qui lui sont proches, notamment de la morale (Debbagh & Lahlimi, 2021). Omoregbe (1993) relie également l'éthique à des domaines tels que la philosophie et la psychologie, lorsqu'il définit l'éducation à l'éthique comme « la branche de la philosophie qui traite de la moralité de l'action humaine ». Cela est dû au thème principal de l'éthique, un accent sur le comportement et le développement moral (Page, 2004).

Colby, et al. (2003) donnent l'exemple des affaires, de la médecine et du droit comme des professions qui se concentrent sur un code de conduite éthique pour leurs praticiens.

Hansen (1993) montre que l'éducation à l'éthique est considérée comme faisant partie de l'enseignement du « serment d'Hippocrate » en médecine et des " *Model Rules* " of Professional Conduct dans la profession juridique américaine. Wilson (2000) souligne que l'éthique est également liée aux valeurs scolaires telles que la « règle d'or » « traitez les gens comme vous souhaitez être traité », et le code d'honneur qui est couramment utilisé pour décourager les étudiants de plagier. Ainsi, l'« éducation à l'éthique » a une signification et une applicabilité larges, même dans le domaine de l'éducation.

Ainsi, le terme « éducation à l'éthique » n'a pas été retenu, principalement en raison de son manque de précision.

2.2. Education morale :

L'éducation morale et l'éducation à l'éthique font l'objet d'une plus grande littérature, tant en termes de quantité que de durée, que les autres options examinées. L'éducation morale est définie comme une éducation qui donne la primauté à la « connaissance du bien » (Howard, et al., 2004). Adekola (2012) souligne que l'éducation morale et l'éducation éthique sont similaires, toutes deux sont assez générales dans leur définition et auraient besoin de plus de détails et de spécificité, ainsi que d'un certain rétrécissement dans des domaines plus spécialisés, pour être mises en œuvre en tant qu'initiatives éducatives. Rembert (1995) affirme que l'éducation morale est un paradigme trop vaste et trop général pour être utilisé sans explication supplémentaire, reprenant ainsi la remarque faite sur le manque de précision de l'éducation éthique.

L'éducation morale se concentre sur les besoins individuels dans un « processus hautement personnalisé » (Hansen, 1993). Pritchard (1988) affirme que « l'éducation morale peut impliquer des vertus qui améliorent la conduite d'une vie significative, indépendamment de leur contribution au bien public ». En revanche, l'éducation du caractère se concentre à la fois sur le bien de la société et sur le bien individuel.

Rembert (1995) fait remonter l'éducation morale à l'histoire ancienne en affirmant que Socrate et Aristote ont spécifiquement abordé l'étude de la moralité et de l'éthique dans leurs enseignements. L'éducation morale peut être considérée comme dépassée, car elle avait plus d'importance et était plus populaire dans les systèmes d'éducation nationale du passé. Lister (1995) montre que l'éducation morale est traditionnellement associée aux systèmes éducatifs nationaux asiatiques, comme ceux de la Corée et de la Chine, tandis que d'autres pays de

l'hémisphère occidental ont changé le terme de ces initiatives éducatives pour adopter d'autres paradigmes plus ciblés. Green & Preston (2001) montrent que les exemples d'études de cas internationales dans des pays comme les États-Unis n'utilisent pas l'éducation morale pour qualifier leurs initiatives, mais plutôt les termes « éducation civique » ou « éducation à la citoyenneté ».

Ainsi, la pratique récente semble s'être orientée vers d'autres termes et d'autres centres d'intérêt pour leurs initiatives éducatives, malgré leur utilisation antérieure de l'éducation morale. Il s'agit d'un autre inconvénient de l'éducation morale comme terme potentiel à utiliser.

Pour conclure, l'éducation morale n'a pas été retenue pour trois raisons principales :

- (1) son champ d'application et sa définition sont vastes (tout comme l'éducation à l'éthique) ;
- (2) il se concentre davantage sur le bien de l'individu que sur celui de la communauté, alors qu'il est nécessaire de se concentrer sur les deux ; et (3) elle est dépassée.

2.3. Education aux valeurs :

Les valeurs sont définies comme « des normes ou des croyances fondamentales qui agissent comme des guides généraux pour le comportement » et « des points de considération pour la prise de décision dans la vie » (Halstead, 1996). L'éducation aux valeurs vise à renforcer le développement moral de l'étudiant par la définition et l'établissement de valeurs. La « clarification des valeurs » est la première étape vers la création de telles initiatives d'éducation aux valeurs, elle est comme le processus d'identification d'une liste de valeurs jugées importantes par les décideurs (Pritchard, 1988), qui sont généralement des acteurs de l'éducation tels que les parents, les étudiants et le corps enseignant (Geren, 2001). Ces valeurs sont généralement influencées par les « préoccupations sociales et morales d'une personne » (Colby, et al., 2003).

L'éducation aux valeurs permet de se concentrer uniquement sur une liste de valeurs, par opposition à un plan global ou à une stratégie d'initiative (Geren, 2001). Les valeurs ne sont considérées que comme un aspect du caractère global d'une personne (Hughes, et al., 2002).

L'éducation du caractère englobe l'éducation aux valeurs et a une portée plus large en définissant la principale caractéristique de l'éducation aux valeurs, à savoir la clarification des valeurs, comme une étape du processus de définition et de conception de l'éducation du caractère. Geren (2001) fait référence à (Giroux & Purple, 1982) qui affirment que « L'éducation du caractère procède par l'identification d'un ensemble de vertus morales ». L'éducation du caractère dans une optique holistique se concentre sur ce que (Pritchard, 1988) appelle « la formation de croyances intellectuelles », par une mise en œuvre

multidimensionnelle. Ainsi, l'éducation aux valeurs ne peut être considérée que comme un aspect de l'éducation du caractère. Les valeurs considérées dans le cadre de l'éducation du caractère peuvent inclure des priorités de connaissances locales et globales telles que la culture et l'histoire, ainsi que l'allégeance nationale et la contribution personnelle à la société. Pour certains, l'éducation du caractère et l'éducation aux valeurs peuvent être considérées comme totalement distinctes, dans la mesure où l'éducation du caractère n'inculque pas de valeurs ou de vertus mais influence plutôt les « états de caractère établis » ou " *hexeis* " des personnes (Walker, et al., 2015).

Bien que certains ouvrages indiquent que la première étape de l'éducation du caractère consiste à créer une liste de valeurs à la suite d'une clarification des valeurs, certains auteurs ne sont pas de cet avis. Le mouvement progressiste dans l'éducation, qui a débuté dans les années 1890, ne croyait pas en l'utilisation d'une liste de valeurs pour contribuer à l'amélioration de la société. Howard, et al. (2004) expliquent que « la tradition progressiste est plus socratique et met l'accent sur le raisonnement, comme en témoigne la phrase (bien qu'elle soit trop simpliste) "connaître le bien, c'est faire le bien" ». Les progressistes se sont concentrés sur le bien individuel afin d'obtenir un gain sociétal, équilibrant ainsi les besoins de la communauté et de l'individu dans les décisions morales d'un membre de la société. En revanche, la littérature sur l'éducation aux valeurs tend à être orientée vers l'individu.

Certains auteurs assimilent l'éducation aux valeurs à l'éducation du caractère (Lickona & Davison, 2005). Ils affirment que cela aboutit à un programme d'éducation du caractère limité uniquement aux changements ou aux inclusions dans le programme scolaire, et n'inclut pas les caractéristiques du programme qui sont extrascolaires (Arweck & Nesbitt, 2004). Comme nous l'avons mentionné, le champ d'application de l'éducation aux valeurs est limité en termes de mise en œuvre : après la clarification des valeurs, il existe peu de directives standardisées dans la littérature sur les étapes suivantes après la création de la liste des valeurs. En revanche, il existe une littérature sur l'éducation du caractère qui soutient la mise en œuvre holistique et complète d'initiatives éducatives basées sur des théoriciens et des groupes d'éducation forts, par exemple, le mouvement progressiste a soutenu l'enseignement de la pensée critique aux enfants afin de cultiver la capacité à débattre des idées.

Les progressistes ont soutenu la théorie du développement cognitif de Kohlberg (Howard, et al., 2004). La théorie du développement cognitif de Kohlberg suggère que le raisonnement moral comporte six étapes différentes de maturité (Hughes, et al., 2002 ; Leming, 1994). Les initiatives de développement progressif des étudiants peuvent se faire par le biais d'espaces

fermés dans les universités, ce qui leur permet de pratiquer des situations réelles dans un environnement d'apprentissage. Cette préparation des étudiants à la société en explorant leur prise de décision et leur comportement dans des situations de la vie réelle dans un environnement d'apprentissage fermé est liée à la suggestion de Kohlberg pour une approche de « communautés réelles ».

Lickona & Dewey ont soutenu la même idée à travers des théories similaires appelées « communautés d'apprentissage éthiques » ou « communautés justes » (Ozolinš, 2010 ; Davis, 2003).

Walker, et al. (2015) expliquent la théorie de Kohlberg en disant que la principale priorité de l'éducation du caractère était « la nécessité pour l'école de guider les étudiants à travers les processus de réflexion nécessaires pour comprendre ce qui est moralement bon, et donc (inévitavelmente) pour devenir moralement bon ». Les valeurs morales étant construites à partir d'un « sac de valeurs » (Walker, et al., 2015), les étudiants devaient apprendre à réfléchir de manière critique à ces concepts afin de pratiquer la prise de décision à la fois dans la communauté scolaire et dans leur vie par la suite. Par conséquent, le manque d'étapes suivantes dans le domaine de l'éducation aux valeurs a limité l'impact de la mise en œuvre, montre une autre faiblesse du terme « éducation aux valeurs ».

Pour conclure, l'éducation aux valeurs n'a pas été choisie comme terme à utiliser pour la simple raison est que l'éducation aux valeurs est un sous-ensemble de l'éducation du caractère. Dans le cercle plus large de l'éducation du caractère, l'éducation aux valeurs n'est qu'une étape vers l'initiative globale qui comprendrait d'autres méthodes de mise en œuvre holistiques.

2.4. Education à la citoyenneté :

L'éducation à la citoyenneté est aujourd'hui populaire dans le monde universitaire (Green & Preston, 2001). De nombreux pays, comme le Royaume-Uni, la France et les États-Unis, ont mis en œuvre des initiatives éducatives sous le thème de l'éducation à la citoyenneté (Davies & Isitt, 2005).

L'éducation à la citoyenneté comporte deux dimensions : la citoyenneté nationale et la citoyenneté mondiale (AlMaamari, 2009). Cela est dû à l'évolution du contexte socioculturel de nombreux pays aujourd'hui, avec des membres de la communauté originaires d'autres pays. Aujourd'hui, la citoyenneté n'est pas aussi traditionnellement liée à la nationalité au sens de la détention d'un passeport, mais plutôt à un sentiment d'appartenance et de solidarité avec une communauté (Osler & Starkey, 2001 ; Davies & Isitt, 2005).

Les gouvernements le reconnaissent et en tiennent compte dans leur politique stratégique. Cette tendance au multiculturalisme et à l'évolution de la composition démographique des pays exige que l'on tienne compte du « pluralisme religieux et culturel » dans l'éducation à la citoyenneté (Callan, 1997 ; Annette, 2005). Ainsi, du fait de la mondialisation, l'évolution de la composition démographique et sociétale des pays les oblige à intégrer les caractéristiques sociétales modifiées dans leur définition de l'éducation à la citoyenneté locale, par exemple, le rapport du comité du gouvernement britannique propose le développement des étudiants par l'éducation à la citoyenneté (Crick, el al., 1998), cette dernière se concentre sur trois domaines de mise en œuvre : « la responsabilité sociale et morale, l'alphabétisation politique et l'engagement communautaire » (Crick, el al., 1998).

Dans des pays tels que le Royaume-Uni (RU), la France et les États-Unis d'Amérique (USA), les politiques gouvernementales s'orientent vers une forme révisée d'éducation à la citoyenneté. Certains pays se concentrent sur le renforcement des valeurs nationales afin de protéger et de sauvegarder le pays des influences extrémistes externes, comme le « devoir de prévention » du Royaume-Uni (Department of Education, 2015). Bien que l'on puisse considérer que cet aspect est déjà intégré au Maroc par le biais du service militaire obligatoire pour tous les ressortissants aptes, il n'est pas au centre des programmes scolaires ou d'autres initiatives éducatives, mais plutôt un élément supplémentaire qui devrait être inclus dans ces initiatives.

Outre l'accent mis sur la sécurité par le gouvernement, certains universitaires britanniques soutiennent le service communautaire et la sensibilisation des étudiants afin de renforcer les valeurs britanniques. C'est une autre perspective, proposée par (Miles, 2006), selon laquelle de nombreux programmes d'éducation à la citoyenneté encouragent les individus à se concentrer sur les besoins de la communauté par le biais d'une « citoyenneté active ». L'objectif des gouvernements mettant en œuvre l'éducation à la citoyenneté est d'encourager les gens à être loyaux envers leur pays et à avoir confiance en son gouvernement. Cela ne répond pas aux critères de cette étude, à savoir une hiérarchisation équilibrée des besoins individuels et communautaires. L'éducation à la citoyenneté présentait donc une autre faiblesse dans son adoption comme terme à utiliser.

Adekola (2012) décrit la principale différence entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation du caractère comme étant leur objectif. Avec l'éducation à la citoyenneté, la participation des citoyens au gouvernement est un objectif clair, tandis que l'éducation du caractère se concentre davantage sur le bien individuel et sociétal (Miles, 2006). Pour l'éducation du caractère, la survie du caractère national est plus importante que les priorités politiques (Green & Preston,

2001). En outre, il existe une différence entre les deux termes dans leurs influences, l'éducation à la citoyenneté se concentre sur les idéaux définis par le gouvernement (Adekola, 2012), tandis que l'éducation au caractère prend en compte les besoins des parties prenantes non gouvernementales lors de la conception des initiatives éducatives (Miles, 2006). Il est important d'éviter l'inculcation ou l'endoctrinement, ce qui a été considéré comme une faiblesse majeure des programmes liés à l'éducation à la citoyenneté. Plus les besoins des parties prenantes sont pris en compte, plus les programmes sont susceptibles de satisfaire tous ses besoins. Ainsi, en raison de l'accent mis sur la participation politique et principalement sur le bien de la communauté, ainsi que de son processus décisionnel dirigé par le gouvernement, l'éducation à la citoyenneté n'a pas été considérée comme le meilleur terme à utiliser, malgré sa popularité actuelle.

2.5. Education civique :

L'éducation civique est comme « l'éducation politique sans la politique », dont les valeurs comprennent la participation démocratique, la sensibilisation à la structure et à l'organisation du gouvernement national, et la promotion de la tolérance et de la diversité tout en favorisant un sens de la communauté par le biais de valeurs communes et de connaissances civiques (Osborne, 1985). De plus amples détails permettront d'expliquer les petites différences entre les termes éducation civique et éducation à la citoyenneté, qui sont presque interchangeables.

L'éducation civique peut, d'un point de vue épistémologique, être considérée comme un terme général, similaire à l'éthique et à l'éducation morale (Annette, 2005). La littérature propose des définitions plutôt vagues et variables de l'éducation civique. Baraka (2005) affirme que les objectifs de la mise en œuvre de l'éducation civique diffèrent selon le programme d'un pays ou d'un gouvernement spécifique. Il donne l'exemple du Royaume-Uni, où l'éducation civique est fortement axée sur la participation démocratique, alors qu'en Égypte, les recherches ont montré que l'éducation civique se concentrait sur la contribution des citoyens aux objectifs nationaux et sur le respect des lois nationales.

Par son orientation politique, le terme « éducation civique » est lié à l'éducation à la citoyenneté. En outre, l'accent mis sur la participation politique des citoyens est une caractéristique commune aux deux termes. Toutefois, la principale différence entre les deux termes est que l'éducation civique est encore plus orientée vers la politique que l'éducation à la citoyenneté (Adekola, 2012). L'éducation civique encourage les étudiants à inculquer et à accomplir leur devoir civique, et en retour à comprendre et à soutenir leur gouvernement (Snauwaert, 1995). Cependant, Baraka (2005) fait une « hypothèse générale et globale selon laquelle la politique

et l'éducation civique sont liées », il fonde son rapport sur l'idée que l'éducation civique sert de vecteur au changement sociopolitique en Égypte, ainsi il souligne que le ministère égyptien de l'éducation « a intégré “ les objectifs et les caractéristiques de l'éducation civique ” dans les programmes de toutes les disciplines ».

Les programmes d'éducation civique d'aujourd'hui se concentrent généralement sur les idéaux de citoyenneté pour l'apprentissage (Adekola, 2012). Ainsi, l'éducation à la citoyenneté peut être considérée comme un moyen d'atteindre les objectifs de l'éducation civique. Une autre différence entre les deux termes est que l'éducation civique se concentre généralement sur les besoins individuels tandis que l'éducation à la citoyenneté accorde une plus grande importance aux besoins de la communauté en matière de développement moral et de compétences (Green & Preston, 2001). Le terme idéal à utiliser dans cette étude restera neutre en se concentrant sur les initiatives éducatives qui soutiennent le développement moral en mettant l'accent sur les besoins individuels et communautaires.

Cependant, l'éducation civique, comme l'éducation à la citoyenneté, est un terme populaire à mettre en œuvre dans les programmes éducatifs. Les gouvernements du Moyen-Orient ne font pas exception à cette tendance, certains pays arabes, comme l'Égypte et Oman, utilisent l'éducation civique pour leurs initiatives éducatives visant à renforcer l'identité nationale. Cependant, la littérature suggère que, malgré l'adoption de ce terme par les pays arabes, les gouvernements qui l'utilisent ont des priorités d'ordre politique, par exemple Oman souhaite renforcer la participation démocratique de ses citoyens dans la société (Al Kharusi & Atweh, (2001). Les gouvernements mettent généralement en œuvre l'éducation civique en raison d'un manque perçu de connaissances civiques chez leurs jeunes, ce qui peut être perçu comme un affaiblissement du système national et de la société (Baraka, 2005), comme le cas du gouvernement égyptien qui a constaté que moins les citoyens étaient impliqués politiquement, moins ils se sentaient liés à leur gouvernement (Baraka, 2005). Il est clair que ces deux pays arabes ont adopté l'éducation civique afin de se concentrer sur les programmes politiques et la participation des citoyens. Comme nous l'avons vu précédemment, cela ne s'applique pas nécessairement à tous les pays arabes. Ainsi, l'éducation civique n'est pas la meilleure solution, bien que ce terme ait été adopté par plusieurs pays arabes pour leurs efforts similaires. Ainsi, une faiblesse de l'éducation civique en tant que terme potentiel à utiliser est son orientation politique, à la fois en tant que source et en tant que point focal pour la mise en œuvre.

Pour conclure, il y a trois raisons principales pour lesquelles le terme « éducation civique » n'a pas été sélectionné. La première raison de l'élimination est l'accent mis par le terme sur le bien

de la communauté par opposition au soutien du développement individuel pour le bien de la communauté et de l'individu. Une autre raison pour laquelle l'éducation civique n'est pas considérée comme idéale est l'ambiguïté de sa définition dans la littérature. La dernière raison, et la plus importante, est sa nature politiquement inclinée, similaire à l'éducation à la citoyenneté. Le terme a été jugé moins approprié en raison de son association avec la participation politique soutenue par le gouvernement pour garantir le soutien des citoyens au régime en place, par opposition à la création d'une initiative d'éducation pour répondre aux besoins de la société.

2.6. Education du caractère :

Ce passage explique pourquoi l' « éducation du caractère » a été choisie comme le terme le plus approprié. Bien que ce terme soit relativement nouveau par rapport à l'éducation morale ou à l'éducation à l'éthique, c'est aussi celui qui est le plus prometteur. Tout d'abord, l'accent mis par l'éducation du caractère à la fois sur les individus et les communautés est pris en compte en raison de son importance en tant que point de différenciation par rapport à d'autres termes connexes. L'ambiguïté de la définition de l'éducation du caractère, en particulier par rapport à d'autres termes plus anciens et plus établis, est également discutée. Enfin, la conception holistique, qui est une caractéristique de l'éducation du caractère, fournit une manière stratégique de mettre en œuvre des initiatives éducatives.

Dans le tableau 2 ci-dessous, nous passons en revue quelques définitions de l'éducation du caractère.

Tableau 2 : Définitions de « l'éducation du caractère »

Auteur	Année	Définition
Berkowitz & al	2012	« L'éducation du caractère est toute tentative intentionnelle dans les écoles de favoriser le développement des caractéristiques psychologiques des élèves qui les motivent et leur permettent d'agir de manière éthique, démocratique et socialement efficace et productive ».
Character.org	2015	« L'éducation du caractère est un mouvement éducatif qui soutient le développement social, émotionnel et éthique des élèves. Il s'agit d'un effort proactif de la part des écoles, des districts et des États pour inculquer aux élèves d'importantes valeurs fondamentales, éthiques et de performances telles que la

		bienveillance, l'honnêteté, la diligence, l'équité, la force d'âme, la responsabilité et le respect de soi et des autres. L'éducation du caractère fournit des solutions à long terme aux problèmes moraux, éthiques et scolaires qui sont de plus en plus préoccupants dans notre société et nos écoles ».
Jubilee Center for character & virtues	2017	« L'éducation du caractère comprend toutes les activités éducatives explicites et implicites qui aident les jeunes à développer des forces personnelles positives appelées vertus ». « L'éducation du caractère consiste à aider les élèves à saisir ce qui est éthiquement important dans les situations et savoir comment agir pour les bonnes raisons, de sorte qu'ils deviennent plus autonomes et réfléchis dans la pratique de la vertu ».

Source: auteurs

Aujourd'hui, les pays ont tendance à adopter l'éducation du caractère pour une raison principale est celle de l'amélioration du comportement de la société. Même dans le passé, les programmes d'éducation à l'éthique orientaient le comportement des étudiants par le biais de directives déterminées par le gouvernement (Simon, 1969). Des pays comme la Chine et la Corée ont mis en œuvre des programmes qui penchent vers l'éducation morale. Bien que l'éducation morale ne soit pas aussi couramment utilisée aujourd'hui, il y a toujours la question du comportement mécréant des jeunes.

L'objectif initial de l'éducation éthique et morale, à savoir améliorer le comportement moral, a été réorienté vers une version de l'éducation du caractère soutenue par des universitaires tels que Lickona et Williams (Adekola, 2012). La violence et le mauvais comportement des élèves ont amené certaines universités à considérer l'éducation du caractère comme une solution plus moderne. L'amélioration du comportement des élèves dans la société est l'un des nombreux objectifs possibles de l'éducation du caractère (Williams, 2010).

Walker, et al. (2015) discutent des deux points de vue sur l'éducation du caractère et déclarent qu'une définition plus large du concept inclurait un accent sur les valeurs, comme suggéré par Lickona, et s'étendrait à l'*hexeis*, le sens de la façon dont ces valeurs pourraient être appliquées pratiquement dans leur propre vie au sein de la société.

Le débat sur la question de savoir si l'éducation du caractère doit être centrée sur l'individu ou la communauté est un débat important qui est soulevé dans la littérature par (Page, 2004) et d'autres. La question posée est de savoir si l'éducation du caractère en tant que définition et

initiative éducative holistique doit se concentrer sur les besoins individuels ou communautaires. Ainsi, si un établissement d'enseignement met en œuvre une initiative d'éducation du caractère, les étudiants seront-ils exposés à des idéaux plus forts qui mettent l'accent sur le bien individuel ou le bien de la communauté comme motivation pour les actions et les décisions dans la vie ? Il existe de solides arguments en faveur d'une éducation du caractère axée sur le bien de la communauté plutôt que sur le bien individuel. Cela est logique en raison de la nécessité d'équilibrer les besoins locaux et mondiaux, et de prendre en compte les priorités mondiales. Ozolinš (2010) nous rappelle les enseignements d'Aristote qui influencent cette focalisation sur le bien de la communauté, avec sa conviction que les individus sont différents et que leurs valeurs et priorités sont différentes, alors que les valeurs de l'État peuvent être les mêmes. Wringle (1998) affirme que cela nécessite une « détermination commune, plutôt qu'individualiste, des vertus à cultiver ». Kohlberg a soutenu ce rôle de l'éducation du caractère plus tard dans sa vie. Leming (1994) explique que « à la fin des années 1970, Kohlberg a révisé sa perspective sur l'éducation morale, en mettant l'accent sur les normes sociales d'origine collective plutôt que sur les valeurs individuelles comme objectif de l'éducation morale ». Ainsi, l'argument qui penche en faveur de la communauté plutôt que du bien individuel est fort au sein de la littérature, certains chercheurs affirmant même que le développement par le bien communautaire aboutira finalement à un bien individuel partagé.

Cependant, l'autre côté du débat bénéficie également d'un soutien académique. Leming (1994) fournit au lecteur des types de sociétés idéales classées par le sociologue Tönnies : “Gemeinschaft” et “Gesellschaft”. “Gemeinschaft” est une société qui se concentre sur les besoins de la communauté, tandis qu'une société “Gesellschaft” se concentre sur le bien individuel. Page et Lickona pensent que les besoins et les relations individuels devraient être le principal objectif de l'éducation du caractère.

Il existe un troisième argument, selon lequel un équilibre entre le bien communautaire et le bien individuel serait l'idéal pour l'éducation du caractère. Certains chercheurs, tels que Milton, ne voient aucune différence entre les deux types de société. Ozolinš (2010) fait référence à des chercheurs comme Milton, qui pense que les valeurs morales sont liées à la culture et à la communauté d'une personne, et donc que la communauté à laquelle on appartient ne présente pas nécessairement des valeurs différentes de celles des membres individuels. Hughes, et al. (2002) soulignent que l'éducation du caractère développe le raisonnement moral des individus par rapport à leur place dans la société au sens large.

Cette conscience communautaire en tant que partie de la conscience individuelle est la principale raison qui justifie notre choix de terme « éducation du caractère ».

Conclusion :

A travers cet article, nous avons essayé d'expliquer clairement la nécessité d'adopter une culture de l'éducation du caractère au sein des institutions universitaires marocaines, en particulier les Business Schools, car elles produisent un grand nombre de cadres, qui sont souvent employés au sein des institutions publiques, des institutions bancaires et des grandes entreprises. Il est donc devenu impératif que toutes les parties prenantes : étudiants, professeurs, administrateurs, managers, de se mettre la main dans la main afin de consolider cette culture afin que tout le système fonctionne selon un modèle basé sur ce type d'éducation, d'autant plus qu'il a confirmé son efficacité dans d'autres pays tels que l'Amérique et la Chine.

À l'avenir, nous voulons d'abord nous appuyer sur une théorie scientifique qui nous permette d'encadrer notre recherche et de l'intégrer dans un contexte académique, en plus de rechercher les véritables raisons qui empêchent un individu de faire la bonne chose dans la bonne situation au bon moment, en se basant sur les vertus du caractère.

En partant de la connaissance de l'essence de l'individu, nous pourrions passer aux institutions, et donc mettre en place une méthode de travail qui nous permettra de savoir si ces institutions ont la capacité de se soumettre à l'éducation du caractère, ou si elles ont besoin d'une réforme d'un autre genre.

Bibliographie:

- Adekola, G. (2012). Values and ethics education as a panacea to conflict and crises in Nigerian urban communities. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 230-239.
- Al Kharusi, B., & Atweh, B. (2008). Civic participation and educational reform in the Sultanate of Oman. Australian Association for Research in Education, Brisbane, November.
- AlMaamari, S. N. (2009). Citizenship education in initial teacher education in the Sultanate of Oman: An exploratory study of the perceptions of student teachers of social studies and their tutors (Doctoral dissertation, University of Glasgow).
- Annette, J. (2005). Character, civic renewal and service learning for democratic citizenship in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- Arweck, E., & Nesbitt, E. (2004). Values education: the development and classroom use of an educational programme 1. *British Educational Research Journal*, 30(2), 245-261.

- Baraka, P. E. (2008). Citizenship education in Egyptian public schools: What values to teach and in which administrative and political contexts. *Journal of Education for International development*, 3(3), 1-18.
- Berkowitz, M. W., Althof, W., & Bier, M. C. (2012). The practice of pro-social education. *The handbook of prosocial education*, 1, 71-90.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Clarendon Press.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). Educating undergraduates for responsible citizenship. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(6), 40-48.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report, 22 September 1998.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high school character education. *Handbook of moral and character education*, 2008.
- Davies, I., & Issitt, J. (2005). Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative education*, 41(4), 389-410.
- Davis, M. (2003). What's wrong with character education?. *American Journal of Education*, 110(1), 32-57.
- Debbagh, B., & Lahlimi, F. (2021). Gouvernance éthique et responsable: cas de l'entreprise sociale. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 4(1).
- Geren, P. R. (2001). *A critique of Character Counts! as a curriculum model for explicit moral instruction in public schools*. Augusta State University.
- Giroux, H., & Purple, D. (1982). *The hidden curriculum and moral education: Illusion or insight*. Berkeley: McCutchan.
- Green, A., & Preston, J. (2001). Education and social cohesion: Recentring the debate. *Peabody Journal of Education*, 76(3-4), 247-284.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (Eds.). (1996). *Values in education and education in values*. Psychology Press.
- Hansen, D. T. (1993). From role to person: The moral layeredness of classroom teaching. *American educational research journal*, 30(4), 651-674.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational policy*, 18(1), 188-215.

- Hughes, R.L., Ginnett, R.C., & Curphy, G.J. (2002) Leadership: Enhancing the lessons of experience, 4th edition, Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Leming, J. S. (1994). Character Education and the Creation of Community. The Responsive Community, 4(4), 49-57.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond. Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership.
- Lister, I. (1995). Educating beyond the nation. International Review of Education, 41(1/2), 109-118.
- Miles, S. (2006). Citizenship Education: An examination of the Relationship between the Crick Report and Policy Implementation in the UK. Citizenship Education: Europe and the World. London: CiCe, 713-720.
- Osler, A., & Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive?. Oxford Review of Education, 27(2), 287-305.
- Ozoliņš, J. J. T. (2010). Creating public values: Schools as moral habitats. Educational Philosophy and Theory, 42(4), 410-423.
- Page, J. S. (2004). Peace education: Exploring some philosophical foundations. International Review of Education, 50, 3-15.
- Pritchard, I. (1988). Character education: Research prospects and problems. American Journal of Education, 96(4), 469-495.
- Rembert, RB (1995). Socrate, discussion et éducation morale. Revue internationale de l'éducation, 41, 97-108.
- Schorr, P. (1983). Learning Ethics: The Search for an Ideal Model. Public Administration Quarterly, 323-345.
- Snauwaert, D. T. (1995). International ethics, community, and civic education. Peabody Journal of Education, 70(4), 119-138.
- Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. Educational review, 67(1), 79-96.
- Wilson, J. (2000). Methodology and moral education. Oxford Review of Education, 26(2), 255-262.
- Wringe, C. (1998). Reasons, values and community in moral education. British Journal of Educational Studies, 46(3), 278-288.