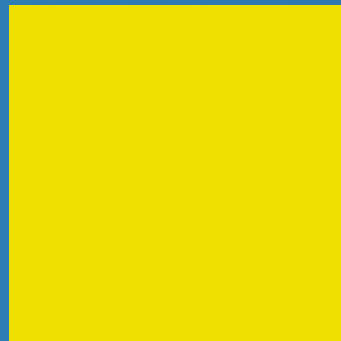


# 4

---



QUAND LA RENCONTRE  
DEVIENT UN CONFLIT : GUERRE  
JUSTE ET PAIX JUSTE

---

## MODULE VIER

# GUERRE JUSTE ET PAIX JUSTE

## 4.1 INTRODUCTION

### 4.1.1 STRUCTURE DU LIVRE DE L'ENSEIGNANT

Ce livre de l'enseignant est un ensemble didactique qui développe le thème suivant : « Quand la rencontre devient un conflit : Guerre juste et paix juste ». Il a été élaboré pour un groupe de jeunes âgés de 13 à 15 ans et offre à l'enseignant ou au formateur d'un groupe d'apprentissage la possibilité de développer ce thème au niveau de leur groupe de classes.

Dans ce module, nous nous concentrons sur une meilleure compréhension des causes des conflits susceptibles d'entraîner des guerres. Nous essaierons de montrer comment l'expérience personnelle de la résolution pacifique des conflits peut nous aider à cultiver un débat social non violent sur les défis émergents.

Nous devons partir du point de vue des lycéens, de leur propre expérience. Depuis 75 ans, l'Europe n'a pas connu la guerre, et pourtant nous sommes quotidiennement entourés d'informations sur les guerres et les violences. Comment faire face à la tragédie de la guerre, présenter ses dévastations et le lourd tribut des effusions de sang ? En attirant l'attention sur les conflits de notre vie quotidienne. Il existe une corrélation entre une approche personnelle de la résolution des conflits et la dimension sociale de la gestion de l'incertitude. La violence commence au sein même d'une personne lorsque les conflits ne sont pas traités et résolus de manière pacifique. Si nous ne sommes pas conscients des tensions actuelles et que nous n'y remédions pas à temps, elles pourraient avoir des effets dévastateurs sur l'individu et la société.

Grâce à des éléments déclencheurs et des suggestions didactiques, il est possible d'aborder ce thème sous différents angles. Les éléments déclencheurs sont des éléments que l'enseignant peut apporter en classe pour entamer la conversation. Ce livre contient un éventail d'éléments déclencheurs avec différents niveaux de difficulté. Ils visent à contribuer au processus d'apprentissage et existent sous différentes formes. Les éléments déclencheurs ne doivent pas tous être utilisés. L'enseignant peut choisir l'élément le plus approprié en fonction (de la situation initiale) de son groupe d'apprentissage. Les suggestions didactiques sont des propositions concrètes permettant de commencer à travailler avec les éléments d'incitation et de se concentrer sur la réflexion philosophique et la communication. Cela permet à l'enseignant d'aborder les différents éléments déclencheurs de manière variée, en fonction de son groupe d'apprentissage.

Ce livre de l'enseignant fait une distinction entre « matériel de base » et « approfondissement ». Le thème de base se trouve par défaut dans le livre de l'élève et dure environ une heure. En complément, l'enseignant a la possibilité d'approfondir les connaissances des élèves par le biais des chapitres supplémentaires contenant des éléments d'incitation et des suggestions didactiques, qui sont fournis dans ce livre de l'enseignant. Les différents chapitres :

- Le premier chapitre est un chapitre d'introduction contenant les premières réflexions sur les conflits et la guerre, la présentation de la vidéo et le travail immédiat après avoir regardé la vidéo. Ce chapitre fait principalement partie du matériel pédagogique de base pour les élèves ; seule la dernière partie correspond au contenu d'approfondissement.
- Le deuxième chapitre est consacré au contenu pédagogique de base. Ce chapitre présente les conséquences dévastatrices de la guerre et les défis contemporains dans ce domaine. Nous sommes confrontés à deux approches face à l'injustice : le recours justifié aux armes pour protéger le bien commun et la résistance non violente (pacifisme).
- Le troisième chapitre présente également un matériel pédagogique de base. Nous présentons le modèle de « paix juste » fondé sur la justice mondiale. Nous présentons les initiatives d'une éthique mondiale et les objectifs de développement durable de l'ONU.
- Les quatrième et cinquième chapitres font partie de l'approfondissement du sujet ; nous abordons le sujet de la guerre et de la paix du point de vue des arts. Dans le quatrième chapitre, nous invitons les élèves à réfléchir à la perception de la guerre du point de vue du vainqueur et du point de vue des victimes. Dans le cinquième chapitre, nous encourageons les élèves à s'engager dans un projet et à concevoir un monument dédié aux victimes de toutes les guerres.

Cet ensemble didactique est consacré au thème « quand la rencontre devient un conflit : une guerre juste et une paix juste ». Ce manuel est basé sur la « théorie de la guerre juste ». Il présente aux lycéens l'histoire, le contexte, le sens et la perspective de cette théorie aujourd'hui. Il offre l'occasion de réfléchir avec le groupe d'apprentissage sur la rencontre, les conflits, la guerre et la paix.

Le point de départ de cet ensemble didactique est une séquence vidéo mettant en scène un scénario potentiellement réel de la vie quotidienne des élèves. Cette séquence visuelle est une introduction générale au thème « guerre juste et paix juste » pour le groupe d'apprentissage, fournissant à l'enseignant la base sur laquelle développer le thème par le biais d'un ou plusieurs des éléments d'incitation et des suggestions didactiques préparés dans ce livre de l'enseignant.

#### 4.1. 2 OBJECTIFS DU MODULE ET TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES

Les principaux objectifs de ce module sont les suivants :

- Présenter le conflit comme faisant partie de notre vie quotidienne,
- Démontrer qu'il existe différentes façons de résoudre les conflits,
- Présenter les conséquences dévastatrices des guerres dans l'histoire et aujourd'hui,
- Engager un débat sur la justification de la résistance armée à la violence et valoriser l'attitude du pacifisme,
- Réaliser que la paix est fondée sur la justice,
- Sensibiliser à la responsabilité individuelle pour ce qui est d'assurer un règlement pacifique des tensions sociales.

Pour atteindre les objectifs du module, nous utiliserons les approches d'apprentissage suivantes :

- Associations et brainstorming,
- Courte vidéo d'animation pour introduire le sujet de discussion,
- Conversation en binômes et jeu de rôle,
- Discussion de groupe,
- Réflexion personnelle,
- Discussion sur les « Pour » et les « Contre »,
- Analyse d'œuvres d'art,
- Création artistique.

## 4.2 INTRODUCTION ET UTILISATION DE LA SÉQUENCE VIDÉO

### 4.2.1 ASSOCIATION DE MOTS RELATIFS À LA GUERRE

Il est très important de commencer la leçon en rappelant aux élèves leurs propres expériences. L'enseignant peut livrer avec ses mots quelques réflexions préliminaires sur les conflits et la guerre. Les élèves peuvent également lire le texte dans le livre de l'élève.


**Les conflits** représentent des oppositions sérieuses et durables en termes de valeurs, de croyances, d'intérêts et d'attitudes entre individus ou entre groupes sociaux. En tant que tels, ils **font partie de la vie humaine**. Ils se manifestent sous diverses formes au sein de la famille, entre amis, dans la rue et à l'école, ainsi qu'entre les nations, les pays et les races. Ils peuvent aussi souvent se transformer en **violence**.




Figure 4.1  
Manifestation contre les conditions injustes dans la société  
Source: © JP Photography / Adobe Stock

**Les guerres** sont des conflits intenses entre groupes sociaux (classes, races, nations, états, communautés inter-états...) dans lesquels différents camps luttent pour faire respecter leurs objectifs en ayant recours à des armes militaires. Les guerres font partie de l'histoire de l'humanité depuis le tout début.

Les membres de certains groupes sociaux **vénéraient leurs soldats** et leur courage et écrivaient des hymnes sur les exploits militaires de leur communauté. Toutefois, chaque guerre laisse derrière elle ses **victimes** et **creuse le fossé** entre les différentes communautés sociales. Pour prévenir les guerres et la violence entre les nations, la chose la plus importante est d'établir **un ordre juste** au niveau mondial, ce qui signifie que nous partageons équitablement les biens et les fardeaux les uns avec les autres, permettant ainsi à tous les peuples de **vivre dans la dignité**.

 Après cette partie introductive, les élèves notent à quoi ils associent le mot « guerre ». L'enseignant doit les inviter à être très spontanés. Ils doivent laisser libre cours à leurs pensées et écrire les mots qui leur viennent à l'esprit quand ils entendent le mot « guerre ». Après quelques minutes, l'enseignant invite les élèves à souligner les mots qui ont une signification négative.

 Il leur est possible d'échanger leur réponse avec leurs voisins ou avec toute la salle de classe. Ils peuvent comparer leurs associations et voir s'il y a des différences entre elles. Ils peuvent parler des similitudes et des différences dans leur perception de la guerre.

#### 4.2.2 SÉQUENCE VIDÉO

Dans cette leçon, les élèves de la vidéo font un voyage au mémorial dédié aux victimes de toutes les guerres. Écoutez attentivement les paroles prononcées et observez les réactions des élèves et de l'enseignant.

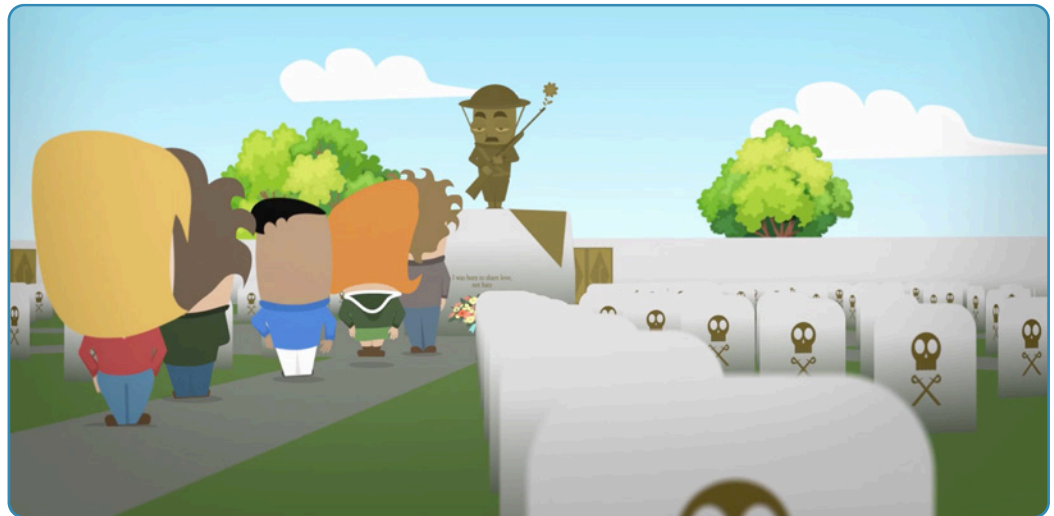



Figure 4.2  
Image provenant de  
l'animation

Au cours d'un match de football dans la cour d'école, Ahmed et Pieter-Jan se sont disputés au sujet d'une faute. Pieter-Jan prétend qu'Ahmed l'a fait trébucher juste avant qu'il puisse marquer un but, Ahmed objecte que ce coup bas ne s'est jamais produit. Les autres camarades de classe prennent parti et ils se retrouvent divisés en deux groupes. La tension entre les groupes monte, est interrompue plus tard par l'enseignant, et est résolue pendant le voyage scolaire au mémorial dédié aux victimes de toutes les guerres.

 Après avoir visionné la vidéo, l'enseignant encourage les élèves à écrire leurs questions, leurs commentaires et les idées que la vidéo leur a inspirés. Il peut poursuivre avec un ou plusieurs des éléments d'incitation en fonction du niveau de son groupe d'apprentissage.

#### 4.2.3 QUESTIONNAIRE : BONNES RÉPONSES

Plusieurs questions sont présentées dans la vidéo et se concentrent sur le résultat et le message de conclusion de l'histoire. Par le biais de ces questions, les élèves seront incités à réfléchir sur le contenu et le sens de la rencontre de conflits. Après avoir regardé la vidéo, ces questions peuvent également être un point de départ pour une discussion en classe.

#### **Question 1 : Pourquoi y a-t-il des tensions et des conflits entre les gens ?**

- a. À cause de la météo et du manque de soleil.
- b. Parce que les gens n'ont pas les mêmes opinions politiques, philosophiques et religieuses.
- c. Parce que les gens veulent la même chose en même temps.**

Il existe deux approches différentes pour répondre à la question sur l'origine des conflits entre les personnes. La première fait valoir que la survenue des conflits s'explique par les différences entre les gens. Les gens se battent les uns avec les autres parce qu'ils sont très différents, et ils ne peuvent pas résoudre leurs divergences de manière pacifique. Une approche contrastée fait valoir que les conflits ne découlent pas de la différence, mais de la similitude. Nous souffrons les uns à cause des autres parce que nous voulons tous la même chose. Comme il existe un certain niveau de pénurie, nous nous opposons les uns aux autres. Nous voulons des ressources économiques, telles que l'argent ou la propriété, ainsi que des ressources symboliques, telles que la reconnaissance et le statut social. <sup>1</sup>

#### **Question 2 : En raison des progrès technologiques, au XXIème siècle, nous n'avons plus besoin de croyances religieuses. Vrai ou faux ?**

- a. C'est vrai, toutes les religions déforment la réalité, et nous progresserions en tant que société si nous nous débarrassions des religions.
- b. C'est vrai, certaines religions sont pacifiques et d'autres violentes. Nous devrions interdire les religions violentes.
- c. C'est faux, le progrès technologique actuel pourrait être attribué à un patrimoine social, culturel, traditionnel et religieux spécifique, qui a fait progresser simultanément les connaissances humaines et la dignité humaine.**

<sup>1</sup> Bart Brandsma. 2017. *Polarisation: Understanding the Dynamics of Us versus Them*. Schoonrewoerd: BB in Media, 62–68.

Au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, l'Europe a dû faire face à deux tentatives de restructuration sociale qui se sont mal terminées. Dans de nombreux pays communistes, la religion a été exclue de la vie publique et la nouvelle idéologie donnait la priorité à la confiance dans le progrès scientifique et technologique ; toutefois, il y a eu de très graves violations des droits de l'homme. De même, les idéologies fascistes n'étaient pas fondées sur la religion, mais sur le nationalisme radical et le pouvoir antidémocratique et totalitaire. Aujourd'hui, nous pouvons reconnaître que ces idéologies sont destructrices et contraires au progrès humain.

Cela ne signifie toutefois pas que les religions n'ont pas eu ou n'ont pas de responsabilité en matière de violence. Les dirigeants politiques peuvent abuser des sentiments religieux pour défendre leurs intérêts et leur pouvoir. Aucune religion n'est immunisée contre cette tentation. Cependant, l'essence même de toutes les religions est d'encourager les gens à créer une société juste et pacifique. La vraie foi religieuse combat les injustices et stimule de grandes œuvres sociales. Aujourd'hui, les chefs religieux s'unissent dans un désir de paix mondiale.

Si vous recherchez un développement plus poussé du thème, suivez la première partie de la section 4. 1. *Religions, violence et une éthique mondiale*.

**Question 3 : Pourquoi Antigone était-elle si déterminée à enterrer son frère Polynice, proclamé traître à la nation ?**

- a. Parce qu'elle était mue par des motifs personnels contre le roi Créon, elle l'a fait pour protester contre lui.
- b. Elle était prête à sacrifier sa vie pour démontrer la vraie valeur de chaque être humain.**
- c. Elle avait beaucoup de temps libre puisqu'elle ne travaillait pas.

Pour consulter l'explication de la réponse, reportez-vous au sous-chapitre 3.4. Respect pour tous les morts et l'exemple d'Antigone.



#### Question 4 : Qu'est-ce que la justice ?

- a. La justice signifie que tous mes besoins sont satisfaits.
- b. La justice signifie que chacun reçoit exactement la même part.
- c. La justice signifie donner à chaque personne ce qu'elle mérite ou lui donner ce qui lui est dû. Les individus doivent être traités de la même manière, à moins qu'ils ne soient différents d'une manière qui soit pertinente par rapport à la situation dans laquelle ils sont impliqués.**

La justice fait partie intégrante du cœur de l'éthique occidentale depuis ses débuts. Il existe de nombreuses interprétations différentes de la justice : certaines soulignent le point de vue individuel, les autres le point de vue de la communauté. Dans son sens le plus large, le principe veut que les gens reçoivent ce qu'ils méritent. Le principe fondamental de justice défini par Aristote selon lequel « les égaux doivent être traités de manière égale et les inégaux de façon inégale », reste toujours applicable. Les individus doivent être traités de la même manière, à moins qu'ils ne soient différents d'une manière qui soit pertinente par rapport à la situation dans laquelle ils sont impliqués. Par exemple, si Jack et Jill exercent tous les deux le même travail, et qu'il n'y a pas de différences pertinentes entre eux ou le travail qu'ils font, alors il serait juste qu'ils reçoivent le même salaire.

De plus, si Jack est payé plus que Jill simplement parce qu'il est un homme, ou parce qu'il est blanc, alors nous faisons face à une injustice – une forme de discrimination – parce que la race et le sexe ne sont pas pertinents dans des situations de travail normales. Il existe toutefois de nombreuses différences que nous considérons comme des critères justifiables pour traiter les gens de manière différente. Nous pensons, par exemple, qu'il est juste que ceux qui font plus d'efforts ou qui apportent une plus grande contribution à un projet en tirent plus d'avantages que les autres.<sup>2</sup>

Pour approfondir le thème de la justice, en particulier de la justice mondiale, voir la section 4.2 Objectifs de l'ONU et objectifs de développement durable

---

<sup>2</sup> Manuel Velasquez, Claire Andre, Thomas Shanks, S.J., en Michael J. Meyer. 2020. Justice and Fairness. <https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources/ethical-decision-making/justice-and-fairness/> (Accès: 30 septembre 2020).

**Question 5 : Avez-vous déjà entendu parler de la Règle d'or ? Qu'est-ce que la Règle d'or ?**

- a. Un outil de mesure très coûteux utilisé par les rois et les gens puissants.
- b. Un rapport de conversion entre le dollar et l'or sur le marché boursier.

**c. Le principe éthique selon lequel vous traitez les autres comme vous voulez être traité. C'est une maxime que l'on retrouve dans la plupart des religions et des cultures.**

Pour approfondir le sujet, suivez la deuxième partie de la section 4.1 Religions, violence et éthique mondiale.

**Question 6 : Comment faire face à vos manquements ?**

- a. Vous niez tout, car tôt ou tard, un problème sera oublié.
- b. Vous niez aussi longtemps que possible. S'il n'y a pas d'autre moyen, vous dites simplement : « OK, je suis désolé(e) » et vous passez à autre chose le plus vite possible.

**c. Vous essayez d'engager un dialogue avec les personnes impliquées et, si nécessaire, vous vous excusez pour une erreur, et vous en tirez des leçons.**

#### **4.2.4** **APPROFONDISSEMENT :** **JEU DE RÔLE**

Après avoir regardé la vidéo, l'enseignant peut inviter les élèves à faire un jeu de rôle. L'enseignant présente le jeu de rôle avec les mots suivants :

« Au moment de monter dans le bus, l'enseignant a invité les élèves à discuter en binômes des actions à mener pour prévenir de nouvelles guerres. Comme prévu, Pieter-Jan et Sarah se sont assis ensemble d'un côté et Ahmed et Lindsay de l'autre. Avec votre voisin, choisissez un binôme et poursuivez le dialogue. À la fin de votre conversation, écrivez quelques réflexions finales. »

Les deux pages suivantes peuvent servir de feuilles de travail pour les élèves. Ils peuvent choisir leur binôme préféré, ou l'enseignant peut diviser une classe en deux groupes avec des histoires différentes. Il est également possible qu'un ou deux binômes d'élèves jouent devant la classe, et la discussion suit leur scénario.

## Une conversation entre Sarah et Pieter-Jan

Pieter-Jan, l'air maussade, parle à Sarah : « Notre professeur ne m'aime pas du tout. Tu as vu comment il s'est approché de moi quand j'ai dit qu'il n'y avait plus de raison de croire en un dieu de nos jours ? »

Sarah lui répond : « Je ne sais pas pour lui, l'ensemble de ce sujet peut être relativement tendu, je suppose, et tu étais assez contrarié aussi. À la base, ce que nous devons faire, c'est être tolérants les uns envers les autres et respecter nos amis, nos voisins. Nous devons nous aimer les uns les autres, mais cela ne signifie pas que nous devons accepter toutes les actions et les méfaits des autres. Si quelqu'un devient violent, nous devons répondre à ces actions afin d'éviter tout autre préjudice. Nous devons également être courageux pour affronter les forces destructrices. »

Pieter-Jan dit : « Je suis d'accord avec toi. La lutte contre le nazisme pendant la Seconde Guerre mondiale était tout à fait nécessaire. Si les gens n'avaient rien fait, Hitler aurait même gagné la guerre. Heureusement, nous vivons aujourd'hui dans un monde meilleur. »



Poursuivez la conversation avec votre voisin : quelqu'un joue le rôle de Pieter-Jan et quelqu'un celui de Sarah. Essayez de faire ressortir l'état d'esprit de ces deux élèves.



À la fin du dialogue, répondez ensemble aux questions suivantes :

- La tolérance a-t-elle ses limites ? Si c'est le cas, quelles sont les limites de la tolérance ? Envers qui ne devrions-nous pas être tolérants ?
- La résistance armée est-elle également autorisée dans certaines circonstances ? Selon vous, quelles conditions doivent être remplies pour qu'une résistance armée se produise ? Est-il permis de défendre un groupe de personnes attaquées avec une arme ?
- Est-il permis de déclencher une guerre contre l'ennemi pour éviter une éventuelle attaque à l'avenir ? Quel type de guerre, le cas échéant, est légitime aujourd'hui ?



Résumez les réponses en quelques phrases et notez-les.

## Une conversation entre Ahmed et Lindsay

Ahmed explique tristement à Lindsay : « Je n'ai pas fait de coup bas, tu sais. Il faisait clairement semblant de tomber sur l'herbe parce qu'il ne pouvait pas passer – il est tellement mauvais perdant ! »

Lindsay le réconforte : « Je te crois. Mais cela ne sert à rien d'être rancunier. C'est comme à chaque match, quelqu'un bluffe de temps en temps, non ? Ne sois plus fâché – je suis sûre que vous redeviendrez amis d'ici demain. »

Ahmed hausse juste les épaules.

Lindsay poursuit : « Que penses-tu de ce que le professeur a dit ? Comment pouvons-nous vivre en paix ? »

Ahmed dit : « C'est assez difficile, (euh)... à mon avis, la chose la plus importante est la justice. Lorsque nous respectons les règles, tout le monde a la possibilité de mener une vie décente. D'autre part, si les gens se sentent opprimés, exploités ou menacés, alors ils veulent se libérer de cette situation difficile par tous les moyens possibles parce qu'ils n'ont rien à perdre. À ce moment-là, la violence n'est qu'une expression de quelque chose de vraiment difficile. Donc, je pense vraiment que les guerres sont principalement le résultat de conditions injustes dans la société. »



Poursuivez la conversation avec votre voisin : quelqu'un joue le rôle d'Ahmed et quelqu'un celui de Lindsay. Essayez de faire ressortir l'état d'esprit de ces deux élèves.



À la fin du dialogue, essayez de répondre ensemble aux questions suivantes :

- Quelles sont les principales raisons expliquant les guerres dans le monde d'aujourd'hui ? Pourquoi les gens recourent-ils à la violence pour atteindre leurs objectifs ?
- Comment pourrions-nous assurer une distribution plus juste des biens à l'échelle mondiale et éviter ainsi la possibilité de nouveaux conflits et de nouvelles guerres ?
- Qui a la responsabilité de remédier à la situation injuste dans le monde d'aujourd'hui ?



Résumez les réponses en quelques phrases et notez-les.

## 4.3 RÉALITÉ DE LA GUERRE, LA GUERRE JUSTE ET LE PACIFISME

### 4.3.1 RÉALITÉ DE LA GUERRE

Les résultats des fouilles archéologiques montrent que les **sociétés préhistoriques** étaient déjà assez **violentes**. Plus de 10% des décès étaient liés à un homicide commis par une autre personne. Les guerres ont marqué toute l'histoire de l'humanité.

Entre 136 et 148 millions de personnes sont mortes des suites des guerres du XXe siècle. La Première Guerre mondiale a fait environ 9 millions de morts et plus de 21 millions de blessés graves. La Seconde Guerre mondiale a fait encore plus de victimes : 15 600 000 soldats et 39 200 000 civils. Dans le camp de concentration d'Auschwitz, plus de 1,1 million de prisonniers ont été assassinés. En février 1945, 135 000 personnes sont mortes sous le bombardement des Alliés à Dresde en seulement 14 heures. Le 6 août 1945, une bombe atomique explose à Hiroshima, tuant 140 000 personnes. De 1945 à 2000, 41 millions de personnes sont mortes dans des centaines de guerres à travers le monde.

Au début du siècle dernier, neuf victimes de guerre sur dix étaient des soldats, mais aujourd'hui la situation est complètement inversée en raison du développement des techniques d'armement et du mode de guerre : **neuf victimes de guerre sur dix sont des civils**. Il s'agit pour la majorité d'entre elles de femmes, d'enfants et de personnes âgées.

D'un point de vue militaire, les armes modernes sont très efficaces car elles peuvent tuer une foule en un instant. Les médias présentent souvent la guerre comme un spectacle, de l'héroïsme, une victoire et chantent les louanges de la technologie moderne. En fait, bien que la guerre soit différente aujourd'hui, elle conserve toutes ses horreurs. Pensez à ceux qui sont physiquement handicapés à cause de la guerre, aux orphelins et aux nombreux réfugiés. **Le nombre de personnes déplacées** de leur foyer en raison de conflits et de persécutions en 2020 était de **79,5 millions** (26 millions sont des réfugiés).



Figure 4.3  
Petit enfant debout sur  
des ruines de bâtiments  
détruits dans une zone  
de guerre  
Source: Adobe Stock

Le budget militaire mondial est d'environ 1,8 million de dollars par minute. Les dépenses militaires sont l'une des **principales causes de la pauvreté dans** le monde. Dans les années 90, un plus grand nombre de personnes sont mortes de faim dans le monde qu'au cours des deux guerres mondiales combinées.

Aujourd'hui, les conflits à l'intérieur des pays prédominent (guerres civiles, attaques terroristes, persécutions et épuration ethniques), bien qu'il y ait également des guerres entre les pays. En 2020, des conflits militaires se sont déroulés dans 69 pays à travers le monde, dont 15 étaient des guerres, 23 des guerres limitées et 196 des conflits violents. Aujourd'hui, les **pays n'ont plus le monopole** de l'utilisation des armes qui sont facilement accessibles à divers groupes sur le marché mondial. Même les objectifs des guerres modernes ne sont pas tout à fait clairs, car ils sont un mélange de motivations et de causes différentes : convoitise pour la propriété, pouvoir, croyances idéologiques, conflits ethniques et culturels, corruption... Tout cela fait qu'il est difficile de mettre fin aux guerres et d'établir une paix durable. Il est beaucoup **plus difficile de parvenir à un accord de paix qu'auparavant**, car il doit être respecté par tous les groupes qui ont accès à des méthodes violentes dans une société donnée.

#### 4.3.2 LA GUERRE JUSTE

La communauté internationale (ONU) s'est engagée à intervenir dans les pays où il existe une **violation flagrante des droits de l'homme**. Dans de tels cas, le Conseil de sécurité des Nations unies a pour tâche d'autoriser une intervention militaire pour prévenir de nouvelles violations des droits de l'homme, par exemple un génocide, une épuration ethnique, une utilisation d'armes de destruction massive. Les principaux éléments de la théorie de la guerre juste continuent de servir de base à l'utilisation de méthodes militaires pour lutter contre les actes de violence.

La théorie de la guerre juste soutient que, **dans certaines conditions, il est légitime d'avoir recours à des moyens militaires** pour rendre justice. Au cours de l'histoire, six principes fondamentaux d'une guerre juste ont été définis :

- 1. La cause juste :** La cause juste fait depuis longtemps partie **des considérations fondamentales** pour déterminer si le recours à la force militaire est justifié. Par le passé, la cause principale était la correction et/ou la punition d'une injustice commise ou la prévention d'une injustice sur le point de se produire. Aujourd'hui, les motifs avancés sont la légitime défense, la défense des autres, la protection des droits de l'homme (génocide, épuration ethnique). La guerre ne peut être justifiée lorsqu'il s'agit d'acquérir des richesses ou du pouvoir. En outre, l'attaque dite préventive ne peut pas être considérée comme une cause juste.
- 2. Bonne intention :** La bonne intention est liée au principe de la juste cause et souligne la motivation morale de l'action. La bonne intention est de promouvoir le bien et de prévenir le mal dans le but de rétablir la justice et la paix, et non d'atteindre d'autres objectifs, par exemple des intérêts économiques, ou des positions géopolitiques dominantes.

- 3. Dernier recours :** La violence et la guerre doivent être évitées autant que possible. C'est uniquement après avoir tenté toutes les alternatives et autres solutions pacifiques, et qu'elles se sont soldées par un échec, qu'on pourra déclencher une guerre. En premier lieu, tous les moyens non militaires doivent être épuisés (consultations diplomatiques, pressions politiques, sanctions économiques, etc.).
- 4. Probabilité de réussite :** Les chances de succès doivent être réelles ; il n'est pas permis d'envoyer des soldats en mission dans un but irréalisable. Une intervention militaire courte, puissante et limitée, comme la guerre est souvent annoncée, se transforme trop souvent en un conflit armé prolongé.
- 5. Proportionnalité :** Les conséquences néfastes de la guerre ne doivent jamais dépasser le mal que la guerre doit combattre. Ce faisant, il faut tenir compte des pertes en vies humaines, de la destruction matérielle, des coûts financiers et des inconvénients non matériels, tant à court qu'à long terme.
- 6. Autorité compétente :** l'action militaire doit reposer sur une autorité politique légitime, responsable du bien commun. Après la Seconde Guerre mondiale, la responsabilité principale a été confiée au Conseil de sécurité des Nations Unies.

Avant de pouvoir parler d'une guerre juste, par conséquent, **toutes les conditions doivent être remplies**. Des moyens militaires sont parfois nécessaires pour protéger la vie et les droits de l'homme. Le problème avec la théorie de la guerre juste, c'est qu'il est souvent difficile de déterminer si toutes les conditions sont remplies.

Aucune guerre n'est juste ; c'est pourquoi il est difficile de parler de guerre juste. Cependant, nous pouvons parler **de l'utilisation justifiée des armes** pour protéger les droits de l'homme dans certains cas extrêmes.

#### 4.3.3 PACIFISME

De nombreux représentants de différentes religions et des non-croyants soutiennent que la paix peut être obtenue uniquement par des moyens non violents. Le **pacifisme** est un mouvement qui refuse d'utiliser les armes et la violence pour atteindre ses objectifs. Selon eux, aucune guerre ne peut être justifiée. Dans sa forme radicale, le pacifisme rejette également l'usage de la force pour se défendre contre la violence. La violence est totalement inacceptable. Seule une défense non violente est acceptable.

La lutte pour l'indépendance de l'Inde menée par le **Mahatma Gandhi** (1869–1948) est un exemple de résistance non violente. Il a défendu la posture **de l'ahimsa** (non-blessure), qui signifie « éviter de nuire à toute créature vivante par la pensée, la parole ou les actes ». Il organisa les campagnes **satyagraha** (force de la vérité ou force de l'amour) qui conduisirent à l'indépendance de l'Inde en 1947. Le rejet de Gandhi vis-à-vis de la guerre est absolu, et la pratique de la non-violence est à son avis le seul moyen pratique et efficace d'éliminer la guerre de l'expérience humaine. Des millions d'adeptes ont résisté aux Britanniques en ne coopérant pas avec des lois qu'ils considéraient injustes.



Leur attitude non violente dans leur lutte pour la justice a déclenché des mouvements en faveur des droits et libertés civiques dans le monde entier. Cependant, Gandhi n'a pas prôné le pacifisme absolu en ce sens que le recours à la force n'est jamais justifié. Il a défendu la position selon laquelle si sa famille était menacée par des voleurs armés, il valait mieux résister par la force physique plutôt que d'être un lâche.

Ce qui suit est la description de la façon dont le Mahatma Gandhi a compris sa mission personnelle.

### **Mohandas K. Gandhi : La non-violence**

Je ne suis pas un visionnaire. Je prétends être un idéaliste pratique. La religion de la non-violence n'est pas seulement destinée aux rishis<sup>3</sup> et aux saints. Elle s'adresse également aux gens ordinaires. La non-violence est la loi de notre espèce tout comme la violence est la loi de la brute. L'esprit sommeille chez la brute et c'est pourquoi il ne connaît d'autre loi que la force physique. La dignité de l'homme exige l'obéissance à une loi supérieure, à la force de l'esprit.

Je me suis donc permis de placer devant l'Inde la loi ancienne du sacrifice de soi. Pour satyagraha et ses ramifications, la non-coopération et la résistance civile ne sont que de nouveaux noms pour la loi de la souffrance. Les rishis, qui ont découvert la loi de la non-violence au milieu de la violence, étaient de plus grands génies que Newton. Ils étaient eux-mêmes de plus grands guerriers que Wellington. Ayant eux-mêmes connu l'usage des armes, ils se rendirent compte de leur inutilité et enseignèrent à un monde fatigué que son salut ne résidait pas dans la violence mais dans la non-violence.

La non-violence, dans son état dynamique, signifie la souffrance consciente. Cela ne signifie pas une soumission docile à la volonté du scélérat, mais il s'agit de se dresser comme un seul homme contre la volonté du tyran. En acceptant cette loi de notre être, il est possible pour un seul individu de défier toute la puissance d'un empire injuste pour sauver son honneur, sa religion, son âme et jeter les bases de la chute ou de la régénération de cet empire.

Je justifie toute la non-violence et je la considère possible dans les rapports entre les hommes et entre les nations, mais il ne s'agit pas d'une démission vis-à-vis de toute lutte réelle contre la méchanceté. » Au contraire, ma conception de la non-violence est une lutte plus active et plus réelle contre la méchanceté que les représailles dont la nature même est d'augmenter la méchanceté. J'imagine une opposition mentale, et donc morale, aux immoralités. Je cherche pleinement à émousser la lame de l'épée du tyran, non pas en brandissant contre elle une arme plus acérée, mais en décevant son attente de me voir lui offrir une résistance physique.

<sup>3</sup> Sages ou saints hindous.

La résistance de l'âme que je devrais lui présenter à la place lui échapperait. Lui échapperait. Cela l'éblouirait dans un premier temps et lui imposerait finalement un sentiment de reconnaissance, une reconnaissance qui ne l'humilierait pas mais l'élèverait. On peut insister sur le fait qu'il s'agit d'une situation idéale. C'est en effet le cas.

La position du pacifisme radical qui rejette tout recours à la violence est très difficile à maintenir dans la pratique. Il n'est pas facile de défendre une position selon laquelle il est contraire à l'éthique d'utiliser la violence pour sauver une personne innocente qui est attaquée et susceptible d'être tuée. Cependant, le pacifisme représente une voix prophétique importante qui rappelle à l'humanité que la violence n'est pas un bon moyen de résoudre les conflits. Les pacifistes utilisent d'autres moyens pour lutter contre l'injustice, comme la résistance non violente, les grèves, les manifestations pacifiques, la désobéissance civile, etc.

#### 4.3.4 LE RESPECT POUR TOUS LES MORTS ET L'EXEMPLE D'ANTIGONE

Chaque société a ses propres récits qui constituent le fondement du mode de pensée de l'ensemble de la communauté. Bon nombre de gens ne connaissent pas le contenu de ces histoires fondamentales, mais, pourtant, ils sont (inconsciemment) influencés par elles. Un des mythes antiques bien connus, capables d'inspirer notre confrontation au conflit et à la guerre, est l'histoire d'Antigone, écrite par Sophocle en 442 av. J.-C. Fait intéressant, Sophocle lui-même était un général militaire, mais il n'y a aucune trace de propagande militaire dans son drame. Au contraire, celui-ci raconte clairement la tragédie de la guerre et de la violence. En lien avec notre sujet, nous soulignerons avant tout le devoir de la civilisation : enterrer tous les morts tombés au cours de la guerre. Un homme est capable de tuer un autre être humain uniquement s'il le considère comme un criminel, un ennemi, un traître, comme une source de maux. La guerre et la violence sont possibles uniquement parce que les membres du deuxième groupe ne sont pas reconnus comme des êtres humains. Une fois enterrées, les victimes retrouvent leur dignité. Par conséquent, l'hommage rendu aux morts est l'une des valeurs fondamentales de l'humanité, car elle rétablit la possibilité de la coexistence pacifique.

Antigone représente l'idéal d'un être humain qui est prêt à vouer sa vie à la lutte contre les lois injustes du chef de l'état. La loi étatique n'est pas absolue et la désobéissance civile est justifiée dans des cas extrêmes.

Voici un résumé de toute l'histoire d'Antigone telle qu'elle a été écrite par Sophocle.<sup>4</sup>

L'action de la pièce « Antigone » se déroule à la suite de la guerre civile de Thèbes, au cours de laquelle les deux frères, Étéocle et Polynice,

<sup>4</sup> Classical Literature. 2020. Antigone. [https://www.ancient-literature.com/greece\\_sophocles\\_antigone.html](https://www.ancient-literature.com/greece_sophocles_antigone.html) (Accès: July 20, 2020).

s'entretuent pour obtenir le trône de Thèbes après qu'Étéocle a refusé de donner la couronne à son frère comme leur père Œdipe l'avait prescrit. Créon, le nouveau souverain de Thèbes, déclare qu'Étéocle doit être honoré et Polynice doit être déshonoré en laissant son corps intact sur le champ de bataille (une punition sévère et infâme à l'époque).

Alors que la pièce commence, Antigone jure d'enterrer le corps de son frère Polynice au mépris de l'édit de Créon, bien que sa sœur Ismène refuse de l'aider, craignant la peine de mort. Créon, avec le soutien du Chœur des anciens, répète son édit concernant l'inhumation de Polynice, mais une sentinelle craintive entre pour rapporter qu'Antigone a, en fait, enterré le corps de son frère.



Figure 4.5  
Antigone devant le corps  
de Polynice, par Nikiforos  
Lytras, 1865  
Source: Collection de  
la Galerie nationale  
d'Athènes via  
[Wikimedia Commons](#)

Créon, furieux de cette désobéissance volontaire, interroge Antigone sur ses agissements, mais elle ne nie pas ce qu'elle a fait et discute sans hésiter avec Créon de la moralité de son édit et de la moralité de ses actes. Malgré son innocence, Ismène est également convoquée et interrogée et tente d'avouer faussement le crime, souhaitant mourir aux côtés de sa sœur, mais Antigone insiste pour assumer l'entière responsabilité.

Le fils de Créon, Hémon, fiancé à Antigone, prête allégeance à la volonté de son père mais tente ensuite doucement de persuader son père d'épargner Antigone. Les deux hommes s'insultent amèrement et Hémon finit par disparaître, jurant de ne plus revoir Créon.

Créon décide d'épargner Ismène mais ordonne qu'Antigone soit enterrée vivante dans une grotte pour punir ses fautes. Elle est emmenée hors de la maison, se lamentant sur son sort, mais défendant encore vigoureusement ses actes, et elle est conduite jusqu'à sa tombe encore vivante, sous les chants du Chœur exprimant une grande tristesse.

Le prophète aveugle Tirésias avertit Créon que les dieux sont du côté d'Antigone, et que Créon perdra un enfant pour ses crimes de ne pas avoir inhumé Polynice et de punir Antigone si durement. Tirésias avertit que toute la Grèce le méprisera, et que les sacrifices de Thèbes ne seront pas acceptés par les dieux, mais Créon le congédie comme un vieux fou dépravé.

Cependant, le Chœur terrifié supplie Créon de réexaminer la question, et finalement celui-ci consent à suivre leurs conseils et à libérer Antigone et à enterrer Polynice. Créon, désormais ébranlé par les avertissements du prophète et par les implications de ses propres actions, est affligé et cherche à corriger ses erreurs passées.

Mais un messager entre alors pour rapporter que, dans leur désespoir, Hémon et Antigone se sont suicidés tous les deux. La femme de Créon, Eurydice, est désespérée par la perte de son fils et fuit la scène. Créon lui-même commence à comprendre que ses propres actions ont causé ces événements. Un second messager apporte alors la nouvelle qu'Eurydice s'est aussi suicidée et, dans son dernier souffle, elle a maudit son mari et son intransigeance.

Créon se reproche maintenant tout ce qui s'est passé, et il s'éloigne, brisé. L'ordre et l'état de droit qu'il apprécie tant ont été protégés, mais il a agi contre les dieux et a finalement perdu son enfant et sa femme. Le Chœur met fin à la pièce dans une tentative de consolation, en disant que, bien que les dieux punissent les orgueilleux, la punition apporte aussi la sagesse.

### 4.3.5 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

- Le nombre de victimes de la guerre au XX<sup>ème</sup> siècle est mentionné pour mettre en évidence les conséquences dévastatrices des guerres. La présentation vise à choquer les élèves. Les nouvelles technologies militaires, telles que les drones et les missiles guidés, permettent des attaques sans la présence physique de combattants. L'enseignant peut introduire une discussion en classe sur la nouvelle réalité des guerres dans le monde contemporain (terrorisme, absence de monopole de l'État, victimes civiles, réfugiés, interventions internationales, etc.). Quelles sont les différences entre la guerre d'hier et la guerre d'aujourd'hui ? Quelles sont les principales raisons pour déclencher une guerre aujourd'hui ? Quel est le rôle de l'État et de la communauté internationale ?
- Les élèves ont lu les six conditions d'une guerre juste. Ils peuvent être invités à commenter chacun des critères. L'enseignant peut poser la question suivante à l'élève : La guerre menée contre la cruelle dictature du régime nazi d'Hitler pendant la Seconde Guerre mondiale était-elle une guerre juste ? Les élèves passent en revue les critères pour entrer en guerre et tentent de trouver une justification à la résistance.
- Après cette première étape de découverte des conditions d'une guerre juste, des questions d'approfondissement sont proposées aux élèves :
  - Une guerre peut-elle être considérée comme juste ?
  - Les conditions d'une guerre juste sont-elles encore valables aujourd'hui ? Pourquoi ?
  - Quels critères vous semblent inutiles ? Quels critères supplémentaires suggérez-vous ?
- La classe d'élèves peut être divisée en deux groupes, et vous pouvez passer à la discussion des « POUR » et des « CONTRE » sur la théorie de la guerre juste. Certains premiers arguments pour les deux groupes sont répertoriés ci-dessous.

POUR	CONTRE
La théorie de la guerre juste définit les conditions dans lesquelles la violence peut être utilisée, et elle synthétise la sagesse des penseurs et des philosophes de plusieurs siècles.	La théorie juste indique que la violence est permise, mais la morale doit toujours s'opposer à la violence délibérée.
Elle reconnaît la nécessité d'agir contre un agresseur.	Les conditions sont trop simplistes et ambiguës pour être appliquées dans la pratique.
Elle permet la défense des personnes sans défense.	Les armes de destruction massive exigent une approche différente, car elles enfreignent toutes les règles fondamentales.

- Les élèves sont invités à exprimer leur opinion sur le pacifisme. L'usage de la force est-il toujours une erreur ? Même en cas de légitime défense ? Toutes les guerres sont-elles des erreurs ? Comment lutter contre l'injustice et la violence ? Un pays doit-il rester passif et inactif lorsqu'il est (injustement) attaqué ? Qu'en est-il de la responsabilité des gouvernements de protéger la vie des citoyens ?
- Les élèves peuvent continuer la discussion des « POUR » et « CONTRE » en constituant deux groupes distincts sur le pacifisme. Certains premiers arguments pour les deux groupes sont répertoriés ci-dessous.

POUR	CONTRE
Le pacifisme est une pensée cohérente – il s'oppose à toutes les formes de violence.	Le pacifisme a tort parce qu'il nie le droit à la légitime défense.
Le pacifisme promeut la valeur absolue de la vie humaine – il est toujours moralement inacceptable de tuer un être humain.	L'État a le devoir de protéger ses citoyens.
Le pacifisme met en évidence les moyens non violents permettant de résoudre les conflits.	Le pacifisme permet au mal de s'imposer.

- L'autre possibilité de discuter de la guerre et du pacifisme est de diviser la classe en deux groupes. Un groupe se voit attribuer la théorie de la guerre juste, l'autre groupe la théorie du pacifisme. Les groupes doivent expliquer leurs arguments et engager un débat les uns avec les autres.
- Le livre de l'élève contient quelques réflexions sur la guerre et la paix. Les élèves sont invités à choisir une pensée ou à écrire leurs propres phrases sur la guerre et la paix.
  - « *En temps de paix, ce sont les fils qui enterrent leurs pères. En temps de guerre, ce sont les pères qui enterrent leurs fils.* » (Hérodote, 484-425 av. J.-C.)
  - « *Je refuse d'admettre que l'humanité soit si tragiquement livrée à la nuit privée d'étoiles du racisme et de la guerre, que l'aube brillante de la paix et de la fraternité ne puisse jamais poindre... Je crois que la vérité désarmée et l'amour désintéressé auront le dernier mot dans le monde des réalités.* » (Martin Luther King, Jr., 1929-1968)

- o *La devise œil pour œil ne fera que rendre le monde entier aveugle. » (Mahatma Gandhi, 1869-1948)*
- o *Ne pensez jamais que la guerre, aussi nécessaire et justifiée soit-elle, n'est pas un crime. » (Ernest Hemingway, 1899-1961)*

L'enseignant peut inviter les élèves à commenter les phrases et à expliquer pourquoi ils ont choisi une phrase particulière.

## 4.4 JUSTICE ET PAIX MONDIALES

La **paix** ne désigne pas seulement l'absence de guerre, mais elle représente un mode de vie qui permet à tous les membres de la société de **mener une vie humaine digne et de développer leur potentiel**. Au niveau mondial, la paix est menacée par divers processus. Outre le terrorisme et la prolifération des armes de destruction massive, qui sont souvent citées comme la plus grande menace à la paix mondiale, nous ne devons en aucun cas négliger **les divers aspects de l'injustice mondiale** qui sont à l'origine des conflits et de la violence. Pensons à l'exploitation économique des pays en développement, aux conséquences du changement climatique, à la faim et à la pauvreté qui poussent de nombreux individus et groupes sociaux à lutter pour leur survie. Si nous voulons assurer la paix dans le monde, il est essentiel que nous nous efforcions d'assurer la justice mondiale et le respect des droits de chaque être humain et de chaque communauté humaine.

### 4.4.1 RELIGIONS, VIOLENCE ET ÉTHIQUE MONDIALE

Nous entendons souvent dire que les religions, qui sont censées décourager l'utilisation d'armes pour atteindre leurs objectifs, sont principalement responsables des guerres et de la violence. Quasiment toutes les religions sont accusées d'apporter une justification à la violence lorsqu'il s'agit de faire valoir leurs propres intérêts. Toutefois, des études historiques plus approfondies montrent que les **religions elles-mêmes n'ont pas été dans l'ensemble à l'origine des guerres**, mais que les hommes politiques et les chefs militaires ont abusé des sentiments religieux en encourageant l'action militaire. Ainsi, les religions ne sont pas à blâmer pour les guerres, mais les hommes politiques ont souvent exploité les sentiments religieux à des fins militaires. Aujourd'hui, les chefs de file des différentes religions s'unissent dans la quête de la **paix mondiale**.



Figure 4.6  
Ensemble, c'est fort  
Source: © Jürgen Fälchle  
Adobe Stock



Des efforts sont également déployés pour créer **une éthique mondiale**, qui devrait servir de base à la coexistence pacifique des différentes nations, religions et cultures. Initiateur du mouvement pour une éthique mondiale, **Hans Küng** tente de trouver les éléments fondamentaux et les **éléments de rassemblement** de toutes les religions et des personnes non religieuses. Dans les années 80, il a écrit :

**« Pas de paix entre les nations sans paix entre les religions.  
Pas de paix entre les religions sans dialogue entre les religions.  
Pas de dialogue entre les religions sans recherche fondamentale sur les religions. »**

Le Projet d'éthique planétaire ne cherche pas à créer de nouvelles valeurs ou normes éthiques, mais il veut plutôt attirer l'attention sur des valeurs que tous les peuples, indépendamment de leur religion, de leur vision du monde ou de leur nationalité, partagent déjà dans leurs traditions. Toutes les religions du monde et tous les enseignements philosophiques partagent des valeurs fondamentales et des concepts moraux. Par exemple, la « Règle d'or » et la nécessité d'un traitement humain mutuel se retrouvent dans de nombreuses traditions, ainsi que dans des valeurs telles que la non-violence, la justice, la sincérité et le partenariat.<sup>5</sup>

Toutes les religions et cultures partagent de nombreux éléments communs, dont l'un est la Règle d'or :

- Confucius : « Ne fais pas à autrui ce que tu n'aimerais pas qu'on te fasse. »
- Bouddhisme : « Ne fais pas souffrir les autres par des traitements que tu trouverais toi-même douloureux » (Udanavarga 5:18)
- Hindouisme : « voilà le plus haut degré du devoir : ne fais pas aux autres ce qui te serait pénible. » (Mahabharata 5:117)
- Rabbi Hillel (Judaïsme) : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse ».
- Jésus-Christ : « Traite les autres comme tu aimerais que l'on te traite. C'est tout ce que disent la Loi et les prophètes. » (Mt 7:12)
- Prophète Mahomet : « Aucun d'entre vous ne croit vraiment à moins de souhaiter aux autres ce que vous vous souhaitez à vous-même. »
- Emmanuel Kant : « Agissez de telle sorte que l'axiome de votre acte puisse devenir le principe d'une loi universelle. »

---

<sup>5</sup> Global Ethic Foundation. 2020. <https://www.global-ethic.org/> (Accès: 13 septembre 2020).



Figure 4.6  
La Règle d'Or  
Source: Scarboro Missions

La condition préalable élémentaire de la **Déclaration pour une éthique planétaire** (1993) incite toutes les personnes à s'engager à respecter :

- une culture de non-violence et de respect de la vie,
- une culture de solidarité et un ordre économique juste,
- une culture de tolérance et de sincérité,
- une culture d'égalité des droits et de partenariat entre les hommes et les femmes.

#### 4.4.2 LES NATIONS UNIES ET LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Les **Nations Unies** ont déclaré la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle et du troisième millénaire, à savoir les années 2001 à 2010, la **Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde**. La culture de la paix doit être encouragée dans huit domaines :

- Promouvoir la culture de la paix à travers **l'éducation**
- Promouvoir un **développement durable** sur le plan économique et social
- Promouvoir le respect de tous les **droits de l'homme**
- Assurer **l'égalité entre les femmes et les hommes**
- Soutenir **la participation démocratique**
- Développer la **compréhension**, la **tolérance** et la **solidarité**
- Soutenir la **participation à la communication et la liberté de circulation et des informations et des connaissances**
- Promouvoir la **paix et la sécurité internationales**

En 2015, les membres de l'ONU ont adopté 17 objectifs de développement durable, que les pays devraient atteindre d'ici 2030. Les **Objectifs de développement durable** sont le plan d'action pour parvenir à un avenir meilleur et plus durable pour tous. Ils abordent les défis mondiaux auxquels nous sommes confrontés, notamment ceux liés à la pauvreté, aux inégalités, au changement climatique, à la dégradation de l'environnement, à la prospérité, à la paix et à la justice.



Figure 4.7  
Objectifs de développement durable adoptés par l'ONU en 2015, à atteindre au niveau mondial en 2030  
Source: © [UN](#)

L'un des objectifs concerne également **la paix, la justice et des institutions fortes**. Le développement durable est possible uniquement au sein de communautés qui vivent sur la base de **relations justes et dans le respect mutuel**, qui constituent le fondement de la coexistence pacifique. Cela exige également des institutions efficaces et dignes de confiance aux niveaux local, national et transnational.

Œuvrer pour la paix et la justice **commence par chaque individu**. Nous devons savoir comment **résoudre les conflits de manière pacifique** et chercher des **solutions justes et durables**. Les conflits surviennent parce que différents groupes veulent la même chose, comme les ressources économiques, l'argent, le pouvoir, la reconnaissance ou le statut social. Nous voyons les autres comme des obstacles à la réalisation de nos désirs. Si nous réglons les conflits de manière non violente et constructive, nous devenons plus créatifs et redevenons pleinement humains. Les conflits peuvent également **être l'occasion** de clarifier les points de vue des différents groupes et d'approfondir la coopération entre les différents acteurs. Bart Brandsma a défini la paix de la façon suivante : « La paix est une longue série de conflits que nous avons réglés avec succès. » Nous ne pourrions jamais éviter complètement les conflits, mais nous devons savoir **comment les résoudre de manière pacifique et civilisée**.

#### 4.4.3 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

Même s'il est important de sensibiliser à des questions telles que la justice mondiale, l'éthique et la paix, c'est un sujet difficile à aborder du point de vue des enseignants. En établissant des liens entre les conflits personnels et les injustices mondiales, nous donnons aux élèves les moyens d'acquérir une compréhension plus large de la question, nous facilitons une courbe d'apprentissage globale ; un élève peut reconnaître les défis mondiaux actuels dans son propre environnement.

La justice mondiale n'est-elle qu'un vœu pieux engendré par la bonne volonté, ou la communauté internationale doit-elle continuer à promouvoir la paix dans le monde ? Cette question se pose non seulement pour les élèves en classe, mais reste pertinente pour tous les citoyens du monde. Si nous cessons de lutter pour la paix dans le monde, ne renoncerons-nous pas d'une manière ou d'une autre à notre civilisation commune ?

Voici quelques suggestions pour les activités en classe. Des liens vers le site Web contenant du matériel pédagogique sont proposés.

##### 4.4.3.1 L'éthique planétaire

Concernant l'éthique planétaire, quelques approches précieuses peuvent être trouvées sur le site Web suivant: <https://www.global-ethic.org/international-teaching-materials/>

Voici deux ateliers que l'enseignant peut utiliser en classe :

- Ateliers Poésie en slam : Avec un peu d'imagination, les élèves peuvent écrire des poèmes et les lire devant la classe. L'ampleur et la durée des applaudissements permettront de départager les gagnants. <https://www.global-ethic.org/poetry-slam-workshops-in-schools/>
- L'expérience Contact visuel : Et si deux élèves se regardaient dans les yeux pendant deux minutes sans parler ? Cette approche place les barrières et les préjugés à l'arrière-plan et met en avant un lien humain partagé. <https://www.global-ethic.org/the-eye-contact-experiment/>

#### **4.4.3.2 La paix mondiale**

- L'enseignant peut demander aux élèves d'imaginer un monde de paix – à quoi ressemblerait-il ? Comment pouvons-nous faire, en ce moment, pour parvenir à cette vision ?
- Le 12 septembre est la Journée internationale de la paix, créée par les Nations Unies pour encourager le monde à œuvrer ensemble à la réalisation de l'objectif de paix mondiale. Voici des propositions pour certaines activités :
  - Demandez à vos élèves de faire des recherches sur les activités réalisées dans le monde durant la Journée de la paix et de discuter de la façon dont différentes cultures célèbrent la paix. (Source: <https://www.wanderingeducators.com/best/top-10/10-ideas-teaching-about-international-peace-day-september-21.html>)
  - Rendez vous sur Peace One Day où vous pourrez télécharger des plans de cours, regarder des vidéos et en apprendre davantage sur la célébration de la Journée de la paix. (Source : <https://www.wanderingeducators.com/best/top-10/10-ideas-teaching-about-international-peace-day-september-21.html>)
  - Inscrivez-vous à Enseignants sans frontières pour trouver des idées et bâtir votre propre communauté. (Source : <https://www.wanderingeducators.com/best/top-10/10-ideas-teaching-about-international-peace-day-september-21.html>)
  - Créez une journée de la paix remplie d'œuvres d'art, notamment de poésie en slam, de musique, de peintures sur la paix, de pièces de théâtre, de sketches comiques, etc. Encouragez la créativité chez les élèves. (Source : <https://www.wanderingeducators.com/best/top-10/10-ideas-teaching-about-international-peace-day-september-21.html>)

#### **4.4.3.3 Objectifs de développement durable**

L'ONU a préparé un moyen amusant et engageant d'en apprendre davantage sur les objectifs de développement durable par le biais de divers jeux. En suivant le lien ci-dessous, vous pouvez découvrir des approches interactives pour chaque élève : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/student-resources/>

## 4.5 LA GUERRE DANS LES ARTS

*Ce livre de l'enseignant fait une distinction entre « contenu de base » et contenu « d'approfondissement » de la compréhension des élèves. Ce chapitre peut être utilisé comme approfondissement par l'enseignant et ne fait pas partie de l'ensemble de base.*

Tout au long de l'histoire, des arcs de triomphe et des monuments ont été érigés en l'honneur des vainqueurs des guerres. Ils ont été représentés dans de magnifiques peintures, des hymnes ont été écrits en leur honneur, et de remarquables œuvres musicales ont été composées. Dans l'Antiquité, les victoires de guerre des généraux étaient considérées comme les victoires de l'ensemble du peuple. La vertu la plus importante du souverain était de gagner la guerre. Les gouvernants étaient souvent représentés en tenue militaire.

Les monuments sont généralement érigés par les vainqueurs et reflètent ainsi leur interprétation de l'histoire tout en négligeant le sort des victimes. L'art était aussi souvent utilisé à des fins de propagande. La personne qui commandait les œuvres d'art déterminait également le message transmis par la représentation.

### 4.5.1 COMPARAISON DE DEUX TABLEAUX

L'objectif de l'activité est de mettre en évidence le pouvoir de l'art en matière de vénération du chef militaire ou de description des victimes innocentes des affres de la guerre. Les deux œuvres d'art datent de la même période – le début du XIX<sup>ème</sup> siècle. Elles représentent toutes les deux les soldats de l'armée de Napoléon. Sur les deux, une personne se tient au centre de la peinture, mais leurs messages sont très différents.

Avant que les élèves ne commencent à décrire et à comparer les tableaux sélectionnés, l'enseignant doit les encourager à aborder la tâche étape par étape, afin de ne pas tirer de conclusions trop hâtives. Tout d'abord, ils doivent prendre le temps d'observer chaque tableau en détail. L'enseignant devrait encourager les élèves qui ont des questions supplémentaires à observer l'œuvre d'art le plus soigneusement possible, en tenant compte du principe de progressivité : en partant d'une description précise de tout ce qui se trouve dans l'image, sans interprétation du contenu, en passant par la reconnaissance des éléments de conception pour arriver à l'explication du contenu.

La description de la peinture se conforme strictement au monde visible, c'est-à-dire que nous ne décrivons que ce que nous voyons. Lors de cette première étape, nous ne devrions pas interpréter le tableau. C'est pourquoi l'identification des personnes, l'explication détaillée des événements, le signalement des symboles et leur interprétation ne font pas partie de la description. Nous décrivons simplement ce que nous voyons dans le tableau : un drapeau, de nombreux soldats, un tambour, un arbre, etc. Imaginons que nous devons le décrire de manière à ce qu'il puisse être perçu ou ressenti par un aveugle. Notre description devrait permettre de voir la peinture.

Nous décrivons lentement, progressivement, précisément. Ce faisant, nous pouvons opter pour un système de description, mais nous pouvons également commencer la description par un événement qui nous semble crucial et central pour l'ensemble du tableau. Nous pouvons également commencer par reconnaître les niveaux : tout d'abord, nous décrivons le premier niveau, ce qui se passe au premier plan, puis le deuxième niveau, ce qui se passe un peu derrière, puis le troisième niveau. Nous pouvons également commencer la description à partir du coin inférieur droit du tableau, puis continuer tout le long du tableau. Cependant, nous pouvons commencer la description par ce qui se passe, ce qui nous semble crucial pour l'ensemble du tableau. Il est essentiel que nous nous concentrons sur la description de l'ensemble du tableau.

Une fois que les élèves ont précisément décrit le tableau individuel, ils peuvent les comparer entre eux. Dans le cas de deux peintures sélectionnées, les élèves doivent prêter attention au contenu et au message des représentations et expliquer par quels moyens (éléments artistiques, détails du contenu, objets, symboles, etc.) l'auteur les a dépeints, ce à quoi le peintre a été particulièrement attentif, si sa position par rapport à la représentation est évidente. Les élèves peuvent également exprimer les sentiments et pensées que ces tableaux ont suscités en eux. Enfin, les élèves sont invités à écrire un titre pour chaque tableau en fonction de ce qu'ils ont observé.

Si l'enseignant veut en savoir plus sur l'interprétation des œuvres d'art, une interprétation guidée sur un site Web peut se révéler utile : <https://drawpaintacademy.com/analyze-art/> of <https://www.studentartguide.com/articles/how-to-analyze-an-artwork>.

Voici les questions pour les élèves qu'ils peuvent suivre.

1. Que voyez-vous sur ces images ?
  - a. Qui est la personne centrale ? Qui sont les autres personnes ? Quelles sont les relations entre elles ?
  - b. Quel rôle jouent la lumière et la couleur dans les deux tableaux ? Quel genre d'atmosphère créent-elles ?
  - c. Quelle est la signification de la scène ?
2. Comment vous sentez-vous quand vous regardez le tableau ? Quelles sont les émotions qui vous envahissent ?
3. Quel est le principal message véhiculé par les tableaux ? Quelle est la différence entre eux ?
4. Écrivez le titre que vous donneriez aux premier et second tableaux.

## 5.2.1 LE RETOUR DE NAPOLÉON DE L'ÎLE D'ELBE (STEUBEN)

## 5.2.1 Information sur les tableaux



Figure 4.8  
Baron Charles de Steuben, 1818, Le Retour de Napoléon de l'île d'Elbe.  
Source: Wikimedia Commons: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Retour\\_de\\_Napoleon\\_d%27Isle\\_d%27Elbe\\_by\\_Charles\\_de\\_Steuben.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Retour_de_Napoleon_d%27Isle_d%27Elbe_by_Charles_de_Steuben.jpg)

Une explication abrégée de la peinture. « Un régiment de soldats français fut envoyé par le roi Louis XVIII pour intercepter Napoléon après qu'il eut fini son exil sur l'île d'Elbe. Quand il les vit, Napoléon mit pied à terre et s'offrit à eux. Au lieu de le tuer, les soldats se rassemblèrent autour de leur ancien empereur et marchèrent avec lui jusqu'à Paris. Cela inaugure la période dite des Cent Jours, au cours de laquelle Napoléon reprit brièvement le pouvoir avant d'être finalement vaincu à la bataille de Waterloo. »<sup>6</sup>

Une explication plus détaillée de la peinture : « Les troupes royalistes barraient le passage. Le 5<sup>ème</sup> Régiment d'infanterie avait pris ses positions à l'approche de l'ennemi, et alors que l'avant-garde des forces de Napoléon s'arrêtait, un silence tendu s'installa. Alors que le soleil se couchait, éclairant l'horizon à l'ouest, Napoléon s'avança à découvert. Il n'était pas armé, mais il ne montra aucune crainte en observant la ligne de fusils étincelants face à lui. Pendant un instant, il resta immobile, le visage insondable. Puis, sans détourner les yeux du régiment royaliste, il saisit l'avant de son manteau et l'ouvrit brutalement. « S'il y a quelqu'un parmi vous qui veut tuer son empereur », déclara Napoléon, « Me voici ! » Le 5<sup>ème</sup> Régiment d'infanterie rejoignit Napoléon sur-le-champ. Certains récits diffèrent quant à ce qui s'est passé ensuite, mais la plupart s'accordent sur les points fondamentaux de l'événement lui-même. Après un instant de silence, des voix au sein des rangs du 5<sup>ème</sup> Régiment s'élevèrent : « Longue vie à l'Empereur ! » Au fur et à mesure que la clameur se répandait, elle était reprise par de plus en plus de soldats royalistes. Très rapidement, ils avaient baissé leurs armes et, en masse, la totalité du régiment rejoignit l'armée de Napoléon. Le lendemain,

<sup>6</sup> WorldCat Identities. 2020. Steuben, Charles (1788-1856). <http://www.worldcat.org/identities/viaf-66735737/> (Accès: 20 septembre 2020).



le 7ème Régiment d'infanterie se rallia à la cause, suivi d'un nombre sans cesse croissant de soldats.

Le maréchal Ney, commandant royaliste de haut rang, promit au roi d'emmener Napoléon à Paris attaché à l'intérieur d'une cage de fer. Accompagné de 6 000 hommes, Ney se mit ensuite en marche vers l'armée impérialiste – pour finalement prêter serment d'allégeance à Napoléon lors de leur rencontre. Au moment où l'armée arriva à Paris, elle put entrer sans opposition dans la capitale. Les royalistes s'étaient enfuis devant la progression de l'Empereur et, une fois de plus, Napoléon Bonaparte avait récupéré son trône. »<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup>Higgins, Malcolm. 2017. Napoleon's Return From Exile, Rallying an Army With His Words Alone. June 21. <https://www.warhistoryonline.com/napoleon/100-days-napoleon-returns-exile-rallying-army-words-alone-m.html> (Accès: 20 september 2020).

Figure 4.9  
Francisco de Goya  
1814, Tres de mayo (Les  
Fusillades du 3 mai)  
Source: Wikimedia  
Commons: [https://  
commons.wikimedia.  
org/wiki/File:El\\_Tres\\_de  
Mayo\\_by\\_Francisco\\_de  
Goya\\_from\\_Prado\\_in\\_  
Google\\_Earth.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:El_Tres_de_Mayo_by_Francisco_de_Goya_from_Prado_in_Google_Earth.jpg)



### 5.2.2 Tres de mayo (Goya)

Une explication abrégée de la peinture : Goya a commémoré la résistance espagnole face aux armées de Napoléon lors de l'occupation de 1808 durant la Guerre d'indépendance espagnole. La scène du tableau Tres de mayo se déroule le 3 mai 1808, aux premières heures de la matinée suivant le soulèvement et est centrée sur deux groupes d'hommes : l'un est un peloton d'exécution immobile, l'autre est un groupe désorganisé de prisonniers visés à bout portant par des soldats armés de fusils. Bourreaux et victimes se font brusquement face dans un espace étroit.<sup>8</sup>

Une explication plus détaillée de la peinture : « Nous voyons une rangée de soldats français pointant leurs armes sur un Espagnol, qui tend les bras en signe de soumission à la fois aux hommes et à son destin. Une colline derrière lui remplace le mur d'exécution. Un tas de cadavres se trouve à ses pieds, ruisselant de sang. De l'autre côté, une file de rebelles espagnols s'étend sans fin dans le paysage. Ils se couvrent les yeux pour éviter de voir la mort qui les attend. La ville et la civilisation sont loin derrière eux. Même un moine, courbé et en train de prier, comptera bientôt parmi les morts.

La peinture de Goya a été saluée pour sa brillante transformation de l'iconographie chrétienne et son portrait poignant de l'inhumanité de l'homme envers l'homme. La figure centrale du tableau, qui est clairement un pauvre ouvrier, prend la place du Christ crucifié ; il se sacrifie pour le bien de sa nation. La lanterne posée entre lui et le peloton d'exécution est la seule source de lumière dans le tableau, et elle illumine de façon éblouissante son

<sup>8</sup>Wikipedia. 2020. The Third of May 1808. [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Third\\_of\\_May\\_1808](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Third_of_May_1808) (Accès: 20 september, 2020).

### 4.5.3 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

corps, le baignant dans ce qui peut être perçu comme une lumière spirituelle. Son visage expressif, qui montre une angoisse exprimant plus la tristesse que la terreur, fait écho à la prière du Christ sur la croix :

« Pardonne-leur, Père, ils ne savent pas ce qu'ils font. » Une inspection minutieuse de la main droite de la victime montre également des stigmates, faisant référence aux marques faites sur le corps du Christ par la crucifixion. La posture de l'homme non seulement l'assimile au Christ, mais agit aussi comme une affirmation de son humanité. Les soldats français, en revanche, évoquent des machines ou des insectes. Ils fusionnent en une seule créature sans visage, aux multiples jambes, incapable de ressentir une émotion humaine. Rien ne les empêchera d'assassiner cet homme. Le profond recul dans l'espace semble impliquer que ce type de brutalité ne cessera jamais.

/.../La figure centrale de Goya n'est pas en train de mourir héroïquement au combat, mais plutôt d'être tué sur le bord de la route comme un animal. Le paysage et la tenue des hommes sont neutres, ce qui rend le tableau intemporel. C'est certainement la raison pour laquelle l'œuvre a conservé sa charge émotionnelle aujourd'hui. »<sup>9</sup>

- Vous pouvez retrouver quelques suggestions didactiques ci-dessous. Il est très important de procéder étape par étape et de ne pas expliquer à l'avance le contenu des tableaux. Les élèves devraient découvrir par eux-mêmes quelle était la position de l'artiste et comment l'art peut être utilisé ou détourné à des fins différentes : pour soutenir la propagande et pour protester contre la violence et la guerre.
- L'enseignant peut guider les élèves tout au long du processus en leur posant des questions pour encourager une observation détaillée de l'image et la présenter de manière objective (ce qu'ils voient). L'étape suivante consiste à leur poser des questions sur leurs sentiments : quelles émotions ressentent-ils lorsqu'ils observent chaque tableau. Après ces étapes, le débat en classe sur la comparaison des deux tableaux peut commencer. Ce n'est qu'à la fin que l'enseignant explique le contexte historique, les auteurs et le contenu des deux tableaux. Les informations ci-dessus ou des informations supplémentaires provenant d'Internet peuvent être utiles pour cela.

---

<sup>9</sup> Zappella, Christine. 2015. Francisco Goya, The Third of May, 1808. August 09. <https://smarthistory.org/goya-third-of-may-1808/> (Accès: 25 septembre 2020).

## 4.6 CRÉER UN MONUMENT EN L'HONNEUR DE TOUTES LES VICTIMES DE LA GUERRE

*Ce livre de l'enseignant fait une distinction entre « matériel de base » et matériel « d'approfondissement » de la compréhension des élèves. Ce chapitre peut être utilisé comme approfondissement par l'enseignant et ne fait pas partie de l'ensemble de base.*

### 4.6.1 FONDEMENT DE L'APPRENTISSAGE CRÉATIF

L'inclusion de **tâches créatives** dans le processus d'apprentissage joue un rôle important, car cela permet aux élèves de développer différentes compétences : par exemple, être actif sur le plan mental et émotionnel, développer la pensée critique et la créativité. La pensée sensitive et incarnée est essentielle à toute activité créatrice. Si nous organisons une activité créative en groupe, nous apportons des bienfaits supplémentaires tels que l'apprentissage de la coopération, la confrontation des opinions, les responsabilités individuelles et collectives, la capacité de créer différents rôles au sein du groupe, etc.

Le processus éducatif ne doit pas être maintenu uniquement au niveau de la mémorisation et de la reproduction des connaissances, mais il doit encourager les élèves à penser de manière créative et critique. **Le travail de groupe créatif** peut être une méthode appropriée pour renforcer cette attitude.

Ces tâches créatives permettent aux élèves :

- d'entrer en contact avec leur monde intérieur de manière plus authentique,
- d'approfondir leur expérience avec les autres et de créer une communauté,
- d'encourager la créativité,
- de promouvoir les connaissances de toute une vie.

Selon l'architecte finlandais Juhani Pallasmaa, dans notre culture, l'intelligence, les émotions et les intuitions incarnées continuent d'être considérées comme des catégories distinctes. Le corps est considéré comme un moyen d'identité ainsi que d'attrait social et sexuel, mais est ignoré en tant que fondement de l'existence incarnée et de la connaissance silencieuse, ou de la pleine compréhension de la condition humaine. Les pratiques éducatives et pédagogiques courantes continuent également de séparer les capacités mentales et intellectuelles des émotions et des sens, ainsi que des innombrables dimensions de l'incarnation humaine. À notre époque de production industrielle de masse, de consommation spectaculaire, de communication euphorique et d'environnements numériques virtuels, nous vivons toujours dans notre corps ; l'existence humaine est un état incarné.<sup>10</sup>

Certaines raisons supplémentaires pour l'inclusion de la création artistique sont résumées sur le site Web suivant : <https://www.learningliftoff.com/10-reasons-arts-in-education-important-kids/>

<sup>10</sup>Juhani Pallasmaa. 2017. Belichaamde en existentiële wijsheid in architectuur: De Denkende Hand. Lichaam & Maatschappij 23, nr. 1: 96-111.

#### 4.6.2 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

Sur la base des résultats de ce module, la classe peut être divisée en groupes de quatre à six élèves, avec la tâche de réaliser **une ébauche pour un monument en l'honneur de toutes les victimes des guerres.**

L'enseignant doit créer un espace de discussion de groupe avant de commencer le processus de création artistique. C'est ainsi que les élèves peuvent développer une dynamique de coordination des différentes opinions et trouver une solution commune sur la manière de concevoir l'idée choisie. Les questions suivantes pourraient être utiles dans ce processus :

- Quelle pourrait être la pensée centrale ?
- Quels symboles pourriez-vous utiliser ?
- Dans quel environnement placeriez-vous le monument ? Avez-vous un endroit précis en tête ?

Les élèves doivent tenir compte de la forme du monument et des matériaux qui le composeraient. Ils peuvent faire une esquisse ou un modèle du monument.

Une des étapes importantes de la tâche créative est la phase d'ignorance et d'incertitude grâce à laquelle l'élève apprend la persévérance et la flexibilité émotionnelle. Au cours de cette phase, une personne se sent vulnérable et incertaine, ainsi qu'attentive et alerte. Différentes approches et stratégies sont mises à l'essai. L'enseignant doit prêter attention à cette étape du processus et encourager les élèves à traverser cette étape.

L'enseignant encourage également les élèves à être conscients de l'utilité de l'art dans la vie personnelle et sociale. Les élèves apprendront à s'exprimer de manière créative dans le langage de l'art. Pour d'autres idées sur la façon d'utiliser l'art en classe, il est possible de consulter le site Web suivant: <https://www.goshen.edu/art/ed/artlsn.html>.

# 4.7 TRANSCRIPTION DU SCÉNARIO

## 1. DANS LA COUR DE RÉCRÉATION DE L'ÉCOLE

Des élèves jouent au football dans la cour de récréation de l'école. Pendant le match, Pieter-Jan tombe sur le sol et affirme qu'Ahmed a commis une faute.

Pieter-Jan affirme : « Tu m'as fait trébucher ! »

Ahmed lève les mains, objectant : « Ce n'est pas vrai. Je ne t'ai même pas touché. »

Deux interprétations différentes divisent le reste des joueurs. Certains des enfants se rangent du côté d'Ahmed qui proteste contre le fait qu'il n'y a pas eu de faute, tandis que d'autres se rangent du côté de Pieter-Jan qui soutient qu'il y a eu faute. Les deux groupes essaient de se convaincre en criant. Au beau milieu de cette situation explosive, l'enseignant arrive et appelle les élèves pour qu'ils se dirigent vers l'arrêt de bus. Les élèves sont en route pour visiter le mémorial des victimes de toutes les guerres. En se rendant à l'arrêt de bus, ils se disputent encore sur le fait de savoir s'il y a eu une infraction ou non, et qui a raison.

## 2. SUR LES BANCS – EN ATTENDANT LE BUS

En attendant le bus, les jeunes sont assis sur des bancs.

L'enseignant demande : « Que s'est-il passé ? »

Pieter-Jan commence : « J'ai presque marqué un but, et Ahmed m'a fait trébucher ! »

Ahmed répond : « Eh, tu le sais mieux que moi. Tu t'es jeté au sol. Il n'y a pas eu de faute ! »

De nouveau, certains des membres de la classe sont du côté de Pieter-Jan, et les autres soutiennent Ahmed.

À l'arrière du groupe, Sarah s'exprime à voix haute : « J'ai vu Ahmed pousser intentionnellement Pieter-Jan. Ahmed joue toujours brutalement. »

David murmure d'une voix basse : « ... comme tous les musulmans... »

L'enseignant calme la situation : « Ouh là, doucement tout le monde, pas si vite. Vous devez vous calmer et laisser ce problème de côté. Ou mieux encore, nous pouvons utiliser ce différend comme une introduction pour notre voyage d'aujourd'hui au monument en l'honneur des victimes de toutes les guerres. »

Il poursuit en posant la question suivante : « Pourquoi y a-t-il des tensions et des conflits entre les gens ? »

Ahmed répond, indigné : « Parce que certaines personnes sont injustes, trichent et ne supportent pas la défaite... »

Lindsay essaie de calmer les choses : « Les gens sont différents, et parfois nous ne pouvons pas nous entendre. Tout le monde veut avoir raison – tout comme Pieter-Jan et Ahmed au football aujourd'hui. »

L'enseignant poursuit : « Ayons une vision plus large : d'après vous, qui ou quoi est responsable des conflits et des guerres dans le monde ? »

Sarah dit, l'air confiant : « Je pense que les religions sont responsables de la plupart des guerres. Les religions ont toujours encouragé les guerres. Elles ont utilisé des armes pour accroître leur puissance. Il suffit de regarder ce que les terroristes musulmans font aujourd'hui à cause de leur foi en Allah. »

Ahmed est toujours contrarié, car il est sûr qu'il n'a pas commis de faute envers Pieter-Jan, et maintenant ces gens condamnent tous les musulmans pour toutes les guerres dans le monde, alors il répond aussi sous le coup de l'émotion : « Les musulmans sont-ils maintenant responsables de tout ? Et qu'en est-il des Croisades ? À cette époque-là, les chrétiens tuaient beaucoup de gens au nom du Dieu chrétien ! »

Prenant la défense d'Ahmed, Lindsay dit : « Hier, j'ai appris sur Internet que des hindous avaient incendié des maisons musulmanes en Inde. Il y a quelque temps, on parlait aussi de violence bouddhiste contre la minorité musulmane en Birmanie. Les musulmans sont victimes de violence dans ces pays. »

Pieter-Jan s'était un peu calmé et avait envie de partager ses réflexions sur le sujet en toute confiance : « Il ressort clairement de l'histoire que les religions sont la cause de la plupart des guerres à ce jour. Chrétiens, musulmans, hindous, bouddhistes : ils sont tous violents. Par conséquent, il serait préférable que nous devenions tous athées ! »

Vous ne trouvez pas que c'est stupide de se disputer sur les différents dieux puisqu'il n'y a aucune preuve qu'ils existent ?! Nous vivons au XXI<sup>e</sup> siècle, et avec tous les progrès technologiques, nous devrions cesser de croire en des choses qui ne sont pas scientifiquement prouvées. Ceux qui croient aux dieux et aux puissances surnaturelles aujourd'hui sont stupides ! »

Le professeur essaie de raisonner Pieter-Jan : « Pieter-Jan, je comprends ton point de vue, mais ne penses-tu pas que ton idée peut être irrespectueuse envers des personnes ayant des croyances religieuses différentes

? Tout comme tu as le droit d'avoir ton opinion et tes croyances, tes autres camarades de classe ont le même droit de croire selon leur tradition, leur vision du monde ou leur foi personnelle. Tu n'es pas d'accord ? Maintenant, je ne crois pas que la foi en Dieu en soi mène à des actes violents. Toutefois, nos croyances peuvent être manipulées lorsque quelqu'un essaie d'utiliser la violence pour atteindre ses objectifs. »

### 3. CONVERSATION DANS LE BUS

Le bus approche, et l'enseignant encourage les élèves à parler en binômes en faisant route vers le mémorial.

L'enseignant : « Nous avons une demi-heure de route d'ici au monument. Pendant le trajet, vous pouvez parler à la personne assise à côté de vous de ce qui devrait être fait pour prévenir de nouvelles guerres. Quelles sont les étapes nécessaires pour maintenir la paix entre nous ? »

Les élèves grimpent dans le bus. D'un côté du bus, Pieter-Jan est assis avec Sarah ; de l'autre, Ahmed parle avec Lindsay. Vous pouvez entendre le bavardage des enfants en arrière-plan.

### 4. VISITE DU MÉMORIAL DÉDIÉ AUX VICTIMES DE TOUTES LES GUERRES

Les élèves descendent du bus et se dirigent vers la colline où se trouve le mémorial. Sur le mémorial, nous lisons l'inscription : « Je suis né pour partager l'amour et non la haine » (Antigone). En-dessous : « Dédié aux victimes de toutes les guerres. »

L'enseignant rompt le silence : « Ce monument a été érigé pour honorer la mémoire de ceux qui sont tombés durant la guerre et de tous ceux qui en ont souffert. Il s'agit d'un lieu de mémoire et d'un souvenir vivant pour nous rappeler que nous ne devrions plus jamais faire la guerre. Qui veut lire l'inscription à haute voix ? »

Lindsay lit : « Je suis né pour partager l'amour et non la haine »

L'enseignant demande : « Qui a prononcé ces mots ? »

Ahmed répond le premier : « Antigone. »

L'enseignant répond : « Nous avons déjà parlé d'Antigone en classe, n'est-ce pas ? D'après vous, pourquoi cette pensée se trouve sur ce monument ? »

Lindsay dit : « Parce que, malgré l'interdiction du roi, elle a enterré son frère qui était tombé sur le champ de bataille. »

David ajoute : « Pendant la guerre, ses frères Étéocle et Polynice se sont battus et se sont finalement entretués. Le roi Créon a enterré Étéocle en héros et a déclaré que Polynice était un traître à la nation. Le roi a promulgué un décret menaçant de peine de mort toute personne qui souhaiterait enterrer Polynice. »

Sarah poursuit : « Malgré l'interdiction, Antigone a enterré courageusement son frère décédé, et le roi l'a condamnée à mort. Antigone a mis fin à ses jours en prison. Son fiancé Hémon, qui était le fils du roi, a aussi mis fin à ses jours. À la fin, la femme du roi Eurydice s'est également suicidée. »

L'enseignant résume : « Vous voyez comment la décision de condamner Antigone à mort a entraîné d'autres morts ! La violence donne toujours naissance à de nouvelles violences. Comme vous le savez d'après vos propres expériences, un acte de violence ne résout pas le problème, mais au contraire, il aggrave les choses. »

Les élèves réfléchissent maintenant aux paroles de l'enseignant, certains d'entre eux hochant la tête en signe d'accord. Pieter-Jan, quant à lui, reste immobile.

L'enseignant poursuit : « Antigone résista à la haine et voua toute sa vie à résister aux lois injustes du roi. Si nous voulons la paix, nous devons nous efforcer d'obtenir justice. Toutefois, nous devons également veiller à ne pas laisser la haine à l'égard des autres se propager en nous, mais nous devons veiller à résoudre nos conflits de manière rapide et pacifique. N'oublions pas : « Je suis né pour partager l'amour et non la haine. »

Les élèves se dirigent vers le bus.

### 5. AU MOMENT DE QUITTER LE MONUMENT :

Pieter-Jan s'approche d'Ahmed et l'arrête.

Pieter-Jan : « Je suis désolé. Tu as raison. Il n'y avait pas faute, j'avais vraiment envie de marquer un but, et je n'ai pas pu passer. »

Pieter-Jan tend sa main à Ahmed. La classe regarde de près pour voir ce qui va se passer ensuite.

Ahmed lui serre la main en disant : « Pas de soucis, mon vieux, je suis content qu'on puisse passer à autre chose. »

Tous les membres du groupe expriment un soulagement silencieux. Tout le monde est heureux : Ahmed et Pieter-Jan se sont réconciliés. Lindsay serre Ahmed dans ses bras, Sarah tapote l'épaule de Pieter-Jan : « Vous voyez, demain il y a un autre match, et vous pouvez vous en réjouir. »

## 4.8 GLOSSAIRE

**Le conflit** représente une opposition sérieuse et durable en termes de valeurs, de croyances, d'intérêts et d'attitudes entre individus ou entre groupes sociaux.

La **démocratie** est une forme de gouvernement dans laquelle le peuple a le pouvoir de choisir sa législature.

Le **développement durable** désigne le développement qui répond aux besoins des générations actuelles sans compromettre les capacités des générations futures à répondre à leurs propres besoins. Pour parvenir au développement durable, il est essentiel d'harmoniser trois éléments fondamentaux : la croissance économique, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement. Ces éléments sont interdépendants et tous sont cruciaux pour le bien-être des individus et des sociétés.

**Les droits de l'homme** sont des droits fondamentaux auxquels une personne a intrinsèquement droit du seul fait qu'elle est un être humain et qui sont inhérents à tous les êtres humains, quels que soient leur âge, leur origine ethnique, leur lieu de résidence, leur langue, leur religion, leur appartenance ethnique ou toute autre situation. La Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948.

**L'épuration ethnique** est le déplacement forcé et systématique de groupes ethniques, raciaux et/ou religieux d'un territoire donné par un groupe ethnique plus puissant, souvent dans le but de le rendre homogène sur le plan ethnique.

Un **génocide** est le meurtre délibéré d'un grand nombre de personnes, en particulier celles d'une nation ou d'un groupe ethnique spécifique.

La **guerre** est un conflit armé intense entre des états, des gouvernements, des sociétés ou des groupes paramilitaires. Elle se caractérise généralement par une violence extrême, des agressions, des destructions et une grande mortalité, en impliquant des forces militaires régulières ou irrégulières.

La **justice mondiale** est un principe qui exige une répartition équitable des avantages et des fardeaux.

**L'Organisation des Nations Unies (ONU)** est une organisation intergouvernementale qui vise à maintenir la paix et la sécurité internationales, à développer des relations amicales entre les nations, à instaurer une coopération internationale et à être un centre d'harmonisation des actions des nations. Elle a été créée en 1945 et compte 193 états membres.

**La Règle d'or** est un principe que l'on retrouve dans de nombreuses traditions religieuses et éthiques de l'humanité depuis des milliers d'années. Son exigence : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse. »



## 4.9 RÉFÉRENCES

Armstrong, Karen. 2015. *Fields of Blood: Religion and the History of Violence*. New York: Anchor Books.

Brandsma, Bart. 2017. *Polarisation: Understanding the Dynamics of Us versus Them*. Schoonrewoerd: BB in Media.

Burggraeve, Roger, Johan De Tavernier and Luc Vandeweyer, ed. 1993. *Van rechtvaardige oorlog naar rechtvaardige vrede: katholieken tussen militarisme en pacifisme in historisch-theologisch perspectief*. Leuven: Universitaire pers Leuven.

Classical Literature. 2020. Antigone. [https://www.ancient-literature.com/greece\\_sophocles\\_antigone.html](https://www.ancient-literature.com/greece_sophocles_antigone.html).

Fukuyama, Francis. 2019. *Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Global Ethic Foundation. 2020. <https://www.global-ethic.org/> (Accès: September 13, 2020).

Heidelberg Institute for International Conflict Research. 2020. Conflict Barometer 2019. <https://hiik.de/wp-content/uploads/2020/03/CoBa-Final-%C3%BCberarbeitet.pdf> (Accès: September 08, 2020).

Hoag, Robert. 2020. *Armed Humanitarian Intervention*. <https://iep.utm.edu/hum-mili/> (access 02.20. 2020)

Jakson, Arn. 2019. How Goya's "Third of May" Forever Changed the Way We Look at War. May 02. <https://www.artsy.net/series/stories-10-art-historys-iconic-works/artsy-editorial-goyas-third-may-forever-changed-way-war> (Accès: September 08, 2020).

Jenkins, Joe. 2002. *Contemporary Moral Issues*. 4th Ed. Oxford: Heinemann.

Küng, Hans. 1992. *Weltethos*. München: Piper.

Leitenbreg, Milton. 2006. "Death in Wars and Conflicts in the 20th Century". [https://www.clingendael.org/sites/default/files/pdfs/20060800\\_cdsp\\_occ\\_leitenberg.pdf](https://www.clingendael.org/sites/default/files/pdfs/20060800_cdsp_occ_leitenberg.pdf) (Accès: September 05, 2020).

Higgins, Malcolm. 2017. Napoleon's Return From Exile, Rallying an Army With His Words Alone. June 21. <https://www.warhistoryonline.com/napoleon/100-days-napoleon-returns-exile-rallying-army-words-alone-m.html> (Accès: September 20, 2020).

Oliphant, Jill. 2007. *Religious Ethics for AS and A2*. 2nd Ed. London & New York: Routledge.

Pallasmaa, Juhani. 2017. Embodied and Existential Wisdom in Architecture: The Thinking Hand. *Body & Society* 23, No. 1: 96–111.

Palmer, Michael. 2001. *Moral Problems: A Coursebook for Schools and Colleges*. Cambridge: The Lutterworth Press.

Parliament of the World's Religions. 1993. Declaration Toward a Global Ethic. <https://www.global-ethic.org/declaration-toward-a-global-ethic/> (Accès: September 13, 2020).

Pirola, Luca. 2019. Napoleon: a biography through the propaganda paintings. February 25. <https://medium.com/@prof.pirola/napoleon-a-biography-through-the-propaganda-paintings-cf144af9860f> (Accès: September 08, 2020).

Roser, Max. 2016. "War and Peace". <https://ourworldindata.org/war-and-peace> (Accès: September 05, 2020).

Schockenhoff, Eberhard. 2018. *Kein Ende der Gewalt? Friedensethik für eine globalisierte Welt*. Freiburg: Herder.

Sophocles. 2020. *Antigone*. Written 442 BC. Translated by R. C. Jebb. <http://classics.mit.edu/Sophocles/antigone.html> (Accès: July 20, 2020).

Velasquez, Manuel, Claire Andre, Thomas Shanks, S.J., and Michael J. Meyer. 2020. Justice and Fairness. <https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources/ethical-decision-making/justice-and-fairness/> (Accès: September 30, 2020).

UN. 2009. International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World, 2001-2010. <https://digitallibrary.un.org/record/642984> (Accès: September 08, 2020).

UN. 2015. Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> (Accès: September 13, 2020).

UN. 2020. Culture of peace. <https://www.un.org/en/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml> (Accès: September 08, 2020).

UNESCO. 2017. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf.multi> (Accès: September 13, 2020).

UNHCR. 2020. Figures at a Glance. June, 18. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (Accès: September 05, 2020).

Wars in the World. 2020. Daily News on Wars in the World and on New States. September 02. <https://www.warsintheworld.com/?page=static1258254223> (Accès: September 08, 2020).

Wikipedia. <http://en.wikipedia.org> (Accès: September 10, 2020).

Zappella, Christine. 2015. Francisco Goya, *The Third of May, 1808*. August 09. <https://smarthistory.org/goya-third-of-may-1808/> (Accès: September 25, 2020).

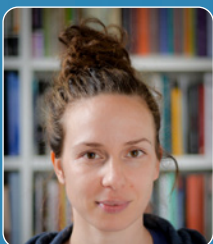


University of Ljubljana



Vojko Strahovnik (Slovenj Gradec, Slovénie, 1978) est professeur associé de philosophie à la Faculté des Arts de l'Université de Ljubljana, et chercheur senior à la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana, en Slovénie. Dans ses recherches, il se concentre sur les domaines de la théorie morale, de l'éthique pratique et de l'épistémologie. L'impact de son travail s'étend de nouvelles perspectives théoriques importantes sur la nature de la normativité (le rôle des principes moraux dans la formation des jugements moraux, l'autorité du domaine normatif, la vertu épistémique) à des considérations liées aux dimensions pratiques de nos vies (par exemple, le rôle de la culpabilité et de la honte morale dans les processus de réconciliation, l'importance des vertus intellectuelles et éthiques dans le dialogue et l'éducation, la justice mondiale, l'éthique animale).

Roman Globokar (Novo mesto, Slovénie, 1971) est titulaire de la Chaire du Département de théologie morale de la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana. Il a été professeur d'éducation religieuse dans l'enseignement secondaire et, pendant 12 ans, directeur de la plus grande école catholique de Slovénie. Il est membre du Comité national d'éthique médicale et participe au Conseil national des experts pour l'enseignement général. Il donne des cours dans le domaine de l'éthique théologique, de la bioéthique et de l'éthique sociale. Il est également responsable des échanges internationaux au sein de sa faculté. Il est co-auteur des manuels d'éducation religieuse dans les écoles catholiques slovènes et a rédigé une monographie sur les défis éducatifs à l'ère numérique.



Mateja Centa (Ljubljana, Slovénie, 1983) est chercheuse à la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana, où elle s'occupe principalement de philosophie et de théories des émotions, de pédagogie gestaltiste et d'apprentissage expérientiel et holistique. En 2021, elle commencera ses recherches dans le cadre d'un projet postdoctoral de deux ans intitulé «Outlining an extended cognitive theory of emotions in the context of a theology of emotions: Bodily sensations, cognition, and morality» (Esquisse d'une théorie cognitive étendue des émotions dans le contexte d'une théologie des émotions : Sensations corporelles, cognition et moralité). Elle travaille également sur des projets internationaux dans le domaine de l'éthique, de l'intégrité de la recherche, de l'éducation et de la prévention de la radicalisation des jeunes.

Matej Purger (Ljubljana, Slovénie, 1983), chercheur à la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana, est un théologien catholique qui s'intéresse particulièrement à la psychologie et à l'éthique appliquée. Sa carrière professionnelle l'a conduit d'études théoriques de l'éthique à un travail de révision de contenu et de transfert de connaissances à de jeunes entrepreneurs dans un accélérateur d'entreprises. Lorsqu'il est confronté à une approche théorique, il cherche toujours des moyens de la mettre en œuvre et lorsqu'il observe des pratiques, il discerne les théories qui les soutiennent.



DUC8 Consortium



Ce livre a été financé par le Fonds de Sécurité Intérieure de l'Union Européenne - Police.



9 789464 449341 >