

Éducation aux droits de l'Homme pour la culture de paix : le cas des apprentissages des élèves au Maroc

Human Rights Education for a Culture of Peace: The Case of Student Learning in Morocco

Mohammed EL OURMI¹, Angela BARTHES², Rabie FERRAM³

¹ Laboratoire SEPH (Sciences de l'éducation, Philosophie et Humanités), École Normale Supérieure, Université de Moulay Ismail, Maroc, m.elourmi@umi.ac.ma

² Laboratoire ADEF, IUT Université Aix Marseille, France, angela.barthes@univ-amu.fr

³ Laboratoire SEPH (Sciences de l'éducation, Philosophie et Humanités), École Normale Supérieure, Université de Moulay Ismail, Maroc, r.ferram@umi.ac.ma

RÉSUMÉ. L'éducation aux droits de l'Homme, essentielle pour construire une culture de paix et prévenir les crises, est une priorité dans le cadre de la refonte éducative du Maroc conformément aux objectifs de développement durable (ODD 4.7). Nous retraçons l'historique de sa prise en compte dans le système national, avant de focaliser sur une étude de cas et l'implémentation associée d'un modèle statistique d'évaluation de ses effets. Les résultats obtenus portent sur les acquisitions des élèves tant sur le plan des connaissances d'une culture des droits de l'Homme pour une culture de la paix, que sur les plans cognitifs et émotionnels. Ils nous permettent de poser les bases d'un changement de perspectives éducatives face à la forme scolaire classique, notamment à travers des projets artistiques et participatifs. Ce travail invite donc à une redéfinition des priorités éducatives nationales, en donnant une place centrale aux éducations transversales (dites aussi « éducations à »), à la nécessité d'un renforcement des collaborations familles-écoles et à la redéfinition des modèles d'évaluation.

ABSTRACT. Human rights education, which is essential for building a culture of peace and preventing crises, is a priority in Morocco's educational overhaul in line with the Sustainable Development Goals (SDG 4.7). We retrace the history of its inclusion in the national system, before focusing on a case study and the associated implementation of a statistical model for evaluating its effects. The integration of human rights values into the Moroccan education system, although incomplete and unsystematic, is progressing with reforms centred on the promotion of dignity, equality and justice. A case analysis shows that pupils' learning is organised between knowledge and values, and depends on the family context in terms of responsibility and emotional skills. The results obtained relate to pupils' knowledge of a culture of human rights for a culture of peace, as well as their cognitive and emotional skills. They enable us to lay the foundations for a change of educational perspective in the face of the traditional school form, particularly through artistic and participatory projects. This work therefore calls for a redefinition of national educational priorities, giving a central place to cross-curricular education, the need to strengthen family-school collaboration, and the redefinition of a 'culture of peace', the need to strengthen collaboration between families and schools, and a redefinition of assessment models.

MOTS-CLÉS. Éducation aux droits de l'Homme pour une culture de la Paix, Objectifs de développement durable, Forme scolaire, Evaluation, projets d'établissement Maroc.

KEYWORDS. Human Rights Education for a Culture of Peace, Evaluation, Sustainable development Goals, schooling structure structure, School Project Maroc.

Introduction

Selon l'UNESCO, l'éducation joue un rôle transformateur dans la conception d'un avenir pacifique et respectueux pour tous et constitue un outil puissant pour prévenir les conflits, la discrimination et les discours de haine (UNESCO, 2023). L'éducation aux droits de l'Homme (EDH) pour la culture de la paix vise à promouvoir la compréhension des crises contemporaines, la coopération internationale et les droits et libertés fondamentales. En tant que champ éducatif distinct, l'EDH s'inscrit dans le cadre des « éducation à » (Barthes, 2017 ; 2019), approches éducatives contemporaines visant à résoudre des problèmes sociétaux par l'engagement collectif et la créativité. Elles traitent des sujets spécifiques qui

sont souvent liées à des questions socialement vives (Fabre, 2014) et visent le développement de la pensée critique et la préparation des citoyens à aborder avec prudence les problèmes complexes et normatifs de notre monde.

L'EDH se caractérise par l'articulation systématique de trois dimensions fondamentales : un corpus de savoirs juridiques ancré dans les déclarations internationales, une praxis éducative cohérente avec les valeurs des droits de l'homme et une visée émancipatrice orientée vers l'action citoyenne (Audigier, 1991). Sa finalité première est de transformer les apprenants en sujets de droit capables d'invoquer, de défendre et de mettre en œuvre ces droits (Audigier, 2000). Toutefois, un chevauchement existe entre cette conception de l'EDH et l'éducation à la citoyenneté, principalement en raison de leur finalité partagée de socialisation démocratique et de régulation pacifique des conflits. Cette proximité peut conduire à un enseignement vague, réduit à des valeurs généreuses mais vidé de sa substance juridique et de sa force critique (Ibid.). Cependant, une distinction fondamentale demeure : si l'éducation à la citoyenneté insiste sur la dimension collective, l'appartenance commune et les responsabilités au sein d'une communauté politique donnée (Galichet, 2002), l'EDH affirme la primauté de la personne humaine comme sujet de droit universel (Bajaj et al., 2016). Ainsi, les droits du citoyen relèvent d'un contrat social particulier, tandis que les droits de l'homme établissent une éthique universelle transcendant les appartenances politiques (Audigier, 2000).

Par ailleurs, violer les droits de l'homme, c'est créer un terrain propice à la violence et à la guerre. Défendre les droits de l'homme, c'est œuvrer pour la paix. EDH est devenue par conséquent un enjeu majeur pour préparer les générations futures à relever les défis de la société contemporaine. Ainsi, la paix passe par le respect de la vie et de la dignité de chaque être humain, sans discrimination ni préjugé (UNESCO, 1999).

Dans ce sens, la refonte du système éducatif au Maroc table sur la protection des droits de l'Homme afin de préparer les apprenants à assumer les responsabilités de la vie en société, dans un esprit de compréhension, d'égalité, de paix et de tolérance. En encourageant la compréhension des crises actuelles, le respect et la coopération entre les individus et les communautés, l'EDH pour une culture de paix contribue à la construction d'un monde plus juste, pacifique et durable (CIDE, 1989).

Notre article se situe dans cette voie peu explorée et s'inscrit dans un travail effectué dans les écoles primaires publiques au Maroc. Il vient compléter les interrogations de Kuppens et Langer (2018) : comment l'EDH contribue-t-elle à la culture de paix à l'école ? Comment l'institution publique marocaine peut-elle s'en emparer ? Peut-on les insérer dans les objectifs de développement durable ?

Pour opérationnaliser ce cadre théorique, notre étude examine la mise en œuvre d'un projet d'EDH intégrant une visée de culture de la paix au sein d'une école primaire marocaine. Les finalités investiguées combinent trois dimensions complémentaires : le développement de connaissances juridiques relatives aux droits fondamentaux, l'acquisition de compétences socio-émotionnelles nécessaires au vivre-ensemble et la promotion d'une responsabilité sociale et d'un engagement civique chez les élèves.

Le projet se conçoit comme un levier d'apprentissage expérientiel permettant une appropriation active des valeurs des droits de l'Homme. À travers des ateliers d'écriture, des mises en scène et des représentations publiques, les élèves expérimentent concrètement les principes de dignité, de respect mutuel et de résolution non violente des conflits.

Sur le plan empirique, ces finalités sont traduites en indicateurs mesurables regroupés en cinq domaines : les connaissances déclaratives (connaissances des droits de l'Homme et compréhension des concepts de paix), les compétences socio-émotionnelles, les capacités de résolution de problèmes, l'engagement civique et la responsabilité sociale et enfin les valeurs et l'intégrité éthique. Ce dispositif méthodologique permet d'apprécier dans quelle mesure l'articulation entre enseignements formels, pédagogie active et expérience artistique contribue à l'émergence d'une culture des droits de l'homme et de paix en milieu scolaire.

1. L'éducation aux droits de l'Homme pour la culture de la paix

Depuis 1974, l'UNESCO a promu les droits de l'Homme en tant que réforme du programme scolaire avec la « Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'Homme et aux libertés fondamentales ». Depuis cette première étape, toutes les autres organisations culturelles régionales (le Conseil de l'Europe, l'Organisation des États américains et l'Organisation de l'unité africaine) ont approuvé les droits de l'Homme en tant que question importante que les nations doivent aborder dans les écoles (Suárez, 2006). Depuis les années 1990, plusieurs pays ont intégré l'EDH dans leurs législations et programmes scolaires, notamment en Afrique, en Asie et en Europe (Tibbitts & Katz, 2017) et 60 % des constitutions nationales qui les mentionnent aujourd'hui. (Beck et al., 2012). L'EDH promeut le respect des droits et libertés fondamentales par l'enseignement et la formation et fournit un cadre éthique et moral pour vivre en communauté (Osler & Starkey, 1994) soutenue par la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948), la Convention européenne des droits de l'Homme (1950) et la Convention relative aux droits de l'enfant (1990). Universels, inaliénables et interdépendants, ils englobent des aspects tels que l'égalité, la dignité, la liberté et la justice. L'éducation aux droits de l'Homme cherche à créer une culture mondiale où ces droits sont connus, respectés et défendus (Guzmán et al., 2023). « *L'EDH est un processus de transformation dans lequel les éducateurs et les apprenants s'engagent dans des transformations personnelles et sociales. Il s'agit d'apprendre à se valoriser et à reconnaître et valoriser les autres (Magendzo & Pavez, 2017), et à cultiver l'autonomisation pour une empathie et une solidarité orientée vers l'action (Zembylas, 2016)* » (traduction personnelle p.2). Les droits de l'Homme sont également mobilisés dans l'idée de la promotion d'une culture de paix (UNESCO, 1974, Hicks, 1987, Harris & Morrison, 2014, Jenkins, 2019, Lefrançois et Ethier, 2024). L'EDH évolue plus récemment au-delà des instruments des droits de l'Homme ; elle vise maintenant à responsabiliser les individus dans leur défense (Abedi & Fer, 2024).

Dans sa dimension adaptative, la culture de paix cherche à changer les mentalités, attitudes et comportements à l'origine des conflits violents, en renforçant la conscience, la compréhension des crises et en encourageant l'action personnelle et sociale (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019). Son objectif principal serait de développer une conscience planétaire authentique, permettant aux individus d'agir comme des citoyens du monde et de transformer la condition humaine en changeant les structures sociales et les modes de pensée (Reardon, 1988). Les objectifs d'une EDH pour une culture la paix sont holistiques, participatifs, coopératifs, expérientiels et humanistes (Subramanian, 2016).

Dans sa version résolutive, la culture de la paix insiste sur les enjeux de contrôle par les blocs géopolitiques des ressources dans le cadre de leur raréfaction (limites planétaires). Il s'agit alors de pointer les effets néfastes d'un développement inégal lié à la croissance économique et leurs conséquences afin de mettre à distance l'exacerbation des communautarismes et les tensions qui en découlent.

2. L'éducation aux droits de l'Homme pour la culture de paix au Maroc

Depuis 2000, le Maroc a initié une série de réformes éducatives visant à répondre aux enjeux de droits de l'Homme, d'égalité des genres et de reconnaissance de la culture amazighe. La Charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF), adoptée en 2000, a constitué une base pour la réforme de 2002, appliquée dans tous les cycles scolaires jusqu'en 2007. Cette Charte, fruit d'un consensus national, a introduit une hiérarchie de valeurs en plaçant les droits de l'Homme en quatrième position après les valeurs religieuses, nationales et culturelles. Le Livre blanc de 2002 a précisé cette orientation, mettant en place une approche par compétences, de nouveaux manuels scolaires et une éducation civique renommée « éducation à la citoyenneté » pour sensibiliser aux droits de l'Homme dès la 4^e année de l'enseignement primaire. Dans ce cadre, les compétences comme l'estime de soi et le respect de la différence sont développées dès le primaire, et au niveau du collège, des valeurs comme la dignité, la liberté, l'égalité et la justice sont promues. Parallèlement, des réformes sociales et politiques ont

accompagné ces transformations éducatives. La création de l'Instance Équité et Réconciliation (IER) en 2004, vise à résoudre les conflits politiques passés et à réconcilier les Marocains avec leur passé dans le cadre de la promotion de la culture de paix, L'Initiative Nationale pour le Développement Humain (INDH), considère l'éducation comme un levier contre la pauvreté. En 2011, la nouvelle Constitution a intégré les droits de l'Homme dans les programmes scolaires, et en 2015, le Conseil National des droits de l'Homme (CNDH), en collaboration avec l'UNESCO, a publié un manuel d'éducation à la citoyenneté intitulé « Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme : manuel pour les jeunes au Maroc », destiné à promouvoir la culture des droits de l'Homme chez les jeunes et visant l'instauration d'une culture de paix.

Les réformes visent à aligner le Maroc avec les standards internationaux à travers des lois pour renforcer la gouvernance, lutter contre la corruption et assurer une éducation inclusive, notamment dans les zones rurales. La vision stratégique 2015-2030 recommande un changement de paradigme éducatif, encourageant l'observation, la critique et l'autonomie. Le nouveau curriculum de 2021 s'oriente dans cette direction et favorise les valeurs religieuses, nationales et universelles tout en préparant les élèves aux exigences de la vie sociale et professionnelle. Dès la 4^e année, des valeurs comme le respect, la prise de décision et l'égalité sont abordées, et en 6^e année, les élèves explorent la Convention des droits de l'enfant (Hassani-Idrissi & Zernine, 2021).

Cependant, malgré ces progrès, l'enseignement des valeurs des droits de l'Homme à l'école marocaine révèle une présence non structurée et non systématique (Douz, 2022), lequel évolue en fonction du contexte politique, oscillant entre modernité et tradition, avec une tendance vers l'intégration des valeurs universelles dans le système éducatif, malgré les tensions entre discours religieux et profane (Hassani-Idrissi & Zernine, 2021).

3. Cas d'étude et méthodologie

Au Maroc, le projet d'établissement¹ a été adopté pour concrétiser les réformes éducatives. Cette démarche s'aligne sur les orientations ministérielles, notamment la loi-cadre 17-51. Depuis 2022 l'institution promeut un projet d'établissement intégré (PEI) qui est un dispositif global de planification stratégique pour les établissements scolaires, visant l'amélioration de la qualité des apprentissages et de la performance organisationnelle. Il est conçu comme un ensemble d'actions pédagogiques, organisationnelles et administratives, avec un budget dédié, et s'articule autour d'objectifs définis en partenariat entre l'établissement et la direction régionale. Basé sur une approche participative, le PEI permet de mobiliser les intervenants internes et externes, notamment via la méthode « DEPART », qui est adaptée aux trois axes stratégiques : l'élève, l'enseignant et l'établissement².

3.1. Descriptif du projet

L'un des établissements de la région de Fès développe un projet d'établissement (DCLPDH) « Théâtre et Citoyenneté : Développement des Compétences linguistiques et Promotion des Droits de l'Homme ». Sa spécificité réside dans l'accent mis sur les thématiques relatives aux droits de l'Homme pour la promotion de la culture de la paix, conférant ainsi au projet une dimension éducative novatrice à l'échelle d'une école primaire. Le projet sensibilise les élèves aux valeurs universelles de dignité, de justice et de respect mutuel, et les engage activement dans des ateliers hebdomadaires de théâtre, organisés dans le cadre du programme scolaire et animés par le directeur de l'établissement en collaboration avec l'équipe enseignante. Les élèves sont impliqués dans toutes les phases de la production théâtrale, allant de l'écriture des scénarios à la mise en scène, en passant par la scénographie et l'interprétation. Le projet

¹ Au Maroc le projet d'établissement a vu le jour en 1994 avec la circulaire ministérielle n° 73 intitulée Soutien à l'innovation pédagogique dans les établissements éducatifs, ainsi qu'avec la circulaire ministérielle n° 27 du 24 février 1995 portant le même titre.

² Mémoire n° 08721 du 06 octobre 2021 et Lettre ministérielle n° 22-507 du 22 mai 2022 relative à l'intégration du Projet d'établissement intégré.

s'étend sur trois ans et se déroule en plusieurs étapes, chacune correspondant à des objectifs spécifiques et à des résultats attendus annuellement. Lors de la première année, des sessions de formation sont organisées pour les enseignants afin de les initier à l'utilisation du théâtre comme outil pédagogique. Des ateliers hebdomadaires sont ensuite lancés, permettant aux élèves d'explorer des thèmes liés aux droits de l'Homme et à la paix à travers des exercices théâtraux de base. À l'issue de cette année, les élèves devraient avoir acquis des compétences linguistiques de base en expression orale, enrichi leur vocabulaire et commencé à intégrer les concepts des droits de l'Homme et de la paix dans leurs réflexions. La deuxième année est consacrée à l'approfondissement et à la production créative. Les ateliers se poursuivent avec un accent accru sur l'écriture de scénarios, la scénographie et le jeu d'acteur. Les élèves collaborent pour créer des pièces de théâtre sur des thèmes de justice et de paix, qu'ils présentent ensuite lors de représentations internes. Le résultat attendu est une amélioration significative des compétences des élèves en expression orale et écrite, ainsi qu'une compréhension plus approfondie des thématiques abordées, les préparant à utiliser le théâtre comme un moyen de plaider. La troisième année se concentre sur la consolidation des acquis et le rayonnement du projet. Des partenariats sont développés avec d'autres écoles et organisations locales pour partager les expériences. Les élèves présentent leurs pièces de théâtre à un public plus large lors de représentations publiques, renforçant leur rôle de jeunes citoyens engagés et promoteurs des droits de l'Homme.

3.2. Cadre théorique d'élaboration des questionnaires

Notre objectif est d'évaluer, à travers ce projet pilote, s'il est possible d'éduquer aux droits de l'Homme pour la culture de la paix. Pour ce faire nous avons conçu un questionnaire pour voir ce qu'il se passe pour les élèves et comment ils évoluent entre le début et la fin du projet. Précisons que cette séquence éducative est conçue dans une dimension adaptative et non résolutive, nous verrons ce point dans la discussion. Ainsi, ce questionnaire se regroupe sous cinq thématiques relatives aux conceptions de l'ONU et associées aux travaux de recherches de Hicks (1987), Tibbitts, (2002), Johnson et Johnson (2005) et Ahmed, (2021)

Le premier thème évalue les connaissances en droits de l'Homme (CDH) et la compréhension des concepts de paix (CCP), cherchant à mesurer la maîtrise des principes fondamentaux des droits de l'Homme et l'assimilation des valeurs de paix, conformément aux recommandations de l'ONU et de l'UNESCO. Le deuxième thème se focalise sur les compétences socio-émotionnelles essentielles pour la coopération et la résolution non violente des conflits. Ce volet inclut des indicateurs socio-émotionnels inspirés du Profile of Emotional Competence (PEC) (Brasseur et al., 2013), afin d'évaluer la capacité des élèves à identifier, comprendre, exprimer, utiliser et réguler leurs émotions. L'enseignement des compétences socio-émotionnelles dès l'école primaire peut établir un climat de coopération dans les classes et réduire les comportements perturbateurs ou agressifs chez les élèves (Santamaría-Villar, 2021). Le troisième thème porte sur la gestion des conflits et la résolution de problèmes, utilisant des outils tels que le questionnaire sur l'empathie (EMP) de Favre et al. (2009) et l'échelle de résolution de problèmes (RP) d'Effandi et al. (2004). L'empathie, une compétence relationnelle fondamentale, permet de comprendre les perspectives, les arguments et les émotions des autres, même en cas de désaccord. Elle favorise l'ouverture à d'autres réalités et la construction de relations positives et productives (Decety & Jackson, 2004) L'EDH pour la culture de paix institutionnalise cette approche en enseignant aux citoyens les compétences, attitudes et valeurs nécessaires pour maintenir des systèmes coopératifs et résoudre les conflits de manière constructive (Ibid.). Cela passe notamment par l'implication des élèves dans des activités communautaires et des projets civiques (Johnson & Johnson, 2013), ainsi que par l'usage de simulations et de jeux de rôle pour la résolution de conflits (Sandole et al., 2006). Le quatrième thème aborde la participation civique et la responsabilité sociale au sein de la communauté, en évaluant les comportements et attitudes des élèves vis-à-vis des principes de vie collective. Ce volet utilise un questionnaire sur la participation citoyenne (PC) ainsi que la Social Responsibility Scale de Berkowitz et Lutterman (1968), afin de mesurer l'engagement des élèves dans leur communauté et leur adhésion aux normes collectives (Hoskins et al., 2011). À cet égard, pour que les droits de l'Homme aient un impact tangible dans le monde actuel, la connaissance théorique des normes en matière de droits de

L'Homme doit être complétée par une compréhension accrue de la responsabilité individuelle et collective (Merrigan, 2014). Au sein de l'Union européenne, par exemple, la citoyenneté active se caractérise par une participation à la société civile, à la communauté et à la vie politique, dans un esprit de respect mutuel et de non-violence, conformément aux principes des droits de l'Homme et de la démocratie (Hoskins et al., 2011). Ainsi, la participation citoyenne est un processus dans lequel des individus ordinaires prennent part, de manière volontaire ou obligatoire, et en agissant seuls ou en groupe, dans le but d'influencer des décisions significatives affectant leur communauté (Scognamiglio & Carrel, 2022). De plus, le lien avec la société civile mondiale est un facteur clé pour attirer les citoyens vers l'activisme en faveur des droits de l'Homme (Tsutsui & Wotipka, 2004). Enfin, le cinquième thème se consacre à l'éthique et aux valeurs des élèves, intégrant le Brief Inventory of Values (BIV) de Stern et al. (1998) qui évalue l'importance que la personne accorde à certaines valeurs qui se subdivisent en quatre sous échelles : le dépassement de soi, le conservatisme, la promotion de soi et l'ouverture au changement, ainsi que deux questionnaires supplémentaires portant sur le jugement moral (JM) et l'intégrité (IN). L'inclusion de cette dimension vise à se rapporter à la capacité d'un individu à appliquer des valeurs éthiques de manière efficace dans des situations professionnelles, à se comporter de façon juste, équitable et solidaire (Genard, 2017). Cela implique également la capacité à comprendre rapidement une situation et à prendre des décisions éthiques (Aiguier, 2017). Ainsi, une personne formée aux droits de l'Homme pour une culture de paix, en prenant des décisions et des actions fondées sur des principes moraux, pourrait contribuer à la justice sociale et, par conséquent, au bien commun de la société (Print et al., 2008).

3.3. Corpus et procédure

Nous avons ainsi réalisé une étude standard (pré-test / post-test avec groupe témoin sans tirage au sort) auprès de 3 classes d'élèves en 6^e année (moyenne d'âge : 11,76). La passation du questionnaire Q1, correspondant au prétest, a eu lieu au début de l'année scolaire, marquant ainsi le point de départ de l'évaluation initiale des participants. Le questionnaire Q2, quant à lui, a été administré en tant que post-test à la fin de la première année du projet, permettant ainsi de mesurer les progrès réalisés et d'évaluer l'impact des interventions mises en place durant cette période. Cette temporalité a été choisie afin de comparer les évolutions sur une année scolaire complète et en même temps anticiper le départ des participants au collège. Le groupe expérimental (n=68) est composé de 2 classes de 6^e de l'école porteuse du projet enrichi sur le plan de l'éducation à la paix et aux droits de l'Homme. Quant au groupe témoin (n=27) il a été tiré au sort parmi trois classes de 6^e d'un établissement public comparable du même quartier (Tableau1). L'allocation aux groupes n'a pas pu être randomisée pour des raisons pratiques (le projet théâtral étant implanté dans un seul établissement). L'intervention a consisté en un programme structuré d'ateliers théâtre d'une durée de 20 semaines sur l'année scolaire, à raison d'une séance de 2 heures par semaine, soit un total de 40 heures d'exposition. Les séances se sont déroulées pendant l'horaire hebdomadaire des activités de vie scolaire pour ne pas perturber la programmation des cours. La participation des élèves s'est effectuée sur une base volontaire et de façon anonyme et confidentielle. La fidélité de mise en œuvre a été contrôlée par des observations in situ trimestrielles par un membre de l'équipe de recherche, vérifiant l'adéquation entre le programme planifié et sa réalisation effective.

	Groupe expérimental			Groupe témoin		
Nombre	68			27		
Sexe	Filles	Garçons		Filles	Garçons	
	73,5%	26,5%		70,4%	29,6%	
Moyenne âge	11,97			11,55		
Situation familiale des parents	Ensemble	Séparés		Ensemble	Séparés	
	76,5%	23,5%		85,2%	14,8%	
Niveau d'étude de la mère	Primaire	Secondaire/ lycée	Universitaire	Primaire	Secondaire/ lycée	Universitaire
	75%	23,5	1,5%	74,1%	22,2%	3,7%

Niveau d'étude du père	Primaire	Secondaire/ lycée	Universitaire	Primaire	Secondaire/ lycée	Universitaire
	33,8%	61,8%	4,4%	29,6%	66,7%	3,7%

Tableau 1. Caractéristiques des participants

3.4. Méthodes et mesures

Les visites en classe étaient d'une durée de 60 minutes. Au début de chaque rencontre, l'objectif de la recherche était exposé. Au moment de la passation des questionnaires, les élèves pouvaient à tout moment demander des précisions si des questions étaient incompréhensives ou si le vocabulaire utilisé présentait des difficultés de compréhension. Généralement, la passation des questionnaires prenait environ 45 à 60 minutes.

Les élèves doivent prendre leur temps pour lire et comprendre chaque question avant de répondre en entourant la lettre correspondant à la bonne réponse (il n'y a pas de bonnes et mauvaises réponses, l'important est de donner son avis sincère). Un test préliminaire a été mené sur 10 élèves (ces derniers ne font pas partie des sujets de l'étude principale) dans le but de relever des rétroactions concernant le questionnaire. Ces commentaires ont contribué à apporter quelques modifications par rapport à sa longueur et à la formulation de certaines questions.

Le questionnaire a été construit pour tester d'une part les connaissances déclaratives, c'est-à-dire des réponses verbales à des questions d'information (des questions qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques). Et d'autre part, leur capacité à appliquer ces connaissances dans des situations concrètes. Chacun des cinq différents thèmes (Tableau 2) est décliné en 2 variables chacun. Pour rappel, le premier thème concerne les connaissances sur les droits de l'Homme et la compréhension des concepts de paix. Le deuxième thème porte sur des indicateurs socioémotionnels. Le troisième fait référence à la capacité à gérer des conflits et à résoudre des problèmes. Le quatrième traite des indicateurs civiques (règles et Principes de la vie en Communauté). Alors que le cinquième thème vise la dimension éthique et des valeurs des élèves.

Les élèves doivent répondre de 1 à 5 points selon leur accord ou pas avec des items formulés par variables. Nous avons calculé l'alpha de Cronbach pour évaluer de la fiabilité du test. Les valeurs de l'alpha de Cronbach sont comprises entre 0,75 et 0,88 (Tableau 2). Cette plage de valeurs est considérée comme fiable et acceptable dans le cadre de la recherche en sciences sociales et dans les évaluations psychométriques, suggérant que le questionnaire est bien conçu pour évaluer les variables visées.

Les thèmes	Les variables	Exemple d'items	Items	Alpha de Cronbach
Thème 1	Connaissances sur les droits de l'Homme (CDE)	« Je sais que tous les enfants ont des droits »	12 items et 5 points de 1=pas d'accord à 5=d'accord.	.84
	Compréhension des concepts de paix (CCP)	« Je sais reconnaître un comportement non-violent. »	12 items et 5 points de 1=pas d'accord à 5=d'accord.	.82
Thème 2	Une adaptation de la dimension intrapersonnelle du « The profile of emotional competence » (PEC) (Brasseur et al, 2013).	« Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent ».	25 items et 5 points de 1=pas d'accord à 5=d'accord.	.83
Thème 3	La version B du questionnaire sur l'empathie (EMP) (Favre et al., 2009).	« Quand un ami a des problèmes graves, je l'écoute si ça lui fait du bien d'en parler »	12 items et 5 points de 1=d'accord à 5= pas d'accord.	.88
	Une traduction de l'échelle de résolution de problèmes (RP) (Effandi et al., 2004)	« Je mettrai n'importe quelle réponse juste pour finir un problème »	20 items et 5 points de 1=pas d'accord à 5=d'accord.	.78
Thème 4	Questionnaire sur la participation citoyenne (PC)	« Je pense que les projets communautaires sont importants ».	12 items et 5 points de 1=pas d'accord à 5=d'accord.	.77

	Une traduction de l'échelle « Social Responsibility Scale » (SRS) (Berkowitz et Lutterman, 1968).	« À l'école, je me portais souvent volontaire pour des projets spéciaux ».	8 items et 5 points de 1=d'accord à 5= pas d'accord.	.84
Thème 5	Une traduction de l'échelle Brief inventory of values (BIV) (Stern et al., 1998).	« Indiquer, pour chacune des valeurs l'importance qu'elle a pour toi. Pour chaque énoncé, tu dois encrer le chiffre correspondant à ton opinion »	15 items et de 5 points, allant de 1=pas du tout important à 5=extrêmement important.	.75
	Questionnaire sur le jugement moral (JM)	« Je prends des décisions basées sur ce qui est juste ».	12 items chacun et 5 points de 1=d'accord à 5= pas d'accord.	.76
	Questionnaire sur l'intégrité (IN)	« Je fais de mon mieux pour être loyal envers mes amis. »	12 items chacun et 5 points de 1=d'accord à 5= pas d'accord.	.84

Tableau 2. La consistance interne des mesures

3.5. Méthode d'analyse des données

Dans le contexte du questionnaire quasi-expérimental, une confirmation parfaite de notre hypothèse comporterait une absence de différence entre le pré-test et post-test du groupe témoin et un effet considérable sur tous les scores des variables chez les enfants qui ont suivi les enseignements proposés dans le cadre du projet Homme. Le bien-fondé de l'hypothèse sera vérifié à l'aide d'analyses effectuées à l'aide du logiciel IBM SPSS.statistiques 25. Nous avons donc opté pour deux types d'analyse. L'analyse de covariance « ANCOVA » et l'analyse corrélationnelle de Pearson qui répondent à des questions de recherche distinctes.

L'analyse de covariance « ANCOVA » a pour but de tester la relation initiale en supprimant statistiquement l'effet indirect de la covariable. En d'autres termes, on se sert de la mesure pré-test comme covariable pour annuler les différences de performances entre les groupes avant l'intervention. Ainsi, les différences observées au post-test seront dénuées des variations de la mesure au pré-test. Toutefois, pour que les résultats de l'ANCOVA soient fiables, certaines conditions de validité ont été vérifiées. Ainsi, des analyses préliminaires ont confirmé l'absence de violation des hypothèses de normalité contrôlées par le test de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilk (toutes les valeurs $p > .05$ sauf pour la variable RP) (Tableau 3). La linéarité de la relation entre la covariable (pré-test) et la variable dépendante (post-test) a été confirmée par l'examen des diagrammes de dispersion. L'homogénéité des variances des résidus (homoscédasticité) a été vérifiée via le test de Levene (Tableau 4), dont les résultats non significatifs (toutes les valeurs $p > .05$) indiquent que cette condition est respectée.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
CDH	,063	68	,200*	,987	68	,699
CCP	,062	68	,200*	,985	68	,613
PEC	,070	68	,200*	,980	68	,352
EMP	,104	68	,064	,966	68	,059
RP	,138	68	,003	,903	68	,000
PC	,053	68	,200*	,977	68	,235
SRS	,071	68	,200*	,978	68	,286
BIV	,074	68	,200*	,986	68	,622
JM	,091	68	,200*	,984	68	,551
IN	,064	68	,200*	,986	68	,623

Tableau 3. Tests de normalité

Quatre données sont importantes à lire : le degré de liberté (ddl), le résultat du F, la valeur de p et la grandeur de l'effet (η^2), allant de 0 à 1 elle représente la part de la variance de la variable dépendante (VD) expliquée par la variable indépendante (VI). Selon les critères proposés par Cohen (1988), cité par

(Pallant, 2016, p. 289), $\eta^2 = 0,01$ considéré comme un petit effet, 0,06 un effet modéré, 0,14 un grand effet.

Par ailleurs, l'analyse des corrélations de Pearson explore des associations entre les variables dépendantes et le contexte familial des élèves. Elles informent sur des liens potentiels, sans présumer d'un lien de causalité, et permettent d'identifier des facteurs (comme le niveau d'étude des parents) qui pourraient être liés aux acquis des élèves, indépendamment de l'intervention.

4. Résultats

Pour l'ensemble des variables, le test d'égalité des variances n'est pas statistiquement significatif ($p > 0,05$), ce qui signifie que nous n'avons pas de preuves suffisantes pour rejeter l'hypothèse nulle d'absence de différence entre les deux groupes au post-test. Par contre, dans les tests des effets intersujets, le facteur groupe a un effet statistiquement significatif au post-test sur les variables CDH CCP et BIV (Tableau 4) avec un effet de grande taille. Ainsi, les résultats de l'analyse de variance univariée s'avèrent significatifs pour ce qui est des résultats cognitifs et éthiques (la dimension des valeurs) (tableau 4). Ce qui suggère d'une part que les élèves ayant suivi les enseignements du projet (DCLPDH) détiennent un niveau de connaissances en droit de l'Homme et culture de la paix plus élevées que ceux du groupe témoin. D'autre part il semble que l'implication dans le projet influence les valeurs des élèves. Enfin, quoique la différence entre les groupes ne soit significative au plan statistique, les scores du groupe expérimental associé aux variables PEC, EMP, RP, SRS et IN se sont améliorés par rapport à ceux du groupe témoin (tableau 4). Ce résultat, malgré l'absence de signification statistique, semble confirmer les bénéfices des enseignements proposés dans le cadre du projet (DCLPDH).

Variables	Time	Moyenne (Écart type)		Test d'égalité des variances des erreurs de Levene		Tests des effets intersujets		
		Groupe expérimental	Groupe contrôle	F(ddl)	P	F (ddl)	P	η^2
CDH	Pré-test	2.92(.35)	3.33(.47)	.32(93)	.57	12.60(1)	.001***	.12
	Post-test	2.96(.64)	2.98(.51)					
CCP	Pré-test	2.83(.45)	3.48(.44)	.47(93)	.49	38.79(1)	.000***	.29
	Post-test	3.31(.61)	3.00(.60)					
PEC	Pré-test	2.97(.55)	2.91(.56)	.02(93)	.88	.12(1)	.73	.001
	Post-test	3.28(.41)	2.95(.34)					
EMP	Pré-test	3.53(.77)	3.27(.73)	.04(93)	.85	1.67(1)	.20	.18
	Post-test	3.87(.60)	3.65(.43)					
RP	Pré-test	2.90(.58)	2.91(.42)	.68(93)	.11	.01(1)	.91	0
	Post-test	3.15(.70)	3.12(.53)					
PC	Pré-test	3.52(.68)	3.53(.81)	1.05(93)	.31	.04(1)	.83	0
	Post-test	3.38(.65)	3.30(.46)					
SRS	Pré-test	2.56(.78)	2.61(.55)	3.35(93)	.70	.16(1)	.68	0
	Post-test	3.41(.82)	3.31(.72)					
BIV	Pré-test	2.50(.55)	3.12(.71)	3.18(93)	.54	15.85(1)	.000***	.14
	Post-test	4.22(.65)	3.43(.45)					
JM	Pré-test	3.27(.49)	3.24(.45)	1.79(93)	.18	.10(1)	.75	0
	Post-test	3.15(.67)	3.04(.54)					
IN	Pré-test	3.21(.59)	3.25(.57)	.36(93)	.55	.14(1)	.70	0
	Post-test	3.57(.60)	3.18(.45)					

Les niveaux de signification : *** élevé ; ** moyen ; * petit

Tableau 4. Analyse de covariance pré-test, facteur groupe (n=95)

L'analyse corrélationnelle de Pearson révèle des associations potentielles qui méritent d'être signalées. On observe une corrélation négative entre le niveau d'étude du père et les compétences socio-émotionnelles (PEC) (-0,372**), ainsi qu'une corrélation négative entre le niveau d'étude de la mère et la responsabilité sociale (SRS) (-0,203*). Compte tenu du nombre de tests effectués et de l'absence de correction, la significativité du second résultat, bien que nominale, est à considérer avec une grande

réserve. Ces corrélations, inattendues, suggèrent que l'influence du capital culturel parental sur les dimensions socio-affectives pourrait suivre des dynamiques complexes qui devront être investiguées dans des études ultérieures avec des échantillons plus larges (Tableau 5).

Variables		Situation familiale des parents	Niveau d'étude de la mère	Niveau d'étude du père
CDH	Corrélation de Pearson	0,035	-0,199	0,072
	Sig. (bilatérale)	0,736	0,053	0,488
CCP	Corrélation de Pearson	0,134	-0,115	-0,036
	Sig. (bilatérale)	0,197	0,266	0,727
PEC	Corrélation de Pearson	-0,132	0,166	-,372**
	Sig. (bilatérale)	0,204	0,108	0,000
EMP	Corrélation de Pearson	-0,122	0,124	-0,109
	Sig. (bilatérale)	0,239	0,231	0,294
RP	Corrélation de Pearson	-0,057	-0,192	-0,083
	Sig. (bilatérale)	0,582	0,063	0,425
PC	Corrélation de Pearson	-0,176	0,013	-0,075
	Sig. (bilatérale)	0,087	0,903	0,469
SRS	Corrélation de Pearson	-0,101	-,203*	-0,101
	Sig. (bilatérale)	0,329	0,048	0,331
BIV	Corrélation de Pearson	0,041	-0,096	-0,101
	Sig. (bilatérale)	0,693	0,355	0,332
JM	Corrélation de Pearson	0,148	0,035	-0,096
	Sig. (bilatérale)	0,154	0,733	0,353
IN	Corrélation de Pearson	-0,149	0,123	0,010
	Sig. (bilatérale)	0,150	0,234	0,925

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**.. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau 5. Corrélation de Pearson des 10 variables avec la situation familiale des parents et leur niveau d'étude

4. Discussion

4.1. De l'importance de l'apprentissage par l'expérience de la démocratie et du politique

Sans surprise, les résultats montrent que les élèves ayant suivi les enseignements du projet DCLPDH ont un niveau de connaissances plus élevé sur les droits de l'Homme et la culture de la paix que le groupe témoin. Nos résultats sont cohérents avec les conclusions des travaux menés par Stellmacher et Sommer (2008), Thornberg (2016), Sharma (2020), puis Stavrou et al. (2023). Ils stipulent qu'une éducation aux droits de l'Homme, même de courte durée, accroît les connaissances et les niveaux de compréhension d'une culture de la paix et renforcent les attitudes positives et l'engagement à l'égard des droits de l'Homme.

En effet, les résultats de variance univariée sont significatifs en ce qui concerne le développement des valeurs de paix des élèves (BIV. $P < .01$ ***) et nous affirment que les valeurs transmises et acquises dans le cadre scolaire influencent ensuite la façon dont les élèves se comportent en tant que citoyens dans leur vie quotidienne. Nous montrons par ailleurs que l'éducation aux valeurs ne peut pas être confinée à un enseignement explicite (ce qui ne l'exclut pas), mais doit être vécue à travers des relations et des interactions au quotidien comme cela est proposé ici à travers des activités théâtrales. Cela confirme l'idée que la pédagogie active met en avant l'importance de l'apprentissage par l'expérience pour développer des compétences socioémotionnelles et civiques (Wong et al., 2022). Bajaj (2011b) considère que l'enseignement des droits de l'Homme incite les jeunes à s'engager dans des actions positives pour leur communauté, car ils « deviennent plus conscients des inégalités et sont plus susceptibles de s'impliquer dans des actions de citoyenneté active (*Ibid.*) ». Snauwaert (2020) affirme de son côté que l'éducation à la paix est une forme d'éducation démocratique nécessaire à tous les futurs citoyens et qu'elle devrait être affirmée comme un devoir civique au cœur de la démocratie dans un monde

interdépendant considéré comme un formidable rempart contre l'injustice. Nous considérons de notre côté que l'éducation à la paix peut également être considérée comme une forme d'éducation au politique (Barthes, 2022), si elle prend en compte explicitement l'idée de justice sociale. En effet, nous montrons que l'acquisition des connaissances, compétences, valeurs et attitudes relatives aux droits de l'Homme (CDH, CCP et BIV. $P < .01^{***}$) est nécessaire pour comprendre les réalités sociopolitiques et économiques. Cela prépare à affronter les contradictions et paradoxes qui émergent lorsque des valeurs, telles que la non-violence, se confrontent aux dynamiques de la politique réelle. En cela, l'éducation à la paix devient un vecteur central de la formation de citoyens responsables, engagés et capables de contribuer à une société plus juste et pacifique en éveillant leur conscience critique et en les engageant dans un apprentissage collaboratif menant à l'action individuelle et collective (Bajaj et al, 2016 ; Morris, 2019).

4.2. Comment l'institution publique marocaine peut-elle remobiliser les objectifs de développement durable pour appuyer les priorités éducatives nationales ?

La présidence du Maroc du Conseil des droits de l'homme de l'ONU pour 2024 appelle à des actions concrètes et significatives sur le terrain éducatif. Dans cette perspective, la loi-cadre de l'éducation nationale vise la traduction des engagements pris envers les élèves en initiatives favorisant une éducation inclusive, équitable et axée sur la promotion des valeurs citoyennes, des droits de l'homme et de la paix. Cette dynamique exige la mise en œuvre de projets éducatifs innovants qui développent non seulement les savoirs académiques, mais aussi les compétences socioémotionnelles et l'engagement civique, contribuant ainsi à préparer les jeunes générations à devenir des acteurs conscients et responsables dans une société respectueuse des droits de l'Homme.

À cet égard, nos résultats soulignent plusieurs implications pour les politiques éducatives. En effet, dans un contexte de réformes focalisées sur les matières fondamentales, les politiques éducatives marocaines gagneraient à intégrer des projets comme le DCLPDH en effet, ce projet montre que des approches créatives, telles que l'apprentissage par l'art et l'expérience, enrichissent l'enseignement classique et favorisent une citoyenneté active (Fourmentaux, 2014). Il est possible, utile et urgent de repenser les priorités éducatives pour intégrer les éducations à la paix et au droit de l'Homme dans les projets d'établissement (El Ourmi & Mazani, 2026). Le projet DCLPDH illustre comment les connaissances, les valeurs et la responsabilité peuvent être efficacement développées à travers l'art (Morgan, 2018 ; Uria-Iriarte & Galarreta, 2020)) et d'autres initiatives pédagogiques innovantes. Pour maximiser les effets de ces programmes, il est recommandé de leur accorder plus de temps et d'intensité et de les considérer comme une priorité dans les projets d'établissement.

Par ailleurs, l'école marocaine peut remobiliser les objectifs de développement durable (ODD), en s'appuyant sur les trois dimensions de l'EDH définies par Bajaj (2011a). Premièrement, l'apprentissage au sujet des droits de l'Homme, centré sur la connaissance des droits et des mécanismes de leur protection, permet de renforcer les contenus éducatifs nationaux en intégrant des savoirs précis relatifs à la citoyenneté, la justice sociale et l'égalité des chances. Cela répond directement à la priorité marocaine d'assurer une éducation inclusive et équitable, tout en développant des compétences cognitives essentielles. Deuxièmement, enseigner par les Droits de l'Homme implique une transformation des méthodes pédagogiques afin qu'elles incarnent les valeurs d'équité, de respect et de participation démocratique. Elles s'inscrivent de fait dans les nécessités de faire évoluer les formes scolaires portées par les « éducations à » (Barthes et Alpe, 2018). Cette approche peut orienter les pratiques éducatives vers des environnements d'apprentissage plus participatifs et éthiques, en adéquation avec les réformes actuelles qui promeuvent des pédagogies actives. Enfin, l'éducation pour les Droits de l'Homme met l'accent sur le développement des compétences comportementales et des attitudes nécessaires pour agir en faveur des droits de l'Homme.

Nous postulons donc que, en dépit des derniers résultats des évaluations internationales qui pointent la faiblesse des élèves marocains (CSEFRS, 2018 ; OCDE, 2024), le cadrage du ministère de l'Éducation nationale autour de l'axe de l'élève inclut, en plus de la gestion du temps scolaire, le soutien pédagogique

et la remédiation pour combler les lacunes, des activités parallèles qui enrichissent l'expérience éducative, le soutien social, sanitaire et psychologique, ainsi que le renforcement des relations avec les parents. Ce cadrage, certes, fixe un nombre réduit de priorités (2 à 3 au maximum), des priorités s'axant autour des principaux obstacles qui empêchent la réussite des élèves (les enseignements de base) et des projets nécessitant un minimum de formation professionnelle, mais, à travers ce projet, les apprenants développent non seulement leurs compétences linguistiques, en enrichissant leur vocabulaire et en améliorant leur maîtrise des langues, mais acquièrent également une compréhension approfondie des enjeux liés aux droits de l'Homme et à la paix. De plus, ils apprennent à utiliser l'art du théâtre comme un outil d'expression et de plaidoyer pour la promotion d'un monde plus juste et pacifique, notamment en exploitant les activités orales et de lecture proposées en classe.

Au-delà, nous pouvons réaffirmer qu'au Maroc comme en Europe, les approches éducatives s'élargissent pour inclure des déséquilibres qui représentent des risques potentiels pour la paix, tels que la pauvreté, le réchauffement climatique, les inégalités et les discriminations (Lefrançois & Éthier, 2024). Les droits de l'Homme acquièrent une importance croissante dans les débats sur la paix et la politique internationale (Stellmacher & Sommer, 2008), et les liens entre l'EDH et l'éducation à la paix sont inextricables (Reardon, 1997) et garantissent le respect des droits et libertés fondamentales (Almanza, 2022). Toutefois, l'approche de la paix à travers l'EDH se concentre souvent sur les violations des droits politiques, au détriment des droits économiques et sociaux (Almanza, 2022).

4.3. De l'importance d'une collaboration entre l'école et la famille

Les interactions avec l'éducation informelle (familiale) et aussi un élément très important dans l'acquisition de la culture de la paix. En effet, des recherches montrent que le niveau d'éducation des mères, plus que la classe sociale, impacte leur engagement dans l'éducatif (West et al., 1998). Par ailleurs, un capital culturel parental élevé favorise le développement socioémotionnel des enfants, renforçant des compétences, comme l'interdépendance et la responsabilité sociale (Chung et al., 2020 ; Cheng et al., 2021). Ces constats corroborent le fait que la différence entre les deux groupes (expérimental et contrôle) n'est pas statistiquement significative pour les variables socioémotionnelles (PEC), empathie EMP, résolution de problème (RP), responsabilité sociale (SRS) et intégrité (IN). Ces constats soulèvent la question de la capacité de l'école à enseigner les valeurs et les attitudes. Nos résultats indiquent surtout que l'école complète et consolide principalement l'éducation familiale, ce qui plaide pour une meilleure collaboration familles-écoles pour une bonne réussite d'un projet d'éducation à la paix. Pour autant, les corrélations positives entre le niveau d'étude du père et les variables socioémotionnelles des élèves (PEC), ainsi qu'entre le niveau d'étude de la mère et la responsabilité sociale (SRS) montrent des effets différents sur l'action éducative en classe. En effet, les mères, souvent responsables principales de l'éducation des enfants, influencent fortement leur parcours, surtout lorsqu'elles disposent d'un niveau d'éducation élevé. Ces mères tendent à utiliser des ressources supplémentaires, comme les cahiers d'exercices ou les professeurs particuliers et sont davantage impliquées dans les échanges avec les enseignants.

4.4. La mesure des impacts sur les élèves comme méthode d'évaluation ?

Jusqu'à présent, on ne trouve pas de travaux qui ont analysé l'impact d'une éducation à la paix sur les élèves du primaire, notamment dans le contexte scolaire marocain. Et plus généralement, il existe à ce jour peu d'étude d'évaluation des « éducations à » (ou éducations transversales, ou éducation aux enjeux sociétaux) (Mencacci et Barthes, 2024) et cela constitue un angle mort de la recherche. Or les éducations à se multiplient, tandis qu'on ne dispose d'aucun recul critique sur ce qu'elles donnent. À ce titre, nous proposons une ébauche de modèle possible d'évaluation d'EDH pour une culture de la paix par ses impacts sur les apprenants, même s'ils restent à discuter en regard des autres propositions d'évaluation. Pour autant, nous identifions aussi certaines limites, comme par exemple le choix des mesures qui a été essentiellement réalisé sur les modèles adaptatifs des cultures de la paix, ce qui constitue un parti pris alors qu'il en existe d'autres, notamment, résolutifs non mobilisés ici. Nous postulons que la méthode d'évaluation nécessite d'être étendue à un regard critique sur la légitimité des contenus. D'autres limites

du modèle évaluatif sont l'utilisation des mesures autodéclarées qui expose à des biais de désirabilité sociale, les élèves ayant pu surestimer leurs compétences socio-émotionnelles et leur adhésion aux valeurs dans un contexte perçu comme valorisant. (Que valent-elles en réalité ?) ou encore la concomitance des thèmes des droits de l'Homme dans d'autres disciplines, comme l'éducation civique et islamique (non mesurées différemment dans les deux groupes de l'étude). L'absence de randomisation dans la constitution des groupes, malgré un appareillage sur des critères socio-démographiques, restreint la robustesse des inférences causales. Les estimations par ANCOVA, bien qu'ajustées sur le pré-test, ne permettent pas d'exclure totalement l'influence de facteurs confondants non mesurés. Des effets spécifiques à l'établissement ou à l'enseignant n'ont pu être entièrement distingués de l'effet du dispositif lui-même, notamment en raison de l'implication particulière du directeur de l'école dans l'animation du projet. L'horizon temporel limité de l'étude, sans suivi différé, ne permet pas de vérifier la persistance des effets observés au-delà de l'année scolaire. Ces limites invitent à une distinction nette entre les finalités normatives de l'EDH – qui visent à former des sujets de droit autonomes – et les constats empiriques de cette étude, qui attestent d'acquisitions cognitives et d'une évolution des valeurs, mais ne démontrent pas la capacité des élèves à mobiliser concrètement ces droits en dehors du cadre scolaire.

Pour autant, la présente recherche est née d'une préoccupation axée sur l'importance de former les apprenants au droit de l'Homme et à la culture de paix et de proposer une évaluation sur ses impacts en termes de culture de Paix. La nouveauté ici est la proposition d'une évaluation axée non pas sur les performances des élèves, mais sur l'impact du curriculum sur la culture de la paix sur les élèves. Ce point souligne un changement de paradigme lié aux épistémologies des « éducations à » (Barthes et al, 2017 ; 2024). Nous tentons d'en faire ressortir des éléments saillants. La transférabilité de ce dispositif dans d'autres établissements est subordonnée à plusieurs conditions : un ancrage curriculaire formel dans les programmes et les emplois du temps, une formation adéquate des enseignants aux pédagogies actives et aux droits de l'Homme et la garantie de ressources dédiées, tant humaines que financières.

Conclusion

Le travail de recherche présenté ici pose les bases d'une réflexion sur l'intégration d'initiatives dans les politiques éducatives nationales, en relation avec les objectifs de développement durable (ODD). Nous défendons un changement de paradigme éducatif relatif à la prise en charge des enjeux globaux de société (Barthes, Lange et Chauvigné, 2024). Cela comprend un changement de perspectives face à la forme scolaire classique, un renforcement des collaborations familles-écoles, une redéfinition des modèles d'évaluation. Ce travail invite donc à une redéfinition des priorités éducatives nationales, en donnant une place centrale aux éducations transversales, notamment à travers des projets artistiques et participatifs.

Références

- Abedi, F., & Fer, S. (2024). Curriculum Development in Human Rights Education: Teacher Candidates and Faculty Members' Views. *International Journal of Human Rights Education*, 8(1).
- Ahmed, A. (2021). Human Rights Education. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1573>.
- Almanza, M. (2022). Six educational approaches to conflict and peace. *Journal of Peace Education*, 19(2), 205-225. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2087607>
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs : la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 37-48. <http://www.jstor.org/stable/41163072>
- Audigier, F. (2000). Human rights education, The School Field, vol XIII, CD-rom, Ljubljana, Slovénie <https://www.unige.ch/iufe/didactsciencoc/application/files/4515/5248/9649/dh.pdf>

- Bajaj, M. (2011a). Teaching to transform, transforming to teach: exploring the role of teachers in human rights education in India. *Educational Research*, 53(2), 207-221.
- Bajaj, M. (2011b). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481-508. <http://www.jstor.org/stable/23016023>
- Bajaj, M., Cislighi, B. & Mackie, G. (2016). *Advancing transformative human rights education. The Universal Declaration of Human Rights in the 21st century*. Open Book Publishers.
- Barthes, A., Lange, J-M. & Chauvigné., C. (2024). *Les « éducations à » dictionnaire critique des enjeux et concepts*. Édition revue et augmentée. Le Harmattan, 978-2-336-43959-4. (hal-04527922)
- Barthes A. & Alpe Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefour de l'éducation*, 45, 20-34.
- Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, Paris : Harmattan.
- Beck, C. J., Drori, G. S. & Meyer, J. W. (2012). World influence on human rights language in constitutions. *International Sociology*, 27(4), 483-501.
- Berkowitz, L. & Luttenan, K. (1968). The Traditionally Socially Responsible Personality. *Public Opinion Quarterly*, 32, 169-185.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5).
- Cheng, W., Cheung, R. & Chung, K. (2021). Understanding adolescent's perceived social responsibility: The role of family cohesion, interdependent self-construal, and social trust. *Journal of adolescence*, 89, 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.04.001>.
- Chung, K., Lam, C. & Liew, J. (2020). Studying Children's Social-Emotional Development in School and at Home through a Cultural Lens. *Early Education and Development*, 31, 927-929.
- CIDE. (1989). Texte intégral de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989). <https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>
- CSEFRS (2018). Rapport national PISA 2018 : Rapport thématique. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2023/04/Rapport-PISA-V-Fr.pdf>
- Decety, J. & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.
- Douz, A. (2022). Education on human rights values in Moroccan school; Philosophy textbooks as a study case. *Revue des sciences de l'éducation et de la psychologie*, 6(24).
- Effandi, Z., Zolkepli, H. & Daud, Y. (2004). The Reliability and Construct Validity of Scores on the Attitudes toward Problem Solving Scale. *Journal of science and mathematics education in Southeast Asia*, 27, 81-91.
- El Ourmi, M. & Mazani, I. (2026). L'intégration de l'éducation aux droits humains dans les projets d'établissement des écoles primaires marocaines : entre priorités académiques et approches innovantes. *Cognitive Research: International Scientific Journal of Cognitive Sciences*, 16, 60-90. <https://journals.imist.ma/index.php/CR/article/view/8371>
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. & Salvador, L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *European Review of Applied Psychology*, 59(3), 211-227.
- Fourmentaux, J. (2014). Aux arts, citoyens ! La création à l'épreuve de l'intérêt général. *L'Observatoire*, 44(1), 67-69. <https://doi.org/10.3917/lobs.044.0067>.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>
- Guzmán, V., Larrain, A., Álvarez, C., Fernández, I., Araya, D. & Urrutia, C. (2023). Design-based development of educative curriculum material for deliberative human rights education. *Journal of Curriculum Studies*, 55, 489-507
- Harris, I., Morrison, M. (2014). *Peace education*. Jefferson, North Carolina: McFarland and Company, Inc, 3d ed
- Hassani-Idrissi, M. & Zernine, M. (2021). Une mise en perspective de l'éducation aux valeurs des droits de l'Homme au Maroc, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

- Hicks, D. (1987). Education for peace: principles into practice. *Cambridge Journal of Education*, 17(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/0305764870170101>
- Hoskins, B., Barber, C., Nijlen, D. & Villalba, E. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study Data. *Comparative Education Review*, 55, 082-110. <https://doi.org/10.1086/656620>.
- Jenkins, T. (2019). Comprehensive Peace Education. In: Peters, M. (eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). Essential Components of Peace Education. *Theory Into Practice*, 44(4), 280-292. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_2
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement*, 372-374. New York: Routledge.
- Kimber, B., Sandell, R. & Bremberg, S. (2007). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: an effectiveness study of 5 years of intervention. *Health education research*, 23(6), 931-40. <https://doi.org/10.1093/her/cyn040>.
- Kuppens, L. & Langer, A. (2018). Peut-on apprendre la paix à l'école ? Une évaluation du cours « Éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté » (EDHC) en Côte-d'Ivoire post-conflit. *International Review of Education*, 64, 633-650.
- Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2024). Éducation à la paix. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, & C. Chauvigné (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (2e éd. revue et augmentée). L'Harmattan.
- Mencacci N. & Barthes A. (2023). Quelle évaluation pour les « éducations à » ? Enjeux, risques, pistes et limites. *Evaluation des éducations à, Travail et apprentissage*, 26, 7-19.
- Merrigan, M. (2014). Education in Responsibility in Order to Secure Human Rights in Times of Crisis. *Journal of Social Science Education*, 13, 98-107. <https://doi.org/10.2390/JSSE-V13-I3-1359>.
- Morris, T. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28, 1064 - 1077.
- Navarro-Castro, L. & Nario-Galace, J. (2019). *Éducation à la paix : une voie vers une culture de la paix*, (3e édition), Centre pour l'éducation à la paix, Miriam College, Quezon City, Philippines.
- OCDE (2024), Résultats du PISA 2022 (Volume III – version abrégée) : *La pensée créative en milieu scolaire*, PISA, Éditions OCDE, Paris.
- Osler, A. & Starkey, H. (2000) Human rights, responsibilities and school self- evaluation, Dans A. Osler (Ed.) *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality* (Stoke-on-Trent, Trentham), 91-112.
- Osler, A. & Starkey, H. (1994). Fundamental Issues in Teacher Education for Human Rights: a European perspective. *Journal of Moral Education*, 23, 349-359.
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step-by-Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*, Sydney, Melbourne, Auckland, London: Allen & Unwin, 6th edition.
- Print, M., Ugarte, C., Naval, C. & Mihr, A. (2008). Moral and human rights education: the contribution of the United Nations. *Journal of Moral Education*, 37, 115 - 132. <https://doi.org/10.1080/03057240701803726>.
- Reardon, B. A. (1997). Human rights as education for peace. In Human rights education for the twenty-first century. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press. 21-34.
- Reardon, B. A. (2000). L'éducation à la paix : un bilan et une projection. Dans B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (Eds.), *Routledge, compagnon international de l'éducation*. Taylor et François
- Sandole, D.J. D., Byrne, S., Sandole-Staroste, I. & Senehi, J. (2009). *The Handbook of Conflict Analyse and Resolution*: Landon and New York: Routledge.
- Santamaría-Villar, M., Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T. & Castejón, J. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>.
- Scognamiglio, T. & Carrel, M. (2022). La participation citoyenne : définitions, méthodologies et état des lieux. *Action publique. Recherche et pratiques*, 13(1), 6-14. <https://doi.org/10.3917/aprp.013.0006>.
- Sharma, N. (2020). *An Understanding of Peace and Non-violence as Being Central to the Human Rights Agenda*, 77-98. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58062-9_5.

- Snauwaert, D. (2020). The peace education imperative: a democratic rationale for peace education as a civic duty. *Journal of Peace Education*, 17, 48-60. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1713068>.
- Stavrou, V., Brouzos, A., Vassilopoulos, S. & Koutras, V. (2023). Evaluating the impact of human rights education on the adjustment of Greek primary school students. *International journal of psychology : Journal internationale de psychologie*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12937>.
- Stellmacher, J. & Sommer, G. (2008). Human Rights Education. *Social Psychology*, 39, 70-80. <https://doi.org/10.1027/1864-9335.39.1.70>.
- Stern, P. C., Dietz, T. & Guagnano, G. A. (1998). A brief inventory of values. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 984-1001. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006008>
- Suárez, D. (2006). The Institutionalization of Human Rights Education, 7. [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(06\)07005-8](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(06)07005-8).
- Subramanian, A. (2016). Teaching-Learning Approaches and Strategies in Peace Education. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 3.
- Thornberg, R. (2016). Values Education in Nordic Preschools: A Commentary. *IJEC*, 48, 241-257. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0167-z>
- Tibbitts, F. & Katz, S. (2017). Dilemmas and hopes for human rights education: Curriculum and learning in international contexts. *PROSPECTS*, 47, 31-40.
- Tsutsui, K. & Wotipka, C. (2004). Global Civil Society and the International Human Rights Movement: Citizen Participation in Human Rights International Nongovernmental Organizations. *Social Forces*, 83, 587 - 620. <https://doi.org/10.1353/SOF.2005.0022>.
- UNESCO. (2019). Dossier d'information sur le Mouvement mondial pour la culture de la paix et de la non-violence : cultivons la paix
- UNESCO. (2023). Projet de recommandation de 1974 révisée sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'Homme et aux libertés Conférence générale 42^e session, Paris 2023
- UNICEF (2023). At least 100,000 children affected by Morocco earthquake. Retrieved from UNICEF at <https://www.unicef.org/press-releases/least-100000-children-affected-morocco-earthquake>
- Uria-Iriarte, E. & Galarreta, J. (2020). Forum Theatre as a democratic space of citizenship in secondary school: an educational experience in the Basque Country (Teatro Foro como espacio democrático de ciudadanía en Secundaria: una experiencia educativa en el País Vasco). *Culture and Education*, 32, 796-810. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819120>.
- West, A., Noden, P., Edge, A. & David, M. (1998). Parental Involvement in Education in and out of School. *British Educational Research Journal*, 24, 461-484. <https://doi.org/10.1080/0141192980240407>.
- Wong, K., Chong, E., Leung, W. & Leung, Y. (2022). Experiential learning for civic education: Student participation and voice. *Citizenship Teaching & Learning*, 17(2), 203-225. https://doi.org/10.1386/ctl_00091_1
- Zembylas, M. (2011). Peace and human rights education: Dilemmas of compatibility and prospects for moving forward. *PROSPECTS*, 41, 567-579. <https://doi.org/10.1007/S11125-011-9212-8>.