

F A C E S 2 3 C A 7

Dialogue d'un
Point de Vue
Éthique

LIVRE DE L'ENSEIGNANT



Financé par
l'Union européenne

FACE2FACE

DIALOGUE D'UN POINT DE VUE

ÉTHIQUE

LIVRE DE L'ENSEIGNANT



EDUC8

© EDUC8 (Educate to Build Resilience) Project, 2021

<https://project-educ8.eu>

<https://reduc8.eu/>

Développement du document:

Université de Ljubljana, Faculté de théologie

- Vojko Strahovnik, Professeur
- Roman Globokar, Professeur
- Mateja Centa, Chercheuse
- Matej Purger, Chercheur

Beyond the Horizon ISSG

- Timucin Ibu, Développeur et Graphiste

ISBN: 978-94-6444-934-1

Droits d'utilisation et Autorisations : Cette œuvre peut être reproduite, partagée ou utilisée en partie ou totalité, à des fins non commerciales tant que son attribution soit donnée.

Contenu de tierces personnes : Les auteurs ne sont pas nécessairement propriétaires de chaque composant du contenu de cette œuvre. En tant que tels, ils ne garantissent pas que l'utilisation de tout composant individuel appartenant à un tiers ou d'une partie contenue dans l'œuvre ne portera pas atteinte aux droits de ces tiers. Si vous souhaitez réutiliser un élément de l'écrit, il est de votre responsabilité de déterminer si une autorisation est nécessaire pour cette réutilisation et d'obtenir l'autorisation du titulaire des droits d'auteur.

Crédits photographie : Les photos et graphiques utilisés dans le livre sont concédés sous les termes de Creative Commons 0 («CC0») par les utilisateurs de la source. CC0 est une attestation dans laquelle les utilisateurs / créateurs ont décidé de renoncer à tous leurs droits d'auteur et autres légaux liés à leurs œuvres.

Contact: Beyond the Horizon ISSG (Coordinateur de projet), info@behorizon.org

Avertissement : Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission Européenne. Les produits développés dans le cadre du projet EDUC8 ne reflètent que le point de vue du ou des auteurs et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations qui y sont contenues.

SOMMAIRE

06 INTRODUCTION

ÉDUQUER POUR CONSTRUIRE RÉSILIENCE

11 MODULE 1

RENCONTRE AVEC L'AUTRE : GÉRER LA DIVERSITÉ

39 MODULE 2

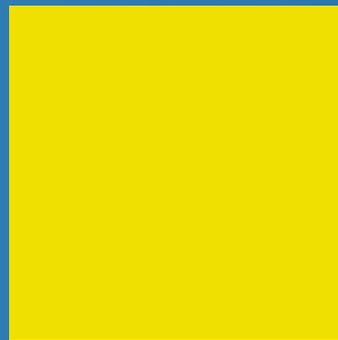
RENCONTRE AVEC LES TEXTES SACRÉS : TEXTES VIOLENTS

78 MODULE 3

RENCONTRE AVEC L'ENVIRONNEMENT : ENJEUX SOCIAUX ET ÉCOLOGIQUES

107 MODULE 4

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



INTRODUCTION

INTRODUCTION

ÉDUCER POUR CONSTRUIRE LA RÉSILIENCE

Terrorisme, guerre, pauvreté, catastrophes naturelles, violence, cruauté envers les animaux, destruction de l'environnement : le monde ne semble pas aller si bien. Aujourd'hui, les jeunes grandissent dans un monde complexe où la religion est trop souvent utilisée à mauvais escient pour justifier la violence. En effet, la religion et la violence sont souvent liées. Comment faire en sorte que les jeunes regardent au-delà de ces formes répandues de polarisation et de radicalisation ?

EDUC8 est un projet d'éducation religieuse et éthique créé pour les écoles secondaires et les contextes extrascolaires. Ce projet vise à construire une résilience face à la polarisation et à la radicalisation chez les jeunes et à démontrer comment ils peuvent trouver résilience et résistance (à cela) au sein de leur propre tradition religieuse ou bien dans une vision du monde non-confessionnelle (éthique). L'initiative a été financée par le Fonds pour la sécurité intérieure de l'Union européenne.

EDUC8 se concentre sur six visions du monde différentes : Judaïsme, catholicisme, islam, orthodoxie, protestantisme et perspective non confessionnelle (éthique). Chaque vision du monde s'appuie sur ses propres ressources internes pour trouver des réponses aux défis mentionnés et pour renforcer la résilience face à la polarisation et à la radicalisation. Plusieurs modules didactiques ont été élaborés pour les élèves de 13 à 15 ans.

Ce manuel commence par la perspective de l'éthique non confessionnelle. L'éthique non confessionnelle tente de trouver des normes morales universelles qui soient indépendantes des opinions religieuses spécifiques. Elle fonde cette recherche sur la notion d'humanité commune : nous sommes tous des êtres humains, également dignes de considération et de respect.

Ce manuel est divisé en quatre chapitres, également appelés modules approfondis. Il couvre plus précisément les quatre sujets suivants :

1. Rencontre avec l'autre : faire face à la diversité
2. Rencontre avec les textes sacrés : textes violents
3. Rencontre avec l'environnement : enjeux sociaux et écologiques
4. Quand la rencontre devient un conflit : guerre juste et paix juste



Figure 1
Image provenant de
l'animation

Le premier module sur la rencontre avec l'autre étudie ce que cela signifie d'être « autre » et les difficultés rencontrées par les personnes qui sont « autres » dans le monde actuel. Les concepts centraux du module sont le concept de « droit d'avoir des droits » et d'hospitalité, tandis que le statut des réfugiés et des apatrides est également abordé. Certaines situations historiques sont également présentées. Quelle est la réaction appropriée, juste et bienveillante que nous devrions avoir à l'égard des réfugiés et des apatrides ? L'éthique non confessionnelle apporte une réponse en utilisant les concepts d'une humanité commune, de la dignité des personnes et des droits de l'homme.

Le deuxième module approfondi se concentre sur les rencontres avec la violence et la compréhension de celle-ci, qui prend de nombreuses formes et dont certaines sont plus facilement reconnaissables que d'autres. Il existe également diverses sources de violence. Le module aborde le rôle des émotions morales telles que la culpabilité et la honte en relation avec la violence. Le sujet abordé dans ce module étant « la rencontre avec des textes de violence », les « textes » sélectionnés sont les histoires d'Œdipe et d'Ajax (Sophocle). La discussion se concentre sur la honte, l'humiliation, la stigmatisation, l'exclusion et leur association avec la violence (envers les autres et soi-même). Tous les aspects mentionnés sont très pertinents concernant la radicalisation et la polarisation puisque la perception du soi et de son statut associé influencent fortement nos croyances et notre comportement.

Le troisième module approfondi porte sur les approches éthiques de base concernant la protection de l'environnement naturel et nos attitudes à son égard. Quelle est la valeur de la nature ? Pourquoi devrions-nous la protéger ? Une attention particulière est accordée à nos relations avec les animaux et au statut éthique de notre façon de les traiter. Les sujets liés à l'état de l'environnement et à notre traitement des animaux sont souvent très polarisants. Ils sont étroitement liés à nos réactions instinctives, et des croyances fermement établies et les campagnes liées à l'éthique animale peuvent même conduire à la violence dans certains cas. L'éthique fournit une réflexion sur les questions de reconnaissance et d'appréciation de l'importance de nos similitudes et de notre interdépendance avec les animaux et le reste de la nature. La valeur de l'intégrité de l'écosystème et son importance morale sont également abordées.

Le quatrième module approfondi se concentre sur les causes des conflits qui peuvent conduire à la violence et à la guerre. Nous présentons la théorie de la guerre juste qui approuve, dans certaines conditions, l'utilisation de moyens militaires pour établir des conditions de vie paisibles et justes. Toutefois, pour instaurer une paix mondiale, il est essentiel de garantir une justice mondiale, qui permettra à tous les peuples, quelles que soient leur origine et leurs convictions, de vivre dans la dignité. Le projet d'une éthique planétaire y est présenté, lequel devrait servir de base à la coexistence pacifique des différentes nations, religions et cultures. Les conflits font partie de la vie humaine. Si nous les traitons de manière non violente et constructive, nous devenons plus créatifs et plus humains.

Les quatre *modules approfondis* se composent chacun des **trois matériaux d'apprentissage suivants** :

1. Chaque module approfondi commence par une **séquence vidéo** qui présente une situation réelle possible. La vidéo contient également des questionnaires qui incitent les élèves à réfléchir à différents aspects de l'histoire. Ensuite, les élèves peuvent travailler individuellement, ou avec des conseils, sur le livre de l'étudiant. Vous avez le choix. Le livre de l'étudiant est conçu de manière à ce que les élèves puissent travailler sur tous les exercices individuellement.

2. Le **livre de l'étudiant** contient une brève introduction à la séquence vidéo et poursuit avec le matériel d'apprentissage de base de chaque module approfondi, en mettant l'accent sur les connaissances philosophiques/religieuses, la réflexion et la communication. Le matériel de base et la séquence vidéo constituent un ensemble unique permettant d'aborder un sujet idéologique spécifique concernant la polarisation et la radicalisation. La leçon entière dure normalement une heure.

3. Le **livre de l'enseignant** traite du sujet de base du livre de l'étudiant et fournit des informations supplémentaires à l'enseignant. Le livre de l'enseignant contient également des documents complémentaires détaillés avec les incitations et suggestions didactiques correspondantes. De cette façon, l'intervenant peut sélectionner les réponses et suggestions didactiques les plus appropriées pour son groupe d'apprentissage afin de fournir un complément au matériau de base.

Nous espérons que ces matériaux d'apprentissage pourront vous inspirer et vous motiver à travailler avec vos élèves dans le cadre de leur propre tradition philosophique et religieuse pour créer une résilience face à la polarisation et aux abus violents de la religion.

Professeur associé Vojko Strahovnik
(Université de Ljubljana, Faculté de théologie)

Professeur associé Roman Globokar
(Université de Ljubljana, Faculté de théologie)

Mateja Centa, docteur
(Université de Ljubljana, Faculté de théologie)

Matej Purger, maître
(Université de Ljubljana, Faculté de théologie)

1



RENCONTRE AVEC L'AUTRE :
GÉRER LA DIVERSITÉ

FAIRE FACE À LA DIVERSITÉ

1.1 PRÉFACE DU MODULE

Le thème abordé dans ce module est « Rencontre avec l'autre : Gérer la diversité ». Le module aborde deux vastes sujets sous ce thème général. Le premier porte sur la question de la **citoyenneté** et de la protection qu'offre un État (national). Dans ce cadre, l'objectif principal est de souligner le fait que la justice comprend ce que l'on appelle **la justice de statut**, qui garantit le statut d'une personne, ce qui lui permet ensuite de jouir d'autres droits. Cet aspect de la justice est souvent appelé « **le droit d'avoir des droits** ». La deuxième question abordée est celle **des apatrides et des réfugiés**, qui font partie des groupes les plus vulnérables et qui sont souvent incapables de jouir de leurs droits de l'homme fondamentaux. En outre, ces personnes font souvent partie d'une autre culture ou d'une autre religion, et ainsi elles sont donc confrontées à une difficulté supplémentaire dans les rencontres.

En ce qui concerne la prévention de la polarisation et de la radicalisation qui est un aspect central du projet Educ8, il est clair que les thèmes et les questions susmentionnés sont souvent un sujet **de différends et de désaccords**, y compris des thèmes très controversés (réfugiés et immigration source de « menace » pour l'économie ou la culture, aspects de l'assimilation, etc.)

Les principaux **objectifs et les résultats d'apprentissage** du module sont les suivants :

- Connaître et comprendre les notions de personnes apatrides, de personnes déplacées et de réfugiés,
- Reconnaître et apprécier l'importance de la justice de statut dans le cadre de la justice mondiale,
- Pouvoir analyser et évaluer l'impact de la mondialisation et des questions connexes sur la société,
- Comprendre l'importance de l'hospitalité et de la protection juridique des droits des réfugiés et des migrants,
- Pouvoir réfléchir à la façon dont on « rencontre les autres », ces autres qui sont différents de nous, et connaître les obstacles fréquents au concept idéal d'une culture de l'hospitalité.



Figure 1.1
Petite fille réfugiée
Source : © Ahmed akacha
Pexels.com

1.2 INTRODUCTION À L'ÉTHIQUE MONDIALE ET COSMOPOLITE

L'éthique mondiale est un cadre de l'éthique qui tente de formuler des questions et de fournir des réponses aux défis éthiques qui concernent le monde dans son ensemble. Elle reconnaît donc que la mondialisation et l'interdépendance mutuelle de l'humanité aboutissent à un état dans lequel les défis les plus sérieux, y compris les défis moraux auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui (sur le plan économique, socioculturel, technologique, géostratégique, informationnel, écologique, etc.) ont par essence une envergure mondiale, et peuvent être résolus uniquement dans un cadre mondial similaire (Strahovnik 2019).

L'éthique mondiale est encadrée de plusieurs manières ou selon plusieurs approches : notamment l'approche des droits de l'homme, l'approche de l'éthique des capacités, le cosmopolitisme éthique, les initiatives d'éthique mondiale (*Weltethos*), les approches du droit mondial et de la justice mondiale, l'éthique du développement, entre autres. (Strahovnik 2019)

Par exemple, dans le cadre d'une éthique des capacités fondamentales, la philosophe américaine Martha Nussbaum a proposé la vision suivante de la décence morale, qui est fortement imprégnée de cette dimension mondiale et englobe la reconnaissance qu'un avenir durable, juste et moralement décent pour nous tous comprend la reconnaissance du fait que « nous sommes citoyens d'un monde interdépendant, unis par une fraternité mutuelle, ainsi que la recherche d'un avantage mutuel, par la compassion aussi bien que par l'intérêt personnel, par un amour de la dignité humaine chez tous les êtres humains, même lorsqu'il n'y a rien à gagner à coopérer avec eux » (Nussbaum 2006b, 324). Une telle notion de décence morale exige que nous formulions, intégrions et appliquions des cadres éthiques à l'échelle mondiale.



Figure 1.2
Globe entre nos mains
Source : © Valentin
Antonucci / Pexels.com

Toutefois, comment y parvenir compte tenu de la diversité et des désaccords?

L'époque actuelle est marquée par une tension inquiétante. La diversité humaine n'a jamais été aussi importante et la nécessité d'une coopération entre des personnes totalement différentes n'a jamais été aussi urgente. Les différences de culture, d'éducation, d'appartenance ethnique, de religion et de mode de vie deviennent facilement des éléments de division entre les personnes. L'éthique peut-elle fournir des normes de conduite donnant à chacun un sentiment de valeur inhérente et permettant une résolution pacifique des conflits ? C'est un espoir nourri par la plupart des grands écrivains du domaine de l'éthique. Mais eux aussi sont en désaccord les uns avec les autres, et leurs divergences ont, chez beaucoup de personnes, affaibli la confiance accordée à l'éthique dans sa capacité à établir des normes que nous pouvons tous utiliser pour guider notre vie et nos relations avec les autres. (Audi 2007, 17)

Nous sommes actuellement confrontés à une situation dans laquelle la prise de conscience de la diversité du monde n'a jamais été aussi grande, et nous pouvons également reconnaître que la nécessité d'une coopération mondiale n'a jamais été aussi grande.

À mesure que le globe évolue matériellement pour devenir un monde unique, il devient d'autant plus urgent de comprendre comment les revendications d'universalité peuvent être conciliées avec les affirmations de différence religieuse et culturelle ; comment l'unité de la raison peut être conciliée avec la diversité des formes de vie (Benhabib 2011, 59).

Par conséquent, l'espoir de l'éthique mondiale est d'offrir un cadre d'unification morale qui accordera ou reconnaîtra de la valeur et de la dignité à chaque personne, tout en offrant des possibilités de résolution des conflits.

L'une des stratégies employées consiste à construire une sorte de cadre éthique à deux niveaux : ceci permettrait à la fois de relever le défi qui implique de trouver un terrain d'entente suffisant pour établir un cadre éthique mondial unifié – en dépit de toutes les différences entre les cultures et les traditions morales – tout en offrant un cadre suffisamment solide pour englober les aspects essentiels de la moralité. Dans un tel cadre, le niveau supérieur est partagé et universel, tandis que le niveau inférieur est plus spécifique et plus ancré dans les traditions locales (Strahovnik 2019). La construction d'une telle éthique mondiale universelle peut suivre l'un des deux modèles structurels suivants. Le premier modèle considère que l'éthique mondiale se limite à la sphère d'interaction entre différentes traditions morales ou communautés et au domaine de la concordance entre elles sur les limites de ces interactions. Un tel modèle d'éthique mondiale contient intrinsèquement un accord consistant en un ensemble de règles et d'engagements qui couvrent l'interaction et les échanges entre les groupes et les communautés aux niveaux régional et mondial. Parmi ces règles et engagements, on peut envisager un engagement en faveur de

la coexistence pacifique, de la tolérance, du respect mutuel, du partenariat, de l'aide mutuelle et d'une éventuelle coopération. Le second modèle, souvent qualifié de modèle d'intégration, va au-delà et tente de réaliser une intégration morale plus profonde, un socle éthique commun.



Figure 1.3
Interdependence
Source: © ArtHouse
Studio / Pexels.com

La **justice mondiale** est un aspect de l'éthique mondiale centré sur la justice à l'échelle mondiale, se concentrant principalement sur le domaine des institutions internationales et mondiales et sur les actions et politiques des États et d'autres acteurs de la sphère mondiale qui affectent l'ordre mondial. Dans cette perspective, elle recherche les normes universelles de justice. Elle se divise en deux parties, la première comprenant les dimensions politiques de la justice et la seconde les dimensions socio-économiques de la justice. La première met l'accent sur les processus justes de gouvernance (mondiale), la justice dans le cadre de la prise de décisions politiques et de la protection des droits fondamentaux de la personne, tandis que la seconde englobe une foule de questions liées aux statuts et conditions sociaux, économiques et culturels, y compris les aspects de pauvreté et d'inégalités, de répartition et d'exploitation des ressources, de règles mondiales du commerce et de possibilité d'accéder aux marchés mondiaux, etc. (Nagel, 2005).

Le **cosmopolitisme ou l'éthique cosmopolite** est une solution possible (ou du moins un premier pas vers une telle solution) permettant de répondre aux défis mondiaux mentionnés ou une perspective appropriée pour le discours éthique compte tenu du cadre mondial. Le cosmopolitisme éthique est donc un point de vue selon lequel nous avons des obligations et des responsabilités envers les autres dans ce monde global. Le cosmopolitisme politique prônait l'idée d'une sorte de régime politique mondial tangible, d'un gouvernement mondial et d'une citoyenneté mondiale associée. Le cosmopolitisme culturel est un point de vue selon lequel nous devrions cultiver un intérêt ouvert pour les différentes cultures (y compris la préservation de ces cultures) et pour la culture universaliste émergente.

1.3 DROITS DE L'HOMME, JUSTICE DE STATUT, APATRIDES ET RÉFUGIÉS

Les droits de l'homme sont les droits des individus (ou groupes d'individus), qui leur appartiennent uniquement du fait qu'ils sont humains. Ils reposent sur une dignité inaliénable et une valeur inhérente à chaque être humain. Ce sont les fondements d'une société pacifique et prospère.

« Les droits de l'homme sont des droits que nous avons simplement parce que nous existons en tant qu'êtres humains – ils ne sont pas accordés par un État. Les droits de l'homme sont des droits inhérents à tous les êtres humains, quelle que soit la nationalité, le sexe, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, la langue ou tout autre statut. Ils vont du droit le plus fondamental (le droit à la vie) aux droits qui rendent la vie digne d'être vécue, tels que les droits à l'alimentation, à l'éducation, au travail, à la santé et à la liberté. » (HCDH 2021)

Les droits de l'homme sont :

- **Universels:** ils appartiennent à toutes les personnes, ce qui signifie que toutes en jouissent de manière égale
- **Inaliénables:** ils appartiennent intrinsèquement à toutes les personnes et ne doivent pas leur être retirés ; ils peuvent être restreints uniquement dans des circonstances spécifiques, pour une durée limitée et dans le respect d'une procédure régulière stricte
- **Indivisibles et interdépendants :** les droits de l'homme forment un tout unifié (droits économiques, sociaux, politiques et culturels) et sont dépendants les uns des autres, ce qui signifie que l'on ne peut pas jouir pleinement d'un droit spécifique sans que les autres droits soient également garantis. La violation d'un droit particulier affecte généralement négativement d'autres droits.
- **Égaux et non-discriminants:** tous les êtres humains sont égaux en dignité et en droits (HCDH 2021).

La dignité peut être définie comme une valeur fondamentale, inhérente et inaliénable détenue par tous les êtres humains sur la base de leur humanité. Elle est souvent considérée comme le fondement des droits de l'homme. La dignité est donc associée à un statut inaliénable qui appartient à tous les êtres humains, quelles que soient leurs caractéristiques et conditions. La dignité de chaque individu protège contre les ingérences ou les types

de traitement inapproprié, susceptibles d'atteinte à sa dignité (par exemple, traitement dégradant, torture, etc.) ou les situations dans lesquelles il peut se trouver (par exemple, extrême pauvreté, esclavage, apatridie, etc.). Les droits de l'homme fondamentaux, en revanche, peuvent être compris comme les conditions minimales pour assurer ou protéger la dignité, c'est-à-dire la valeur inhérente de chaque individu.



Figure 1.4
Droits fondamentaux de
l'homme
Source : © STOATPHOTO /
Adobe Stock

La justice de statut concerne la question de savoir ce qui est nécessaire pour être reconnu comme détenteur de droits. Ici, l'un des rôles centraux est joué par le concept de « droit d'avoir des droits », tel que discuté par exemple dans les œuvres de Hannah Arendt et Seyla Benhabib (2004). Un tel « droit d'appartenance ou de statut » est important car il facilite l'exercice d'autres droits. Le droit d'avoir des droits est un droit de l'homme qui peut être défendu dans le cadre des principes de justice et de moralité mondiales et cosmopolites en général. Ce droit représente le droit de tout être humain d'être reconnu par autrui (et de reconnaître autrui à son tour) comme une personne ayant droit au respect moral et aux droits protégés par la loi sur la base d'une humanité commune (Benhabib 2011, 59–60).



Figure 1.5
Questions relatives au
statut
Source : © RODNAE
Productions / Pexels.com

Les personnes apatrides désignent des personnes qui ne sont « reconnues comme ressortissantes par aucun État en vertu de sa législation » (ONU 1954), ce qui signifie qu'une personne apatride est une personne qui ne détient la nationalité d'aucun pays. Elles sont donc particulièrement vulnérables.

C'est pourquoi il existe un système qui établit des normes minimales de traitement des personnes apatrides concernant leurs droits (droit à l'éducation, à l'emploi et au logement, droit à l'identité, à des documents de voyage et à l'assistance administrative).

Les conséquences possibles de l'apatridie sont profondes et touchent tous les aspects de la vie. Il peut être impossible de travailler légalement, de posséder des biens ou d'ouvrir un compte bancaire. Les personnes apatrides peuvent représenter des proies faciles dans le cadre de l'exploitation d'une main-d'œuvre bon marché. Souvent, elles ne sont pas autorisées à fréquenter l'école ou l'université, peuvent se voir interdire de se marier et peuvent ne pas être en mesure d'enregistrer les naissances et les décès. Les personnes apatrides ne peuvent ni voter ni accéder au système judiciaire national. (Couldrey & Herson 2009, 2)

Les principales causes d'apatridie sont liées à des lacunes des lois sur la nationalité qui déterminent les circonstances dans lesquelles une personne acquiert la nationalité ou peut se la voir retirer. Il s'agit de la migration (combinée au contexte dans lequel une personne passe de l'État de naissance (qui ne reconnaît pas la nationalité dès la naissance) vers un État qui ne permet pas à un parent de transmettre la nationalité par le biais de liens familiaux, de l'émergence de nouveaux États et de changements concernant les frontières et de la perte ou de la privation de la nationalité (HCR 2021).



Figure 1.6
Entrée refusée
Source : © nalidsa /
Adobe Stock

Les **personnes déplacées ou déplacées par la force** ont été forcées de quitter leur foyer ou leur région d'origine. Selon l'ONU, il y a eu environ **80 millions** de personnes déplacées de force dans le monde entier, dont environ 30 à 34 millions d'enfants de moins de 18 ans. Sur l'ensemble des personnes déplacées de force, 26 millions étaient des réfugiés et 45,7 millions des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (HCR 2020).

Au moins 100 millions de personnes ont été contraintes de fuir leur foyer au cours des 10 dernières années (2010-2019), cherchant refuge à l'intérieur ou à l'extérieur des frontières de leur pays. Ces dernières années, les déplacements forcés et l'apatridie sont restés au centre des préoccupations de la communauté internationale et ont continué de faire la une des journaux dans toutes les régions du monde. Alors que nous approchons de deux anniversaires importants en 2021, le 70ème anniversaire de la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés et le 60ème anniversaire de la Convention sur la réduction des cas d'apatridie de 1961, il est clair que ces instruments juridiques n'ont jamais été aussi importants. [...] Des dizaines de millions de personnes ont pu retourner dans leur lieu de résidence ou trouver d'autres solutions, telles que le rapatriement librement consenti ou la réinstallation dans des pays tiers, mais beaucoup d'autres n'ont pas pu et ont rejoint la masse des personnes déplacées des décennies précédentes. Fin 2019, le nombre de personnes déplacées de force en raison de guerres, de conflits, de persécutions, de violations des droits de l'homme et d'événements qui perturbent gravement l'ordre public était passé à 79,5 millions, le nombre le plus élevé jamais enregistré selon les données disponibles. Le nombre de personnes déplacées a presque doublé par rapport à 2010 (41 millions) et a augmenté par rapport à 2018 (70,8 millions). (UNHCR 2020, 6-8).

Les réfugiés désignent les personnes déplacées et forcées de franchir les frontières nationales et qui ne peuvent rentrer chez elles en toute sécurité. Elles ont le droit de demander l'asile. La Convention des Nations Unies de 1951 relative au statut des réfugiés stipule qu'un réfugié est une personne qui :

[...] craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner (ONU 1951).

Selon les Principes directeurs des Nations Unies relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays, les **personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays** sont :

[...] des personnes ou des groupes de personnes qui ont été forcés ou contraints de fuir ou de quitter leurs foyers ou leur lieu de résidence habituel, notamment en raison d'un conflit armé, de situations de violence généralisée, de violations des droits de l'homme ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ou pour en éviter les effets, et qui n'ont pas franchi les frontières internationalement reconnues d'un État. (ONU, 2004)

Voici les chiffres les plus récents concernant les catégories décrites ci-dessus.

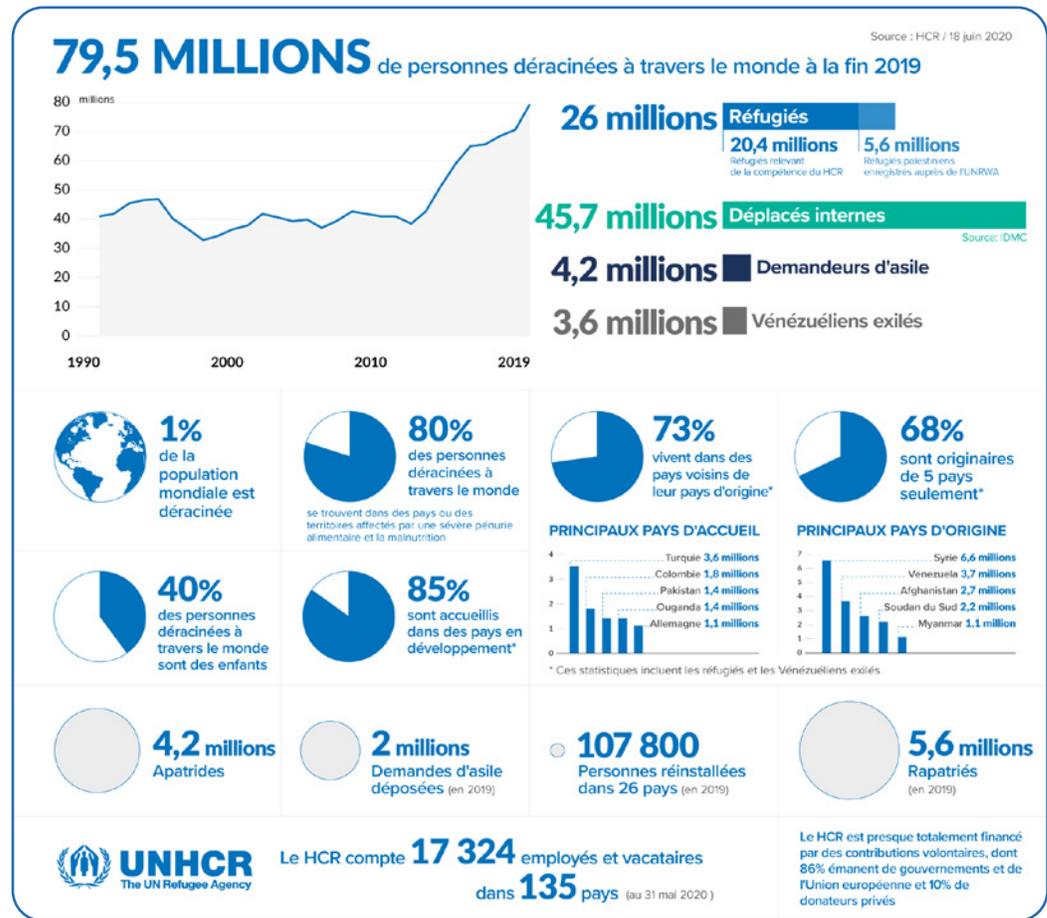


Figure 1.7
 Informations de base sur les personnes déplacées, 2020
 Source : © UNHCR / Younghee Lee

1.4. IMMIGRATION ET HOSPITALITÉ

Tout d'abord, la question de l'hospitalité concerne la question de savoir s'il existe des limites en matière de souveraineté des États concernant la fermeture complète de leurs frontières. Pour le philosophe allemand Emmanuel Kant, il s'agissait avant tout d'éthique. Conformément à ses idées, l'hospitalité ne doit pas être comprise comme un geste sociable de gentillesse et de générosité, mais comme un droit qui appartient à tous les êtres humains en raison de leur appartenance potentielle à une république mondiale sur la base de l'éthique cosmopolite. Si les États et l'humanité dans son ensemble ne parviennent pas à s'en rendre compte et à faire preuve de ce type d'hospitalité, cela jette les bases de graves atrocités en matière de droits de l'homme. On ne peut que penser au travail de Hannah Arendt, qui a clairement déclaré que l'organisation de l'Europe après la Première Guerre mondiale a créé des minorités qui représentaient des cibles faciles de persécution génocidaire, c'est-à-dire des « personnes apatrides », des « rebuts de la terre », des « indésirables », des « mendiants non identifiables, sans nationalité, sans argent et sans passeport » (Arendt 1962, 269), auxquels les droits de l'homme fondamentaux prétendument inaliénables ont été refusés. Ce qui est apparu, c'est une forme de « solitude organisée » et d'isolement. Dans son célèbre livre sur les origines du totalitarisme, Arendt a déclaré que :

Être déchu de sa citoyenneté, c'est être privé de son appartenance au monde ; c'est comme revenir à l'état sauvage, à l'état d'homme des cavernes [...] Un homme réduit à cette seule condition d'homme perd jusqu'aux qualités qui permettent aux autres de le reconnaître comme un des leurs... [...] il peut vivre et mourir sans laisser de trace, sans apporter la moindre contribution au monde commun. (1951, 300)



Figure 1.8
Réfugiés arméniens à
Bakou, 1918
© IWM Q 24947,
<https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205213374>

Le rôle, la fonction ou la valeur d'un groupe national (dans ce cas) et de l'appartenance à un groupe réside dans la protection efficace des droits d'un individu qu'il offre.

La Seconde Guerre mondiale et les camps de personnes déplacées n'étaient pas nécessaires pour montrer que le seul substitut pratique à une patrie inexistante était un camp d'internement. En effet, dès les années trente, il s'agissait du seul « pays » que le monde avait à offrir aux apatrides (Arendt 1962, 284).

Par conséquent, les camps ne furent pas quelque chose qui fut créé par le système nazi, mais quelque chose qui était déjà présent au cœur de l'Europe depuis la fin de la Première Guerre mondiale.



Figure 1.9
Prisonniers allemands dans un camp de prisonniers français pendant la dernière partie de la Première Guerre mondiale.
Source : National Archives at College Park, Public domain, via Wikimedia Commons: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:German_prisoners_in_a_French_prison_camp_French_Pictorial_Service_-_NARA_-_533724.gif

C'est l'une des raisons pour lesquelles l'initiative visant à régler ce problème a commencé à voir le jour à ce moment-là. Par exemple, Fridtjof Nansen, un ancien explorateur polaire, haut-commissaire aux réfugiés de la Société des Nations et titulaire du prix Nobel de la paix (1922), a mis en place ce qu'on appelle le système de passeports Nansen.



Figure 1.10
Fridtjof Nansen
Source : Bibliothèque nationale de Norvège, via
Wikimedia commons:
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:NansenJohansen.jpg>



Figure 1.11
Exemple de passeport
Nansen
Source : © UNHCR

Le passeport Nansen était un document de voyage reconnu délivré initialement par la Société des Nations pour les réfugiés et les apatrides qui ne pouvaient obtenir de documents de voyage auprès d'un État ou d'une autorité nationale. Ces passeports permettaient à ces personnes de voyager (Campoy 2019).

Tout comme les réfugiés aujourd'hui, ces personnes étaient souvent perçues comme un fardeau. Pourtant, le haut-commissaire aux réfugiés de la Société des Nations de l'époque, un ancien explorateur polaire nommé Fridtjof Nansen, a réussi à convaincre les dirigeants d'Europe et d'ailleurs d'ouvrir leurs portes, d'abord aux russes laissés pour compte, puis aux arméniens et aux assyro-chaldéens, entre autres apatrides. Fridtjof Nansen, qui avait déjà aidé près d'un demi-million de prisonniers de guerre à rentrer chez eux, a eu l'idée d'un passeport d'un an qui permettait aux gens de quitter le pays où ils avaient débarqué pour la première fois, souvent pour chercher du travail. Le nombre de pays qui ont accueilli des russes est finalement passé à plus de 50. Plus d'une douzaine de pays se sont engagés à accueillir des réfugiés d'autres origines. Au total, près d'un demi-million de personnes ont bénéficié du passeport Nansen. (Campoy 2019).

Pour plus d'informations sur les passeports Nansen et l'apatridie, vous pouvez visiter une excellente carte interactive en ligne ou une exposition de la Fondation EVZ.¹

¹ Vous pouvez utiliser le lien suivant : <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=84ce7874a06a4c2897bd48561bf43a7d>

1.5 QUESTIONNAIRES LIÉS AU SUJET ET CONSEILS POUR LES DEVOIRS

1.5.1 QUESTIONNAIRES

La vidéo d'animation incorpore trois questionnaires pour les élèves, chacun composé de deux questions. Toutes les questions autorisent plusieurs réponses. Il n'y a pas de réponses totalement correctes ou incorrectes. L'objectif principal est d'inciter les élèves à envisager diverses perspectives et dimensions ressortant des questions éthiques liées à l'immigration, aux réfugiés et aux apatrides. Il est également possible pour un élève donné de ne pas choisir de réponse. Dans un tel cas, il s'agit d'une occasion d'approfondir les discussions en classe.

QUESTIONNAIRE 1

 Question 1 : Le maintien de la famille au poste de contrôle d'immigration était-il la bonne chose à faire et pourquoi ? (plusieurs réponses possibles)

- Oui, c'était la bonne chose à faire, puisque la famille n'avait pas les documents appropriés pour entrer.
- Oui, c'était la bonne chose à faire, car il est important de savoir exactement qui entre dans un autre pays.
- Oui, c'était la bonne chose à faire, puisque la famille n'avait pas le droit d'entrer dans le pays.
- Non, parce qu'il n'y avait aucun moyen pour la famille de renouveler ses passeports ou d'en obtenir de nouveaux.
- Non, parce que la famille avait besoin d'aide et de protection.
- Je ne sais pas.

 Question 2 : Pourquoi les passeports sont-ils importants ? (plusieurs réponses possibles)

- Parce que nous pouvons nous identifier grâce à eux.
- Parce qu'ils nous permettent de voyager en toute sécurité dans d'autres pays et d'y séjourner.
- Parce qu'ils nous permettent de prouver notre citoyenneté.
- Parce qu'ils nous permettent de rentrer dans notre propre pays.
- Je ne sais pas.

QUESTIONNAIRE 2

? Question 3 : Pensez-vous qu'il est juste de faire une distinction entre les citoyens et les non-citoyens ?

Oui.

Non.

? Question 4 : Êtes-vous d'accord pour dire que tout le monde devrait être libre de voyager, de se déplacer ou de vivre où bon lui semble ?

Oui.

Non.

QUESTIONNAIRE 3

? Question 5 : Pourquoi l'accueil et la protection des réfugiés sont-ils importants ? (plusieurs réponses possibles)

Parce que leur État ne les protège pas, ou même il les persécute ou les maltraite.

Parce qu'ils ne peuvent souvent pas rester dans leur patrie pour des raisons de sécurité.

Parce que souvent leur État n'offre pas des conditions de vie décentes (par ex., manque grave de nourriture et famine, changement climatique et sécheresse grave, etc.).

Parce que nous devons accepter des gens dans nos pays car nous avons besoin de travailleurs.

Je ne sais pas.

? Question 6 : Certaines personnes sont apatrides. Quelle serait la bonne chose à faire par rapport à leur statut ?

Les accepter dans d'autres États et leur donner la citoyenneté.

Accepter un système international universel et efficace pour la protection des droits des apatrides.

Essayer tout d'abord d'éliminer les causes de l'apatridie.

Rien, en particulier si les personnes ont renoncé librement à leur citoyenneté.

Je ne sais pas.

1.5.2 CONSEILS POUR LES DEVOIRS

Le Livre de l'étudiant comporte trois devoirs destinés aux élèves. Cette partie vous donne des conseils sur la façon d'aider les élèves et d'évaluer les exercices.

Devoir 1

Ce devoir en trois parties demande aux élèves de réfléchir à l'éthique mondiale, à la justice mondiale et au cosmopolitisme. Utilisez le texte de la section 4.2 ci-dessus pour leur fournir des informations supplémentaires. Vous devez souligner comment l'interdépendance du monde affecte leur vie quotidienne.

Devoir 2

Ce devoir en trois parties demande aux élèves de réfléchir au statut des réfugiés, des personnes déplacées et des apatrides. Utilisez le texte de la section 4.3 ci-dessus et les liens de la section 3.6 ci-dessous pour leur fournir des informations supplémentaires. Les questions et les exercices (ainsi que l'histoire dans la vidéo animée et les questions incitatives) offrent également une occasion de discussion en classe. Vous pouvez vous concentrer sur les différents points de vue de vos élèves et leur demander de les expliquer davantage.

Devoir 3

Ce devoir en trois parties demande aux élèves de réfléchir à la notion d'hospitalité et de rencontre avec les autres ou d'accueil des autres. Utilisez le texte de la section 4.3 ci-dessus pour leur fournir des informations supplémentaires. Les questions et les exercices offrent également une occasion de discussion en classe.

1.6 IDÉES D'ACTIVITÉS SUPPLÉMENTAIRES

Plusieurs excellents outils et ressources en ligne permettent d'approfondir les connaissances et de discuter des sujets abordés dans ce module. Trois d'entre eux sont particulièrement pertinents et intéressants.

A. Le projet « Nowhere People » présente le problème de l'apatridie d'une manière intéressante. Il contient des histoires, d'excellentes photographies et plusieurs courts métrages d'apatrides à travers le monde, ainsi que des informations de base sur l'apatridie.

B. Exposition en ligne sur les passeports Nansen, disponible à l'adresse suivante: <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=84ce7874a06a4c2897bd48561bf43a7d>. Elle offre un excellent aperçu du développement du système de protection des droits des apatrides dans le cadre du système de protection des droits de l'homme.

C. MOAS – Site web Migrant Offshore Aid Station (disponible à l'adresse : www.moas.eu). Il contient des informations sur les immigrants et les réfugiés qui arrivent en Europe, principalement par la mer, des histoires de réfugiés, un film documentaire gratuit, etc.

1.7 GLOSSAIRE

Apatride : désigne un individu qui n'est pas considéré comme un citoyen ou un ressortissant en vertu des lois d'un pays, c'est-à-dire qui ne possède la nationalité d'aucun pays, et qui se trouve donc sans la protection d'un pays ou d'un État

Asile : désigne la protection accordée par un État à une personne qui a quitté son pays d'origine en tant que réfugié (il s'agit généralement d'un réfugié politique). Elle est fondée sur le droit d'asile tel que défini dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, art. 14 : « Face à la persécution, toute personne a le droit de chercher asile et de bénéficier de l'asile dans d'autres pays. Ce droit ne peut être invoqué dans le cas de poursuites réellement fondées sur un crime de droit commun ou sur des agissements contraires aux buts et aux principes des Nations Unies » (UN 1948). L'asile offre ainsi, entre autres, une protection contre l'arrestation et l'extradition. Une personne qui demande l'asile est appelée « demandeur d'asile ». Un demandeur d'asile est donc une personne dont la demande de protection et de refuge dans un autre pays n'a pas encore été traitée. Chaque année, environ un million de personnes demandent l'asile dans le monde entier.

Citoyenneté : désigne la relation entre un individu et un État. Un citoyen a certains droits et libertés et a droit à la protection de l'État mais, d'un autre côté, il a également des responsabilités. Nombre de ces droits, libertés et responsabilités sont propres aux citoyens de cet État. Les étrangers (résidents) et les non-ressortissants n'en jouissent pas. Elle peut être acquise par la naissance sur le territoire de l'État, l'ascendance, le mariage et la naturalisation.

Cosmopolitisme : désigne un point de vue selon lequel toutes les personnes – indépendamment de leur citoyenneté ou de leur État national – devraient bénéficier du même respect et de la même considération. Le cosmopolitisme éthique est un point de vue selon lequel nous avons des devoirs, des obligations et des responsabilités substantiels envers les autres dans un monde global puisque nous faisons tous partie d'une seule communauté mondiale. Le cosmopolitisme politique prônait l'idée d'une sorte de régime politique mondial tangible, d'un gouvernement mondial et d'une citoyenneté mondiale associée. Le cosmopolitisme culturel est un point de vue selon lequel nous devrions cultiver un intérêt ouvert pour les différentes cultures (y compris la préservation de ces cultures) et pour la culture universaliste émergente.

Dignité : valeur fondamentale et spéciale, inaliénable, détenue par tous les êtres humains sur la base de leur humanité. Elle est souvent considérée comme la base des droits fondamentaux et des droits de l'homme de chaque individu.

Droits de l'homme : droits fondamentaux qui appartiennent à tout individu humain (ou à un groupe d'individus) s'appuyant uniquement sur le fait qu'il soit humain. Ils protègent les intérêts fondamentaux de tout être humain et garantissent la possibilité de mener une vie saine et utile (par exemple, droit à la vie et à la liberté, droit à la vie privée, droit à un procès équitable, liberté de religion, etc.).



Figure 1.12
 Voyager avec un
 passeport
 Source: © Tima
 Miroshnichenko /
 Pexels.com

Éthique mondiale (également éthique planétaire) : désigne un point de vue qui reconnaît la mondialisation et l'interdépendance mutuelle de l'humanité dans son ensemble, y compris le fait que les défis les plus sérieux, y compris les défis moraux auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui (sur le plan économique, socioculturel, technologique, géostratégique, informationnel, écologique, etc.) ont par essence une envergure mondiale, et peuvent être résolus uniquement dans un cadre semblablement mondial. La tâche de l'éthique mondiale est donc d'ajuster les dimensions éthiques d'une telle condition et de proposer des cadres normatifs de justice mondiale ou transnationale, d'action collective, de maintien de la paix, etc. L'éthique mondiale peut être formulée de plusieurs manières ou selon plusieurs approches : par exemple les droits de l'homme, l'éthique des capacités, le cosmopolitisme éthique, les initiatives d'éthique mondiale (Weltethos), les approches de droit mondial et de justice mondiale, l'éthique du développement, entre autres.

Hospitalité : au sens large, désigne un geste sociable d'accueil, de gentillesse et de générosité ; au sens strict, tel qu'utilisé dans les débats sur l'immigration et les réfugiés, elle est considérée comme un aspect de la justice. Le droit à l'hospitalité est lié au droit d'appartenance.

Justice mondiale : désigne une approche de l'éthique mondiale qui se concentre sur une l'échelle mondiale et en particulier sur le domaine des institutions internationales et mondiales ainsi que sur les actions et les politiques des États et autres acteurs de la sphère mondiale qui affectent l'ordre mondial. Dans cette perspective, elle recherche les normes universelles de justice. Elle peut être divisée en deux parties, la première englobant les dimensions politiques de la justice (processus justes de gouvernance (mondiale), la justice en tant qu'aspect de la prise de décisions politiques et de la protection des droits de l'homme fondamentaux), et la seconde englobant les dimensions socio-économiques de la justice (pauvreté et inégalités, répartition et exploitation des ressources, règles mondiales du commerce et possibilité d'accéder aux marchés mondiaux, etc.).



Figure 1.13
Globe endommagé
Source: © Wesley
Carvalho / Pexels.com

Passeport : désigne un document de voyage officiel, généralement délivré par un gouvernement national à ses citoyens, qui identifie son détenteur lorsqu'il voyage en tant que citoyen ou ressortissant ayant un droit à la protection pendant son séjour à l'étranger et un droit de retour dans son pays d'origine. Il a généralement la forme d'un petit livret et contient le nom de la personne, sa date de naissance, sa photographie, sa signature et d'autres informations pertinentes, y compris des informations sur les visas. Il est devenu un document officiel standard aux XIXe et XXe siècles.



Figure 1.14
Le sourire
Source: © Windo
Nugroho / Pexels.com

Personne déplacée : désigne une personne qui a été contrainte de quitter son foyer pour une période relativement longue, par exemple en raison d'une guerre, d'une persécution illégale ou d'une catastrophe naturelle telle qu'un tremblement de terre, une inondation ou similaire. Si une telle personne n'a pas franchi la frontière de son pays, elle est considérée comme une personne déplacée à l'intérieur de son pays. Si une telle personne a franchi la frontière de son pays, elle est considérée comme une personne réfugiée.

Réfugié : selon la définition de l'ONU, les réfugiés sont des personnes qui se trouvent hors du pays dont elles ont la nationalité ou dans lequel elles avaient leur résidence habituelle, et qui ne peuvent y retourner en raison de menaces graves et systématiques pesant sur la vie, l'intégrité physique ou la liberté, résultant de violences généralisées ou d'événements qui perturbent gravement l'ordre public.



Figure 1.15
Camp de réfugiés
Source: © hikrcn /
Adobe Stock

Visa : désigne une autorisation accordée par un État ou un territoire à un étranger, lui permettant d'entrer sur ce territoire, d'y séjourner ou d'en sortir. Habituellement, les visas sont inscrits dans le passeport de la personne.

1.8 TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO

Personnages : les élèves David, Sarah, Pieter-Jan, Lindsay, un enseignant, des agents des services d'immigration, une famille.

1. INT Hall d'aéroport. Le groupe d'enfants avec leurs valises/bagages se trouve sous le panneau indiquant « Passeports UE/Citoyens UE ». Un autre panneau indique « Tous les autres passeports. » La file d'attente sous le deuxième panneau est beaucoup plus longue.

Lindsay : Je suis si heureuse que cet échange d'élèves soit terminé, et que nous rentrions chez nous

David : Ça ne m'aurait pas dérangé de rester un peu plus... si nous étions allés à la plage tous les jours. Et Pieter-Jan était un colocataire fantastique... il dort encore plus que moi.

Pieter-Jan : Hé ! Je ne dors pas tant que ça. On s'est couchés assez tard la plupart du temps.

Sarah : Ma famille m'a manqué plus que je ne l'aurais pensé.

L'enseignant (aux enfants) : Hé les jeunes, écoutez-moi... sortez vos passeports et gardez-les à portée de main. Nous sommes presque au début de la file d'attente.

Sarah : Voici le mien. Il est un peu abimé. Pas à force de voyager, mais plutôt de rouler dans mes tiroirs. Je ne l'utilise guère car on peut aller dans tant d'endroits et de pays sans le prendre.

Lindsay : Le mien est comme neuf. Ma mère garde toujours tous nos passeports dans une boîte spéciale.

Le groupe se dirige vers le point de contrôle des passeports. Ils observent dans l'autre file une famille tirée sur le côté par des agents de l'immigration. Ils entendent l'un des agents dire :

Agent : « Je suis désolé, mais je dois vous refuser l'entrée pour vous et toute votre famille. Vos passeports ne sont pas valides puisque l'État qui les a délivrés ne figure pas dans nos dossiers de passeports reconnus. Selon le système, la Troisième République de Madagascar n'existe plus en tant que pays... ».

Les élèves passent maintenant de l'autre côté du point de contrôle, toujours un peu contrariés par ce qu'ils viennent d'observer.

2. INT Hall d'aéroport. Cette fois de l'autre côté du point de contrôle.

Sarah : Eh bien, c'était plutôt mouvementé ! Cette famille n'a pas été autorisée à passer.

David : Oui. Je ne sais pas comment ils ont pu s'imaginer entrer simplement sans passeport ! Qu'est-ce qu'ils croyaient ? Pourquoi ils ne rentrent pas chez eux pour y rester ou bien demander de nouveaux passeports ?

Lindsay : Mais... tu n'as pas entendu qu'ils n'avaient peut-être pas de chez eux. Peut-être qu'ils sont sans pays.

Pieter-Jan : C'est idiot. Tout le monde vient de quelque part. Je le sais puisque tu dois indiquer ta nationalité ou ton pays de résidence sur presque toutes les formulaires ou documents juridiques.

Lindsay : Non, ce n'est pas aussi simple. Il y a beaucoup d'apatrides dans le monde. Je sais que Friedrich Nietzsche, un philosophe dont nous avons parlé la semaine dernière, était apatride puisqu'il avait demandé l'annulation de sa citoyenneté prussienne. Et il en est de même de beaucoup d'autres personnes, le plus souvent ce n'est pas de leur propre fait.

Pieter-Jan : Eh bien, si tu veux vivre dans la solitude et comme une personne excentrique, c'est ton problème. Mais si tu veux voyager à l'étranger, tu dois d'abord penser à obtenir un passeport.

L'enseignant voit que les élèves débattent de manière assez intense, mais il doit les quitter et dit : « Les jeunes... calmez-vous. Et attendez-moi ici. Je dois vérifier l'horaire du bus et nous prendre des billets. Attendez ici avec tous les bagages et ne bougez pas ! Je te parle, Pieter-Jan. »

3. INT Hall d'aéroport. La scène change légèrement ; peut-être se rapproche-t-elle un peu plus des élèves. Nous voyons les élèves continuer à débattre

Lindsay (poursuivant la conversation) : Je ne pense pas que ce soit juste, la façon dont cette famille a été traitée. La famille ne faisait de mal à personne.

Pieter-Jan : C'est possible. Mais je ne pense pas qu'il serait juste de les laisser entrer.

David : Je me réjouis que nous ayons évité la longue file d'attente et la longue attente, et qu'en tant que citoyens de l'UE, nous ayons la priorité.

Sarah : Je ne pense pas que ce soit juste du tout. Ce n'est pas la faute de ces gens s'ils sont nés en dehors de l'UE. C'est un pur accident. Et ce n'est pas comme si l'Europe nous appartenait ; il ne s'agit pas d'un droit qui nous est accordé. D'ailleurs, pourquoi avons-nous même des frontières ?

Pieter-Jan : Eh bien, dans ce cas, tout le monde viendrait ici. Ce serait comme une invasion. Le pays serait surpeuplé, et personne ne voudrait rester. Il est simplement raisonnable que seuls les citoyens aient le droit d'entrée et de résidence.

Lindsay : Nous venons de passer du temps au Maroc. Nous avons été autorisés à entrer, et les gens étaient très hospitaliers.

Pieter-Jan : Ce n'est pas la question. Nous avons des réservations à l'hôtel et des passeports. Et nous n'avions aucune intention de rester. Sarah :

Mais si quelqu'un n'a plus de pays ?

David : Eh bien, c'est son problème. Mon père et moi avons participé aux manifestations le mois dernier. Il est clair que nous ne devons pas laisser entrer les étrangers, car il n'y a pas d'emplois, même pour nous. Mon père est au chômage depuis plus d'un an. Nous avons crié : « Construisez ce beau et grand mur ! » J'ai bien aimé participer à la manifestation, être dans la foule, car il semblait que tout le monde comprenait ce que je pensais.

Lindsay devient de plus en plus triste. Elle pousse sa valise loin du groupe, s'assoit dessus et commence à pleurer.

David : Qu'est-ce qui se passe, Lindsay ?

Lindsay : Laisse-moi tranquille, s'il te plaît.

David : Quoi ? Qu'est-ce que j'ai dit ?

Sarah : Oh les gars ! Vous deux. Arrêtez de dire n'importe quoi ! Vous ne savez pas que la mère de Lindsay était une réfugiée des guerres des Balkans.

La plus grande partie de sa famille est morte, sa maison a été incendiée. Elle avait à peine 18 ans, et elle a dû traverser les frontières, d'un pays à l'autre, pour finalement trouver un endroit sûr où elle pouvait rester. Elle n'avait pas de papiers, aucune preuve de son identité.

Pieter-Jan : Je ne le savais vraiment pas, jusqu'à maintenant.

Sarah : Peu importe. Arrête un peu avec ta stupide propagande et ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. Tu ne connais pas l'histoire de chacun. C'est facile de dire : « Obtenez un passeport » ou « Rentrez chez vous ». J'aimerais bien voir comment tu te sentiras si tu n'avais pas de pays et aucun moyen d'obtenir un passeport.

David : Je suis désolé. Je ne voulais pas blesser Lindsay. C'est pour cette raison qu'elle a dit que sa mère gardait leurs passeports dans une boîte spéciale.

Sarah : Et il n'y a pas que sa mère. Beaucoup de gens sont apatrides et ce n'est pas leur choix. Ne pas appartenir à un État, ne pas avoir une identité reconnue, cela signifie ne pas avoir de droits. Et ces personnes subissent souvent des crimes et d'autres injustices, et pas uniquement cette incapacité à voyager et à franchir des frontières.

David : Je suis vraiment désolé. Je suppose que j'ai eu tort.

Pieter-Jan : Ouais. Je suis désolé aussi. En fin de compte, nous sommes tous des êtres humains, appartenant à une humanité commune. La différence entre nous et « Tous les autres passeports » [FAIT RÉFÉRENCE AU PANNEAU SITUÉ AU-DESSUS DU POINT DE CONTRÔLE] est arbitraire.

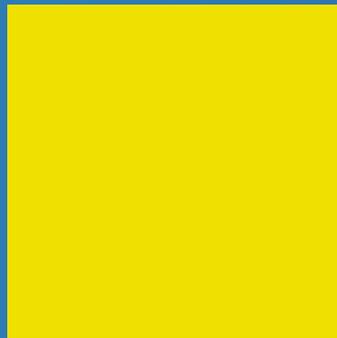
David : Je tiens à m'excuser auprès de Lindsay pour mes paroles et pensées blessantes.

Pieter-Jan : Moi aussi. Allons la voir.

1.9 RÉFÉRENCES

- Appiah, Kwame Anthony. 2007. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. Londres : Penguin Books.
- Arendt, Hannah. 1951. *The Origins of New York*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Audi, Robert. 2007. *Moral Value and Human Diversity*. New York : Oxford University Press.
- Benhabib, Seyla. 2004. *The Rights of Others*. Cambridge : Cambridge University Press. Kindle Edition.
- Benhabib, Seyla. 2011. *Dignity in Adversity. Human Rights for Troubled Times*. Cambridge : Polity Press.
- Campoy, Ana. 2019. What we can learn from the revolutionary passport that helped 1920s refugees. Quartz. Disponible à l'adresse : <https://qz.com/1659736/the-1920s-refugee-passport-that-could-help-solve-todays-border-crisis/>
- Couldrey, Marion & Herson, Maurice. 2009. Introduction : From the editors. *Forced migration review*, 32: 2.
- Nagel, Thomas. 2005. The Problem of Global Justice. *Philosophy & Public Affairs* 33(2) : 113–147.
- Nussbaum, Martha. 2006. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, Massachusetts : Belknap Press of Harvard University Press.
- Singer, Peter. 2004. *One World: The Ethics of Globalization*. New Haven : Yale University Press.
- Strahovnik, Vojko 2019. *Global Ethics. Perspectives on Global Justice*. Berlin : LIT Verlag.
- ONU. 1948. Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Disponible à l'adresse : <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. 1951. Convention relative au statut des réfugiés. <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>
- UN. 1954. Convention relative aux droits des apatrides. <https://www.unhcr.org/un-conventions-on-statelessness.html>
- ONU. 2004. *Principes directeurs des Nations Unies relatifs au déplacement des personnes à l'intérieur de leur propre pays*. <https://www.unhcr.org/protection/idps/43ce1cff2/guiding-principles-internal-displacement.html>
- HCR. 2021. Mettre fin à l'apatridie. <https://www.unhcr.org/ending-statelessness.html>
- HCR. 2020. Tendances mondiales. *Déplacements forcés en 2019*. Disponible à l'adresse : <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>
- HCDH. 2021. *Que sont les droits de l'homme ?* Disponible à l'adresse : <https://www.ohchr.org/en/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>

2



RENCONTRE AVEC LES TEXTES
SACRÉS : TEXTES VIOLENTS

TEXTES VIOLENTS

2.1 INTRODUCTION

PRÉFACE DU MODULE 2

Les matériaux pédagogiques suivants font partie des activités éducatives développées dans le cadre du projet Educ8 et forment le module d'approfondissement sur l'aspect éthique/non confessionnel de la prévention de la polarisation, de la radicalisation et de l'extrémisme. Le sujet abordé dans ce module étant « Rencontre avec les textes sacrés : Textes violents », les « textes » sélectionnés sont les histoires d'Œdipe et d'Ajax (Sophocle). Ce cadre général sert donc de contexte de discussion sur la honte, l'humiliation, la stigmatisation et leur association avec la violence, qui constitue le thème central de ce module.

L'outil pédagogique de l'activité comporte trois éléments :

- A** Une courte *vidéo d'animation* qui présente le sujet aux élèves et ouvre un espace de dialogue et de discussion. Le scénario de la vidéo présente une discussion entre des élèves et illustre partiellement des éléments des histoires d'Œdipe et d'Ajax. La vidéo s'accompagne également de brefs questionnaires qui permettent aux élèves de réfléchir aux aspects choisis de l'histoire. Des questionnaires sont également fournis aux enseignants et aux élèves séparément pour plus de flexibilité (Section 2.3.1 du Livre de l'enseignant).
- B** Ce *Livre de l'enseignant* consiste principalement en une présentation plus approfondie du thème de l'activité éducative et une description des méthodologies éducatives que les enseignants peuvent utiliser lors de la mise en œuvre de l'activité.
- C** Le *Livre de l'élève* est composé de matériaux pédagogiques de base et de certains matériaux pédagogiques supplémentaires qui peuvent servir de base à des activités éducatives ultérieures.

Le module 2 du livre de l'enseignant et celui du livre de l'élève font la distinction entre les matériaux d'enseignement et d'apprentissage de base et les matériaux d'approfondissement/d'élargissement. Ces derniers sont facultatifs et peuvent être utilisés en fonction des motivations et des intérêts des élèves et des enseignants. Dans le livre de l'élève, ces parties sont clairement identifiées. (Les devoirs supplémentaires pour les élèves sont également clairement identifiés pour eux.) Le livre de l'enseignant combine les contenus relatifs au contexte, qui visent à développer une compréhension plus approfondie du rôle des émotions morales, et seules les parties relatives aux tâches supplémentaires pour les élèves sont séparées. Les matériaux d'approfondissement/d'élargissement peuvent être combinés de plusieurs façons et peuvent être utilisés avec d'autres matériaux pédagogiques et à des occasions qui font apparaître les questions inhérentes à ceux-ci.

En tant qu'enseignant, vous pouvez combiner ces matériaux pédagogiques à votre guise. Vous pouvez utiliser l'animation uniquement comme point de départ d'une discussion. Ou vous pouvez utiliser et étudier le Livre de l'enseignant, puis élaborer vos propres matériaux pédagogiques qui s'éloignent de l'animation. Vous pouvez également combiner ces outils pédagogiques avec d'autres matériaux pédagogiques et en étendre la portée.

2.1 INTRODUCTION

Les principaux sujets de discussion sont **la honte, la culpabilité, les méfaits de l'humiliation, l'ostracisme et la stigmatisation, et leur association avec la violence** (envers autrui et soi-même). Ceux-ci sont très pertinents concernant les différents aspects de la radicalisation puisque la perception du soi et de son statut associé influencent fortement notre comportement. D'un autre côté, un rôle positif de la honte morale peut être mis en évidence en rapport avec les idéaux éthiques (par exemple, l'humanité commune). En outre, c'est l'occasion de parler de sujets comme la fierté et l'humilité. Le défi est de savoir comment présenter ces questions sensibles aux élèves. Tous les aspects ne sont pas directement inclus dans le scénario, d'abord en raison de contraintes de temps, et parce qu'il est préférable d'aborder certains sujets dans le cadre d'une discussion en face à face et de les adapter au contexte particulier. On utilise une approche pédagogique expérimentale et holistique ainsi qu'une approche par la discussion (une description de ces approches et des conseils pratiques pour leur utilisation seront inclus dans le livre de l'enseignant).

La note d'orientation de l'UNESCO intitulée Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation : *Activités efficaces et impact* (UNESCO 2018) répertorie ce qui suit parmi les « *facteurs d'attraction* » ou motivations individuelles en faveur de l'extrémisme violent et la radicalisation : « *antécédents individuels (recherche d'identité, crise adolescente, attrait pour la violence) et assimilation aux griefs collectifs et aux récits de victimisation,* » tout en incluant la « *marginalisation, l'injustice et la discrimination* » parmi les « *facteurs de rejet* » ou les conditions propices à l'extrémisme et à la radicalisation. Tous les aspects mentionnés sont étroitement liés à des éléments d'identité, de représentation de soi-même, d'émotions et d'attitudes réactives comme la culpabilité et la honte, ainsi qu'aux phénomènes d'humiliation et de stigmatisation (tant au niveau d'un individu qu'au niveau collectif).

2.2 HONTE, HUMILIATION, STIGMATISATION ET LEUR ASSOCIATION AVEC LA VIOLENCE

Charles Darwin, dans son livre *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux*¹, a défini **la honte** comme un effet ou une émotion impliquant un rougissement, des yeux fixés au sol, une tête basse, un relâchement ainsi qu'un sentiment de chaleur et une vasodilatation du visage et de la peau. La honte est fortement associée à l'embarras, au déshonneur, à la disgrâce, au sentiment d'inadéquation, à l'humiliation ou au chagrin.

La culpabilité et la honte sont principalement liées à notre vie morale et y jouent un rôle important. Elles peuvent être désignées comme des émotions morales ou des attitudes morales qui surviennent en relation avec nos actions ou notre caractère passés ou présents.²

La culpabilité ou le sentiment de culpabilité est notre réponse lorsque nous prenons conscience du fait que notre action était moralement inacceptable et que nous sommes responsable des conséquences de cette action. La culpabilité, par exemple, apparaît lorsque nous enfreignons une certaine norme morale ou que nous infligeons des douleurs, des souffrances ou des préjudices injustifiés à l'autre. Elle peut donc être comprise comme une réponse douloureuse ou perturbante à l'injustice morale de mon action et ses conséquences.³

L'apparition initiale du sentiment de honte s'explique de manière plus détaillée et nuancée. La honte est avant tout étroitement liée à notre sentiment d'exposition excessive, de ne pas être caché, d'être impuissant par rapport aux autres et est également liée au sentiment de perte de statut.⁴ En outre, elle semble également englober de nombreux aspects non moraux de notre vie et s'étend donc au-delà de la culpabilité, qui est avant tout une notion morale. **La honte morale** peut être comprise comme une mise à nu, un sentiment de faiblesse et d'impuissance que nous ressentons lorsque nous sommes vraiment conscients de nos méfaits moraux (révélés par les autres ou par nous-mêmes), de nos faiblesses ou de nos défauts en matière de moralité.

La culpabilité et la honte ne doivent évidemment pas être considérées comme deux phénomènes moraux complètement séparés ou mutuellement exclusifs. Nous ne pouvons pas tracer une frontière claire entre les deux. Dans l'espace qui les sépare, il existe une zone grise qui pourrait être caractérisée comme une sorte de sentiment de poids moral ou de fardeau moral, ou même de souillure morale.

¹ Darwin 1872.

² Wat volgt, is uitvoeriger uitgewerkt in Strahovnik 2019.

³ Gaita 2002, 34.

⁴ Williams 1993, 220.

De plus, un individu peut se sentir à la fois coupable et honteux par rapport à la même action, de sorte que les deux positions morales ne s'excluent pas l'une l'autre, ni en tant que sentiments réels ni compte tenu de leur pertinence.

Il existe plusieurs différences intéressantes entre la culpabilité et la honte :

- a. Le point central.** La culpabilité est centrée sur l'acte par opposition à la honte qui est centrée sur le sujet. À la base de la plupart des différences débattues entre la culpabilité et la honte, il existe une reconnaissance initiale que la culpabilité se concentre généralement sur le tort moral de nos actes (la culpabilité est centrée sur l'acte), tandis que la honte est étroitement liée aux vices, défauts et déficiences morales de notre caractère ou de nous-mêmes (la honte est centrée sur le sujet). La culpabilité est donc associée à l'injustice de notre action, tandis que la honte nous désigne en tant que sujets, notre personne (personnalité) ; c'est-à-dire que nous avons honte de nous-mêmes et pas (uniquement) de nos actions ou de leurs conséquences (Haggerty 2009, 304 ; Doris 2002, 155).⁵
- b. Violation.** La culpabilité comme réponse à une transgression de la norme morale par opposition à la honte comme réponse à une incapacité à atteindre un idéal. La culpabilité est le plus souvent associée à une transgression d'un ordre ou d'une interdiction donnée, alors que la honte porte généralement sur un idéal et sur notre incapacité à l'atteindre.
- c. Portée.** La honte, par opposition à la culpabilité, affecte l'ensemble de notre personnalité. La honte affecte l'ensemble de notre personnalité.⁶ Cela implique un certain sentiment selon lequel nous devons nous protéger et nous abriter, dans lequel toute notre personnalité se révèle à nous-mêmes comme diminuée, affaiblie, amoindrie ou abîmée ; nous ne souhaitons pas simplement nous cacher le visage ou nous cacher nous-mêmes, mais faire comme si nous n'étions pas là du tout, nous souhaitons « disparaître sous terre » comme le dit l'expression. La culpabilité, en revanche, est liée à une action particulière qui était moralement inacceptable.
- d. Attitudes réactives.** La culpabilité s'accompagne de colère, de ressentiment, d'indignation, et exige de nous une compensation ou des excuses, tandis que la honte s'accompagne de mépris, de ridicule ou d'évitement de la part des autres et exige un changement en nous-mêmes. Les réponses réactives typiques à la culpabilité (ou les moyens de la surmonter) comprennent les aveux, la correction des torts commis, les excuses, l'acceptation de la punition, etc. Un événement qui suscite la honte en nous s'accompagne généralement de mépris, de ridicule, d'exclusion ou d'évitement de la part d'autrui (Karlsson et Sjöberg 2009)⁷

⁵ Haggerty 2009, 304; Doris 2002, 155.

⁶ Williams 1993, 89.

⁷ Karlsson et Sjöberg 2009.

e. Sens : l'ouïe par rapport à la vue. La culpabilité est souvent liée à la voix (intérieure) et à l'ouïe ou à l'écoute. Nous parlons donc de la voix de la conscience en nous ou d'une voix du jugement au-dessus de nous. D'autre part, la honte est principalement liée à la vue ou à la vision. Œdipe (partie du scénario) représente un excellent cas : il va si loin dans sa reconnaissance de la honte qu'il se crève lui-même les yeux, accompagnant cet acte de phrases comme : « chaque regard m'est douloureux », il semble « sali » et « déplaisant et désagréable même aux dieux » et exhorte les autres : « Oh, je vous en conjure, cachez-moi n'importe où, loin de cette terre, ou tuez-moi simplement, ou jetez-moi, au fond de l'océan hors de votre vue » (*Sophocle, Œdipe Roi*).

f. Le rôle du soi et de l'autre. La honte présuppose l'autre, l'observateur, tandis que la culpabilité présuppose seulement le fait que nous reconnaissons avoir violé un ordre moral spécifique. La culpabilité et la honte présupposent en quelque sorte l'autre, mais cet « autre » occupe un rôle tout à fait différent. Dans le cas de la culpabilité, l'autre joue le rôle de la victime ou de l'exécutant d'une autorité indépendante, qui représente la nécessité d'une indemnisation ou une menace de sanction. Dans le cas de la honte, cet autre occupe principalement le rôle d'un spectateur ou d'un témoin. « L'observateur ou le témoin devant qui nous éprouvons de la honte n'est pas nécessairement critique et punitif. Au lieu de cela, l'autre peut représenter des attitudes potentiellement valorisantes telles que l'acceptation, l'admiration, le respect, l'amour et la détermination, ainsi que des attitudes plus douloureuses telles que la déception, le rejet, l'évitement ou le mépris. De plus, l'observateur ou le témoin n'a pas l'expérience d'un juge impersonnel, d'un agent représentant une autorité ou d'une victime. L'approbation ou la désapprobation de l'observateur ou du témoin est ressentie par le soi directement.



Figure 2.1
Spectateur
Source: © motortion /
Adobe Stock

Avec la honte, nous expérimentons cette appréciation de manière personnelle comme une évaluation de notre caractère. Ainsi, lorsque nous éprouvons de la honte, nous ne craignons pas la punition des mains d'un autre impersonnel, mais plutôt la perte de l'amour, de l'honneur et du respect aux yeux de notre communauté. La menace n'est pas une punition, mais un abandon. »⁸

g. Gravité. Proportionnalité et disproportionnalité. La culpabilité est le plus souvent comprise comme étant proportionnelle au caractère inacceptable d'un acte. En même temps, la honte peut être immense, même lorsque le caractère inacceptable lui-même est infime.

h. Contrôle. La décision par opposition à la nécessité. Il semble que la culpabilité (par opposition à la honte) soit étroitement liée à la possibilité de décider et d'agir différemment. Elle suppose donc que nous aurions pu agir autrement. D'un autre côté, la honte n'est pas exclue par la nécessité et est associée à notre incapacité à agir autrement. (Remarquez la prévalence du discours de honte dans les tragédies grecques, associé au destin et dans ce sens à la nécessité.)

i. Le châtimeur par opposition à la restitution. La honte est (ou du moins pourrait être) réparatrice (elle nécessite un changement en nous-mêmes, pour restaurer l'idéal), tandis que la culpabilité est punitive (elle nécessite une punition, un châtimeur ou des excuses). En ce sens, le pardon d'une victime ou d'une personne qui a subi le préjudice de mon action, est plus proche de la culpabilité que de la honte, car le pardon peut me soulager de la culpabilité, de la voix intérieure qui me rappelle mes actes, mais il ne restaure pas nécessairement mon idéal, mon image ou mon caractère moral souhaité. Je dois le faire moi-même.⁹

j. L'autonomie par opposition à l'hétéronomie. Selon une des thèses avancées par Williams, la culpabilité, dans l'environnement moderne, a été interprétée comme une attitude morale autonome en ce sens que les normes morales dont la violation déclenche la culpabilité, pourraient trouver leur origine en nous-mêmes (norme morale à l'intérieur du sujet). D'autre part, la honte présuppose essentiellement une autre personne (le point de vue de l'autre) devant lequel nous avons honte et duquel nous souhaitons nous cacher (par exemple, dans le cas où nous n'avons pas atteint l'image ou l'idéal que nous voudrions que l'autre voie, ou que l'autre s'attende à voir). Ainsi, l'origine et la valeur de cette image sont simplement externes et superficielles, voire égoïstes et donc hétéronomes (la norme morale est externe au sujet).

⁸ Haggerty 2009, 306.

⁹ Williams 1993, 91.

k. Orientation dans le temps et la productivité. Enfin, certains auteurs soulignent et donnent la priorité à la culpabilité puisqu'elle est censée être une émotion plus productive, conductrice et fonctionnelle, puisqu'elle se concentre sur l'avenir, nous permet de reconnaître le tort moral de nos actions et d'empêcher des actions similaires à l'avenir. D'autre part, la honte est censée être moins fonctionnelle et productive ; elle est axée sur le passé, nous gardant en otage d'une sorte d'attitude passive.¹⁰

D'après Williams, dans l'horizon de la modernité (fortement marqué par une notion de culpabilité), nous sentons souvent qu'il n'y a pas de place réelle dans la morale pour l'idée de honte et que, de notre point de vue moderne, l'éthique et la culture grecques anciennes pourraient être légitimement décrites comme étant marquées par la « culture de la honte »,¹¹ tandis que dans notre contexte actuel, il s'agit plutôt d'une prévalence de la « culture de la culpabilité ». (Une telle distinction a également été mise en avant par l'anthropologue Ruth Benedict, bien que ce soit d'une manière légèrement différente. La culture de la culpabilité est une culture dans laquelle votre culture détermine votre statut moral, tandis que dans la culture de la honte, ce qui importe avant tout, c'est comment votre communauté, comment les autres vous perçoivent, et s'ils vous honorent ou vous excluent). En outre, certains considèrent cette évolution comme un signe de progrès moral et qualifient la culture grecque de la honte de culture sous-développée et plus primitive.¹² Les origines de ces convictions se retrouvent dans l'image moderne d'un agent moral ou d'un sujet moral (formée par exemple, au nom de l'idée kantienne de l'autonomie), qui n'est pas déterminé par le caractère ou des normes morales externes puisque les raisons ou la révélation lui permettent de connaître la loi morale qui lie tous les agents moraux et à laquelle il ou elle doit obéir ou qu'il ou elle doit suivre dans ses actes. Une réponse appropriée à la violation de cette loi morale est, avant tout, un sentiment de culpabilité car nous avons commis un acte à l'encontre de celle-ci, plutôt qu'un sentiment de honte.

¹⁰ Doris 2002

¹¹ Williams 1993, 94-95.

¹² Haggerty 2009, 307.

La culpabilité et la honte peuvent être comprises au niveau des groupes ou des communautés, pas seulement dans le contexte où nous parlons d'un certain type de complicité comme base de la culpabilité collective. Les groupes nationaux et les autres groupes sociaux ont leur propre histoire qui, dans une large mesure, détermine les expériences émotionnelles actuelles des membres de ces groupes, y compris la fierté, la culpabilité, la honte ou le désir de corriger des choses du passé. Ces réponses émotionnelles ne sont pas nécessairement liées à notre participation à des événements ou à des pratiques du passé, mais elles sont établies sur la base de l'appartenance à un groupe ou de l'identité sociale émergeant de la dynamique évolutive des relations au sein des groupes et des communautés et entre eux.

La culpabilité collective peut être considérée comme une réponse des membres du groupe ou de la communauté aux actes immoraux lorsque ces actes deviennent proéminents et que leur identité commune est suffisamment forte. La culpabilité pourrait ainsi conduire à des réparations et à des excuses pour les actes et les événements du passé. La conception susmentionnée de la honte en tant que position morale réparatrice/restauratrice permet au groupe non seulement de réparer les injustices infligées aux victimes, mais aussi de supprimer l'attitude à leur égard, qui était à la base des actes commis. La honte peut donc être ressentie ou éprouvée dans le contexte d'un groupe ou d'une communauté, soit en tant qu'auteurs, soit en tant que personnes associées aux auteurs, soit en tant que simples observateurs du fait que l'idéal ou la norme d'humanité n'a pas été respecté ou n'est toujours pas respecté (par exemple, dans les cas où un État renonce encore à des actions spécifiques vis-à-vis des victimes), et est en ce sens appropriée dans une telle situation.

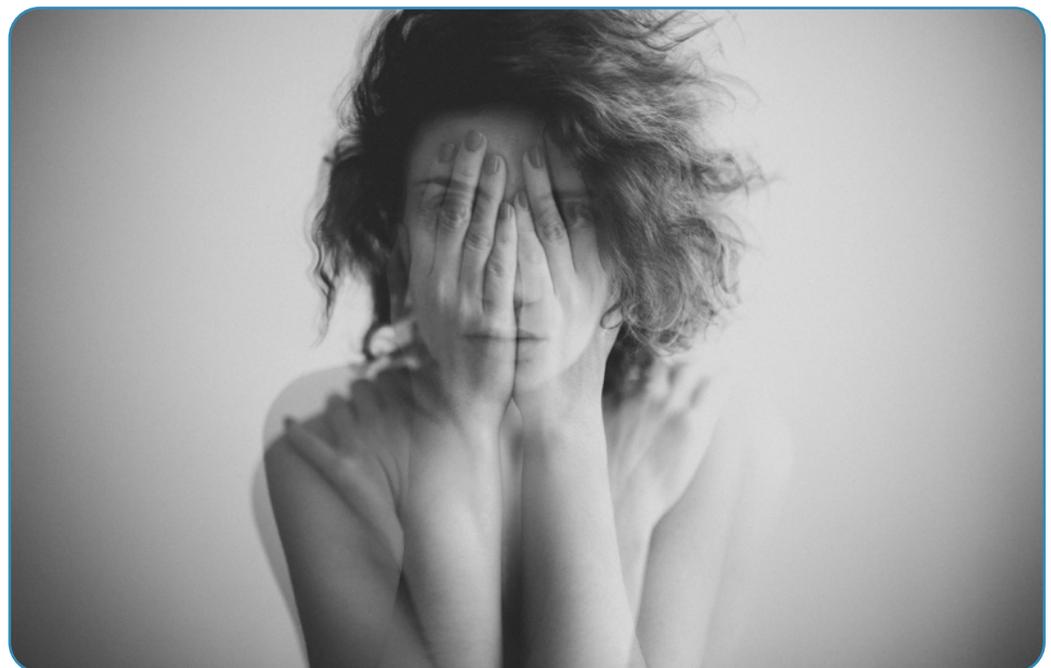


Figure 2.2
(Dé)masqué
Source: © vika_hova /
Adobe Stock

2.2.1 LE RÔLE POSITIF DE LA HONTE MORALE

Pour souligner l'éventuel rôle positif de la honte morale, il faut d'abord souligner que la honte n'est pas nécessairement liée uniquement aux attentes extérieures de la société. Nous pouvons interpréter que l'autre n'est pas nécessairement réel ou concret, mais il peut également être un autre imaginaire. Il peut représenter un **idéal (éthique)** ou une norme. Cet autre pourrait être intériorisé, abstrait, généralisé et idéalisé, c'est-à-dire créé à partir de mes préoccupations éthiques. La honte pourrait être comprise comme s'appuyant sur la norme de l'**humanité (commune)**, qui est ancrée en nous-mêmes comme une norme et ce critère ne doit pas être considéré uniquement comme se rapportant aux préjudices subis par les victimes, mais de manière plus profonde, comme une violation de l'humanité, comme une négligence de l'humanité présente dans l'autre.¹³

Certains auteurs soulignent et donnent la priorité à l'attitude coupable par rapport à la honte, puisqu'elle est censée être une émotion plus productive, conductrice et fonctionnelle dans notre vie morale et nos relations avec les autres, puisqu'elle se concentre sur l'avenir, nous permet de reconnaître le tort moral de nos actions et d'empêcher des actions similaires à l'avenir. En ce qui concerne la productivité de la honte, il convient d'abord de noter ce qui suit. Les arguments en faveur de ce point de vue font principalement appel à des cas particuliers ou à des types de honte (comme la honte liée à la stigmatisation ou la honte liée à la passivité totale). Un défenseur de ce point de vue, John Doris, fait par exemple référence au roman de Joseph Conrad, *Lord Jim*, dans lequel le personnage de Jim abandonne le navire en train de couler ainsi que les passagers à bord. Cet événement réapparaît alors tout au long de sa vie comme une sorte de défaite et de source de honte et de malédiction, qui le maintient bloqué dans son passé.¹⁴ Mais au-delà de ces cas, il ne semble pas y avoir de raison de principe pour laquelle nous devrions accepter ceci comme l'émotion de la honte morale dans son ensemble. Une réponse plausible à ceci est que la culpabilité et la honte ont toutes deux leurs « pathologies » non fonctionnelles, qui ne peuvent être attribuées à un seul côté. Une voie plus prometteuse est celle de Martha Nussbaum, qui souligne la proximité entre la honte, la stigmatisation, l'hostilité et l'humiliation. Elle affirme qu'en ce sens, la honte est l'un des ennemis de la compassion en tant qu'attitude éthique centrale. Mais ces préoccupations ne concernent qu'un seul aspect de la honte morale, ce qui ressort également des distinctions implicites dans le travail de Nussbaum, en particulier entre la honte hostile et constructive et la honte personnelle et sociale.¹⁵

La honte morale peut donc être comprise comme une réponse à la violation de cette norme d'humanité intériorisée, contre laquelle l'autre doit être reconnu comme un être humain précieux, tout comme nous, et qui possède un statut pleinement équivalent. Dans le contexte de l'éthique fondée sur la dignité humaine et l'humanité, il est particulièrement important que dans

¹³ Gaita 2002, xiv, 4, 43–50.

¹⁴ Doris 2002, 160–164.

¹⁵ Nussbaum 2013, 361–2, 364.

nos attitudes morales également, telles que la culpabilité, la honte et le regret, l'autre en tant que personne pleinement humaine ne soit pas oublié.¹⁶ La honte établit également une relation entre nous et l'(les) autre(s).

Si nous négligeons le caractère humain des victimes et réduisons leur statut humain, alors ces victimes, dans ce cas, sont privées de toute profondeur significative. Ainsi, nous entravons leur défense, par exemple, en faisant référence à l'injustice d'un tel traitement. En violant cette norme, nous avons non seulement causé des préjudices aux autres, mais nous avons violé l'humanité en eux et en nous-mêmes car nous n'avons pas réussi à l'atteindre comme notre propre idéal. Lorsqu'une telle violation contre l'humanité se produit, une réponse appropriée ne peut pas être simplement de la culpabilité ou du regret, mais elle doit aussi s'accompagner de honte. Un tel sentiment de honte ne doit pas être perçu simplement comme quelque chose de négatif, mais comme une occasion de nous aider à surmonter les défauts et les insuffisances de notre caractère, dont nous avons honte (c'est un sentiment de restitution de l'humanité en nous-mêmes et dans les autres) ; la honte, dans ce cas, ne doit pas suivre la logique de la stigmatisation mais de la réintégration.

2.2.2 EFFETS NÉFASTES DE LA HONTE, DE L'HUMILIATION ET DE LA STIGMATISATION

Cependant, il convient également de se montrer attentif aux aspects négatifs de la honte, en particulier à ceux associés à l'humiliation et à la stigmatisation. Ceux-ci ne suivent pas la norme ou l'idéal éthique de l'humanité commune, mais ils ne reflètent le plus souvent que les attitudes prédominantes dans un groupe particulier. Ce qui est également très dangereux, c'est l'association de la honte et de la violence. Le cœur de ce danger peut être exprimé par le fait que la honte est souvent associée à la violence ou mène à celle-ci, à la fois à un comportement autodestructeur et à la violence contre autrui. Krista Thomason appelle cela le « côté obscur » de la honte, et appelle la honte elle-même l'émotion aux deux visages.¹⁷

Examinons cela de plus près. D'une part, nous pouvons simplement dire que la honte est une émotion que nous ressentons lorsque nous ne sommes pas ce que nous espérons être ou ce que nous nous efforçons d'être (un idéal éthique). **En tant qu'émotion morale positive, la honte suggère qu'il est important pour nous de savoir quelle personne nous sommes ou celle que nous voulons être.**

Cependant, ces aspects peuvent également être rejoints par ceux dont nous avons honte, par exemple, notre statut social, notre handicap physique, notre apparence, etc., et en même temps, la honte est associée à la victimisation.

Toutefois, l'aspect négatif le plus énigmatique concerne le lien entre la honte et la violence. Thomason, entre autres, utilise l'histoire d'Ajax de Sophocle pour l'illustrer. Dans cette histoire, Ajax a l'intention de tuer Odyssée, Ménélas et Agamemnon pour assouvir sa soif de vengeance parce qu'il n'a pas, lui le plus grand des guerriers grecs, reçu l'armure d'Achille.

¹⁶ Gaita 2002, 31–32.

¹⁷ Thomason 2018.

À cette fin, cependant, Athéna le trompe de manière à ce qu'il pense les avoir tués. Pourtant, en réalité, il a tué les animaux et leurs chiens dans son camp, qu'il a pris pour proie. Quand il se rend compte de son erreur, Ajax ressent une honte intense et prend sa propre vie en se poignardant avec son épée. Étant donné le cœur même de l'histoire, nous pouvons souligner les différents rôles de la honte. Pourtant, nous ne pouvons ignorer le fait que la honte peut souvent être une émotion très dangereuse et dévastatrice, qui mène à la violence. Si nous ajoutons à cela les aspects négatifs de la honte et de la stigmatisation, en ce sens, nous pouvons davantage la classer parmi les émotions « immorales » (parmi, par exemple, l'envie, la jalousie, la haine, etc.). « La honte passe très facilement d'émotion fonctionnelle à émotion toxique en raison de notre capacité à revivre des situations honteuses. Après avoir éprouvé de la honte en présence d'une autre personne, nous pouvons revivre cette expérience encore et encore, en devenant notre propre public.”¹⁸

L'humiliation peut être définie comme le fait d'inciter les gens à avoir honte tout en exposant publiquement leurs défauts, leurs méfaits, leurs caractéristiques, etc.¹⁹ Ainsi, « l'humiliation se produit lorsque d'autres essaient de mettre en évidence une caractéristique de la personne humiliée, parfois pour sa propre conscience de soi, mais surtout pour que les autres la voient. L'élément central de l'humiliation, c'est la focalisation de l'attention communautaire. Pour humilier à quelqu'un, sa faute ou son offense doit être signalée aux autres. Les enseignants qui humilient leurs élèves pour leur mauvaise conduite le font devant leurs camarades de classe (ou du moins certains sous-groupes). Les patrons humilient leurs collaborateurs devant d'autres collaborateurs. L'humiliation apparaît de manière encore plus évidente sous la forme des moqueries de cour d'école. Quiconque a déjà été accueilli par des cris de « gros » ou de « quatre-z-yeux » a été exposé à l'humiliation. »²⁰

La stigmatisation s'appuie sur cette humiliation. « La stigmatisation est similaire à l'humiliation, mais elle est principalement conçue pour attirer l'attention sur un trait ou un méfait, ce qui poursuit ensuite cette personne comme membre d'un groupe (généralement marginalisé). La stigmatisation peut se produire d'au moins deux façons. Tout d'abord, les individus sont parfois stigmatisés parce qu'ils appartiennent à un groupe qui est déjà stigmatisé. Par exemple, les personnes qui vivent dans la pauvreté sont stigmatisées de cette façon. La stigmatisation de la pauvreté est complexe. Elle découle en partie des attitudes négatives et des préjugés des gens. Elle découle aussi d'une politique publique erronée et d'une ignorance généralisée (parfois délibérée). Les attitudes négatives et les mauvaises politiques se renforcent mutuellement pour créer une stigmatisation. La stigmatisation peut également se produire lorsqu'une personne est intentionnellement identifiée comme ne faisant

¹⁸ Monroe 2009, 61.

¹⁹ Thomason 2018, 180.

²⁰ Thomason 2018, 181.

« Pour les élèves qui ont du mal à relever les défis de la vie en classe, la honte est inévitable. De nombreuses pratiques pédagogiques ne font que mettre en évidence les difficultés de ces élèves. Le regroupement par niveau en lecture et en mathématiques, par exemple, expose les faiblesses des enfants. Peu importe le nom donné aux groupes, tout le monde sait quel groupe est constitué des « élèves plus lents ». L'école étant un lieu de socialisation, le groupe de camarades peut également être une source potentielle de honte. Kaufman (1992, 200) a classé la formation des bandes, les moqueries et les intimidations physiques comme des sources de « honte considérable » vis-à-vis de nos propres pairs. Ce type de honte peut être continu et durable car il se perpétue année après année. »²² Cela inclut les points de vue des élèves ayant un rapport avec leurs opinions éthiques ou religieuses. C'est pourquoi vous pouvez utiliser ces sujets pour étudier – avec vos élèves – le rôle positif de la honte morale ainsi que ses aspects négatifs qui peuvent conduire à la honte et à la stigmatisation.



Figure 2.3
Paroles offensantes et
stigmatisation
Source : © soupstock /
Adobe Stock

²¹ Thomason 2018, 182-183.

²² Monroe 2009, 63.

2.3 SCÉNARIO ET QUESTIONNAIRES LIÉS AU SUJET

2.3.1. QUESTIONNAIRES ET QUESTIONS SUPPLÉMENTAIRES

La vidéo d'animation s'accompagne de trois questionnaires, chacun composé de deux questions. Ils permettent tous de choisir plusieurs réponses. Il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes ; les questions (ainsi que les réponses données) ont pour rôle d'inciter les élèves à réfléchir à diverses perspectives et dimensions intégrées dans les questions éthiques suscitées par le scénario. Il est également possible qu'un élève ne choisisse pas de réponse et qu'il fournisse sa propre réponse avec une explication. En tant qu'enseignant ou formateur, vous pouvez utiliser ces questions comme point de départ à la discussion ou les inclure dans les différents devoirs de vos élèves (rédaction d'une brève réflexion sur le sujet, dessin d'une image des réponses qu'ils pensent être les bonnes, réécriture de l'histoire originale de manière à ce qu'une autre réponse soit la bonne, etc.). Soyez créatifs et laissez ces questions difficiles de honte, de culpabilité, de stigmatisation, etc., habiter l'espace éducatif.

Le premier questionnaire se compose de deux questions. Le premier est directement lié au contenu de la vidéo d'animation et le second est plus général. Les premières questions demandent aux élèves de se demander s'il est juste d'attribuer une étiquette ou une marque visible à quelqu'un dont les résultats sont médiocres à l'école. La discussion complémentaire avec les élèves peut ici invoquer d'autres exemples ou leur propre expérience. Vous pouvez également discuter de l'importance de savoir si l'étiquette est une sorte de marque visible ou une « étiquette » qui n'est pas apparente ou visible mais qui marque quand même quelqu'un. La deuxième question porte sur la question de la honte, et quand nous la ressentons. Vous pouvez poser d'autres questions, notamment les suivantes. Qu'est-ce que la honte ? La honte est-elle simplement une réaction physique ou physiologique de notre corps ? Pouvons-nous ressentir de la honte même si nous ne la montrons pas avec notre corps ? Etc.

QUESTIONNAIRE 1



Q1 : Est-il juste que Sam doive porter les deux étiquettes mentionnées ?

- Oui, c'est juste puisqu'elles ne font qu'indiquer ce qui est un fait, ce qui est vrai.
- Oui, puisqu'il l'a mérité, car il ne fait pas ses devoirs et il est en retard dans son travail.
- Non, parce que ce n'est peut-être pas sa faute si c'est arrivé.
- Non, parce que de cette façon, il est le seul à être stigmatisé.
- Oui, parce qu'il se comportait mal envers d'autres camarades de classe.



Q2 : Quand ressentons-nous de la honte ?

- Lorsque nous désobéissons aux règles.
- Quand nous faisons quelque chose de mal.
- Lorsque d'autres constatent ou apprennent que nous avons fait quelque chose de mal.
- Quand nous nous décevons.
- Lorsque d'autres personnes nous écartent de leur compagnie.

Le deuxième questionnaire comprend des questions sur les histoires d'Œdipe et d'Ajax qui sont intégrées dans la conversation dans la vidéo d'animation. Si les élèves ne connaissent pas ces histoires, vous pouvez les présenter (il existe de nombreuses ressources que vous pouvez utiliser, y compris des vidéos d'animation narratives qui résument brièvement les histoires²³) La question 3 établit le lien entre la honte et le sentiment de devoir se cacher devant les autres et s'ajoute à cela un sentiment de honte, même à nos propres yeux. Cela suggère une relation très forte entre la honte et la vision. De plus, les réponses proposées se révèlent utiles pour discuter de ce qui établit ou représente les normes (ou idéaux) par rapport auxquelles nous ressentons de la honte. La question 4 réitère le lien avec la honte et les normes et idéaux éthiques, cette fois-ci par rapport à l'histoire d'Ajax.

²³ Oedipus: <https://www.youtube.com/watch?v=Cj7R36s4dbM>; Oedipus: <https://www.youtube.com/watch?v=oc-qNsxD6SwI>; Ajax: <https://www.youtube.com/watch?v=5zQaR-0pwQw>

QUESTIONNAIRE 2



Q3 : Pourquoi pensez-vous qu'Œdipe essayait de se cacher devant les autres et pourquoi il ne pouvait même pas supporter son propre regard ?

- Parce qu'il avait mal agi.
- Parce qu'il ne voulait pas être cette personne qu'il a fini par être.
- Parce que les autres étaient en colère contre lui.
- Parce que s'il avait su ces choses, il ne les aurait pas faites.



Q4. Pourquoi Ajax avait-il honte ?

- Parce qu'il avait fait une erreur.
- Parce que la déesse Athéna lui avait jeté un sort et avait troublé ses perceptions.
- Parce qu'il n'avait pas réussi à tuer Odyssee, Ménélas et Agamemnon.
- Parce qu'il n'était plus considéré comme un grand guerrier.
- Parce qu'il avait tué des animaux innocents.

Après avoir discuté des cas d'Œdipe et d'Ajax, vous pouvez engager une discussion plus approfondie avec la classe à ce stade, en revenant sur certains aspects qui étaient présents dans l'histoire animée initiale. Voici des exemples de questions que vous pouvez poser : « Connaissez-vous d'autres exemples où les gens portaient des étiquettes ? » « Et quelles en étaient les raisons ? » « Est-ce que quelque chose peut justifier de telles marques ou étiquettes ? » « Avons-nous tous des étiquettes ? » « Que faire si la personne n'est pas du tout responsable du port d'une telle étiquette ? »

Le troisième questionnaire revient sur l'histoire originale des élèves dans le scénario. La question 5 traite de l'aspect de la fierté (associée à la honte ou opposée potentiellement à la honte). Elle nous demande quand et pourquoi nous ressentons de la fierté. Vous pouvez l'utiliser comme point de départ pour discuter de la fierté et de sa relation avec la louange, le respect, les réalisations, le statut, etc. La question 6 ouvre une discussion sur l'exclusion qui frappe souvent ceux qui sont stigmatisés. Vous pouvez l'utiliser comme point de départ pour discuter des différents mécanismes d'exclusion et des préjudices qu'elle cause. À l'opposé, il existe un modèle de société inclusive et l'idée d'une humanité commune. Ici, les expériences concrètes des élèves (à la fois celles décrites dans le scénario ainsi que les éventuelles expériences de vos élèves) peuvent interagir avec ces dimensions éthiques plus générales.

QUESTIONNAIRE 3



Q5. Quand et pourquoi ressentons-nous de la fierté ?

- Lorsque nous aidons les autres.
- Lorsque nous sommes meilleurs que les autres et que nous excellons dans certains aspects, par exemple, quand nous gagnons une médaille.
- Quand les autres nous respectent.
- Quand les autres nous couvrent d'éloges et nous accordent leur attention.
- Quand nous avons réussi quelque chose qui nous a été difficile à faire, même si personne ne l'a remarqué.



Q6 : Sam a-t-il fait quelque chose qui mérite que les autres l'excluent et l'évitent ?

- Oui, parce qu'il n'a pas terminé ses devoirs.
- Oui, parce qu'il fait pire que tout le monde dans la classe.
- Non, parce qu'il ne savait pas ce qu'il fallait faire.
- Non, parce qu'en l'excluant, il ne peut obtenir aucune aide de leur part.
- Non, parce qu'il n'est qu'un élève, comme tous les autres (comme nous).

2.3.3 HISTOIRES D'ŒDIPE ET D'AJAX

Œdipe

L'histoire d'Œdipe remonte à la Grèce antique et à sa mythologie et elle est racontée sous la forme d'un drame dans plusieurs pièces de Sophocle, le célèbre écrivain de pièces de tragédie (né v. 496 av. J.-C., à Colone, près d'Athènes, Grèce ; décédé en 406 av. J.-C., Athènes). Sa pièce Œdipe-Roi (Oedipus Rex) est peut-être la narration la plus connue de l'histoire d'Œdipe.

Comme nous l'avons dit, il existe plusieurs versions de l'histoire. Selon l'une d'elles, Laius, roi de Thèbes (une ville située au centre de la Grèce, au nord-ouest d'Athènes), avait été averti par un oracle que son fils finirait par le tuer. Ainsi, après que sa femme Jocaste (aussi appelée Locaste ou Épicaste) eut donné naissance à leur fils, Laius ordonna que le petit garçon soit déposé dans les montagnes désertes à proximité de la ville pour l'y laisser mourir. Mais un berger découvrit le bébé, eut pitié et le sauva. Œdipe survécut et il fut adopté par le roi Polybe de Corinthe (une ville antique et un état situé au centre-sud de la Grèce, connu dans les temps modernes pour le canal de Corinthe, c.-à-d., une voie de passage pour les navires entre la mer Méditerranée et la mer Égée) et sa femme qui prirent soin de lui comme leur propre fils. En grandissant, Œdipe visita Delphes (un endroit célèbre livrant des prophéties) et apprit qu'il était destiné à tuer son père et à épouser sa mère.

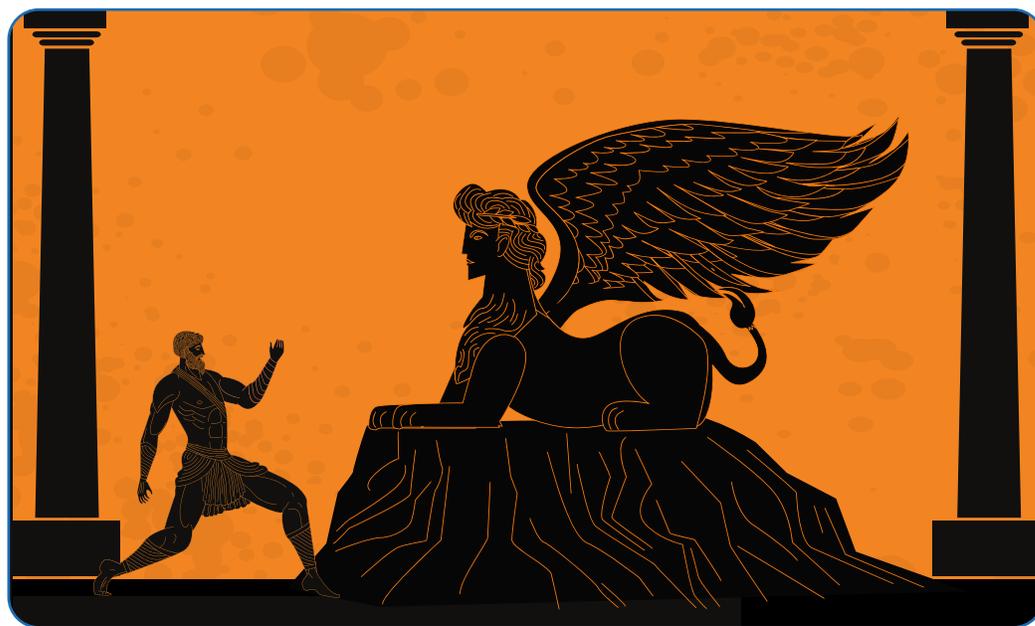


Figure 2.3
Œdipe et le sphinx
Source: ©matiasdelcarmine
Adobe Stock

Par crainte d'un tel destin, Œdipe ne retourna jamais à Corinthe, considérant que c'était le meilleur moyen d'éviter ce destin terrible (pensant à tort que Polybe était son père). Sur son chemin vers Thèbes, il rencontra Laius, son vrai père, qui provoqua une querelle, et Œdipe le tua (sans savoir qu'il était son père) durant leur lutte. En arrivant plus tard à Thèbes, il découvrit que la ville était dans le besoin. Les habitants de Thèbes étaient terrorisés par le Sphinx (ou la Sphinge, une créature avec une tête de femme, un corps de lion et des ailes d'oiseau ; voir image ci-dessous) qui posait des énigmes aux gens, et ceux qui ne pouvaient pas répondre finissaient tués par elle.

Œdipe parvint à résoudre l'énigme, et comme récompense, il reçut le trône de Thèbes et la main de la reine veuve, sa véritable mère, Jocaste. Son destin se réalisait désormais, mais il ne le savait toujours pas. Après avoir appris la vérité, Jocaste se donna la mort, et Œdipe se rendit aveugle et s'exila²⁴

L'histoire illustre parfaitement certaines des différences entre la culpabilité et la honte. Nous nous sentons généralement coupables lorsque nous agissons mal en toute conscience, par exemple, nous rompons une promesse que nous avons faite à un ami et nous nous sentons coupables, ou lorsque nous enfreignons une règle. En ce qui concerne le sentiment de honte, nous pouvons le ressentir même si ce que nous avons fait n'était pas de notre faute ou s'il n'y avait aucun moyen pour nous de savoir que nous agissions mal. Nous reviendrons sur cette question plus tard, mais découvrons maintenant l'histoire d'Ajax.



Figure 2.4
Conflit au sujet de
l'armure d'Achille entre
Ajax et Ulysse
Source : © Archivist /
Adobe Stock

Ajax

L'histoire d'Ajax est également issue de la mythologie grecque et est également présentée par Sophocle dans une pièce intitulée Ajax. Selon la légende, Ajax (également appelé « Ajax le Grand ») était un héros, un guerrier grec courageux de grande stature qui avait combattu avec Hector (le chef guerrier de Troie, le royaume d'Anatolie occidentale qui a combattu les Grecs dans les célèbres guerres de Troie) et il avait sauvé le corps d'un autre héros, Achille qui avait été tué au combat. Il se disputa avec Ulysse concernant l'armure précédemment portée par Achille, mais Ajax perdit le combat. Il crut néanmoins qu'il avait mérité d'obtenir et de porter cette armure, et cela provoqua un autre conflit.

²⁴ Encyclopaedia Britannica, s.v. Oedipus.

Selon l'histoire telle que la décrit Sophocle, Ajax tenta d'assassiner Ulysse et les juges (Agamemnon et Ménélas) qui arbitraient la lutte entre Ulysse et lui. Il s'était préparé pour cette attaque planifiée mais fut induit en erreur par la déesse Athéna. En raison de cet « aveuglement » provoqué par Athéna, Ajax tua par erreur les animaux que son armée avait saisis comme butin de guerre ainsi que leurs gardiens. Après avoir pris conscience de ses actes, Ajax ressentit de la honte et, de plus, il se sentit humilié ; il craignait que les autres ne se moquent de lui pour avoir commis une erreur aussi stupide (même si l'erreur elle-même n'était pas de sa faute mais était due aux manœuvres d'Athéna). Après s'être torturé l'esprit devant cette situation, il décida de mettre fin à ses jours. Comme punition, Agamemnon et Ménélas ordonnèrent que le cadavre d'Ajax ne soit pas enterré. Mais le sage Ulysse persuada les chefs de céder et d'accorder à Ajax une sépulture honorable. En fin de compte, Ulysse est la seule personne qui semble vraiment consciente de la versatilité d'un être humain²⁵

²⁵ Encyclopaedia Britannica, s.v. Ajax.

2.4 MÉTHODOLOGIES UTILISÉES

Comme dans la plupart des activités pédagogiques, les meilleures approches méthodologiques sont avant tout axées sur les élèves et l'enseignant. Du point de vue de l'enseignant, il est important que vous décidiez des méthodologies avec lesquelles vous êtes à l'aise et confiant, mais n'ayez pas peur de tester de nouvelles choses et d'être créatif dans le processus. Du point de vue des élèves, les méthodologies doivent tenir compte de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt et de leurs motivations.

Ensuite, il est important d'examiner le thème présenté, car il régit également les méthodologies d'une manière importante. Pour le sujet de la honte, de l'humiliation, de la stigmatisation et de leur association avec la violence, ce livre est spécifiquement axé sur trois méthodes qui sont présentées ci-dessous, à savoir

- ◇ l'apprentissage biographique,
- ◇ l'apprentissage expérientiel et holistique,
- ◇ l'utilisation des dilemmes moraux et des cas de conflit.

2.4.1 APPRENTISSAGE BIOGRAPHIQUE

L'apprentissage biographique est une forme d'apprentissage qui fait essentiellement appel à la vie de l'apprenant, à son histoire, à son expérience au sein de cette histoire, et à sa position au sein de celle-ci, et de manière plus large, il peut inclure des références et des allusions à la vie des autres. L'apprentissage biographique en tant que méthode pédagogique peut être appliqué dans l'éducation contre la radicalisation et la polarisation de telle sorte que l'enseignant encourage les élèves à développer un langage personnel propre à propos de leurs expériences, soutient l'implication des élèves dans les dialogues et les activités narratives, et forme la base de récits personnels autour d'expériences concrètes et significatives de la vie quotidienne.²⁶ Cela comprend rencontrer les autres, faire partie de la vie des autres et être solidaires avec eux sur le plan de l'expérience.

Les histoires jouent un rôle important dans le contexte éducatif. Grâce aux histoires, les participants peuvent établir des liens entre eux, explorer des sujets et des questions pertinents, recueillir de nouvelles idées, créer de nouveaux récits ou réévaluer les anciens. L'apprentissage biographique est une version plus étroite de l'apprentissage par le biais d'histoires, une version de « l'apprentissage dans et à travers l'histoire de sa vie ».²⁷ En apprenant par le biais de leurs histoires personnelles, en particulier, les participants devraient être en mesure de reprendre possession du passé et de le réévaluer afin de faire face aux défis du présent²⁸

²⁶ Krogh Christensen, 2012.

²⁷ Alheit 2009, 125.

²⁸ Hallqvist and Hydén 2013, 2.

Dans ce domaine, les histoires et les histoires personnelles ont non seulement une valeur éducative, mais aussi sociale, émotionnelle, introspective et éthique. La méthode de l'apprentissage biographique peut alors être définie comme un accomplissement autopoïétique, un accomplissement de participants actifs qui organisent de manière réfléchie leur propre expérience. Alheit et Dausien affirment que les connaissances et l'expérience acquises grâce à l'apprentissage biographique (avec l'imbrication des dimensions susmentionnées) « génèrent une cohérence personnelle, une identité, un sens pour l'histoire de la vie des participants et une perspective de monde vécu transmissible et socialement viable pour guider leurs actions ».²⁹

Dans le cadre d'une stratégie de conduite d'un discours honnête et ouvert, l'apprentissage biographique peut être utilisé avec certaines variations du dialogue socratique pour répondre à nos peurs, faiblesses, insécurité et doutes, d'une manière sincère, en proposant notre propre expérience de la vie comme matériel éducatif. Avec tous les groupes, les participants doivent essayer de projeter leur propre expérience dans les histoires ou les biographies des autres. Les exemples et les expériences présentés devraient être l'occasion « d'adopter une attitude de réflexion sur la présentation, afin de comprendre comment les participants utilisent réellement leur(s) récit(s) biographique(s) comme moyen(s) de réfléchir à leur propre passé ».³⁰ En explorant les expériences antérieures ou les histoires personnelles des participants, cette approche sert à réévaluer les positions, les attitudes et les actions de chacun vis-à-vis du monde qui nous entoure.³¹

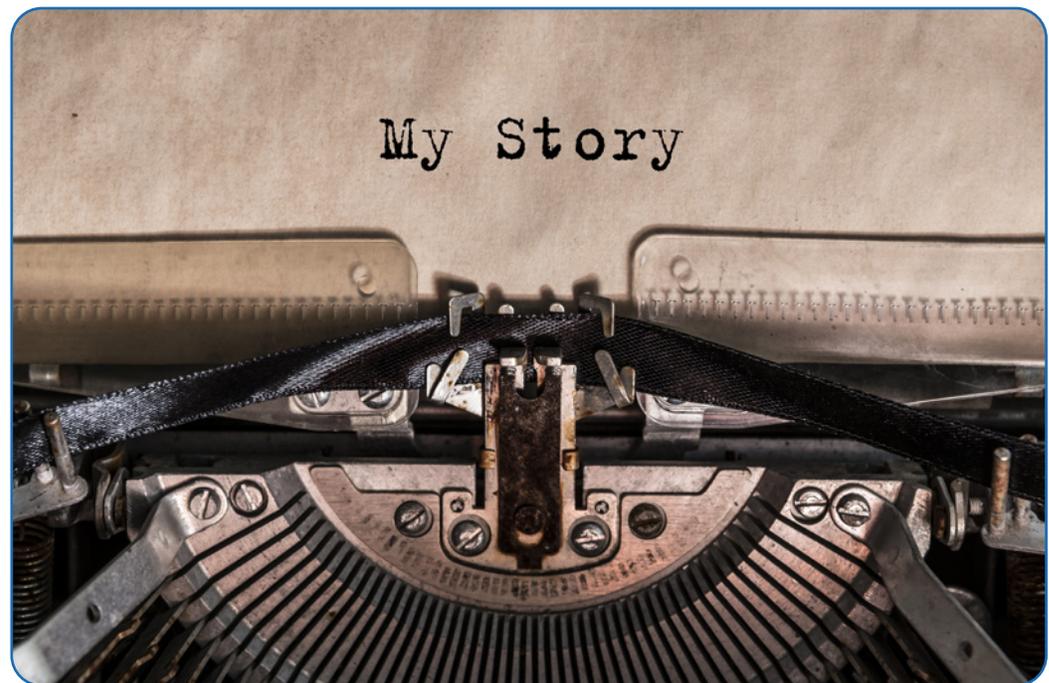


Figure 2.6
Écrire une histoire
Source: © gerasimov174 /
Adobe Stock

²⁹ Alheit and Dausien 2002, 17.

³⁰ Hallqvist and Hydén 2013, 4.

³¹ Project Beagle, 2020.

L'apprentissage biographique joue un rôle important dans l'éducation car sa compréhension nous permet d'aborder les expériences des enfants ou des autres élèves, en particulier lorsqu'ils se posent des questions liées à leur identité, à leur but, à leurs valeurs et au sens qu'ils donnent à la vie. « L'apprentissage biographique consiste à comprendre les évolutions de l'identité personnelle et sociale, ainsi que l'identité corporelle, comme un potentiel de croissance et d'appropriation de sa propre histoire de vie et la capacité « cachée » de mener sa propre vie. »³² Si l'on observe des élèves de différents âges, les jeunes enfants répondent favorablement aux contes de fées ou aux histoires simples, tandis que les adolescents préfèrent les histoires et biographies plus complexes et structurées (dans les deux cas, il s'agit d'histoires/biographies au contenu éthique). « D'une part, ils projettent leur propre expérience dans les biographies des autres et, d'autre part, ils aiment intégrer certaines expériences clé dans leur propre vie. Il est toutefois encourageant d'apprendre que, dans une communication ouverte et honnête, les craintes et les faiblesses ne sont pas considérées comme des facteurs perturbateurs mais peuvent servir de « matériel pédagogique » et être transformées en une raison de se rapprocher et d'être plus sensibles aux questions éthiques et morales. Parce qu'ils sont très ouverts à l'empathie, les processus d'apprentissage axés sur une communication plus honnête, sincère, respectueuse et responsable sont ouverts.³³

L'apprentissage biographique est donc une forme d'apprentissage méthodique (systématique), par laquelle nous apprenons de nos propres expériences de vie et des expériences des autres. Il peut être réalisé dans des contextes différents, avec des groupes cible différents, individuellement ou en groupes, et dans l'intention d'atteindre des objectifs différents. Les méthodes de base comprennent la réflexion, la discussion, la méthode narrative, l'écriture autobiographique, l'expression artistique par le biais de dessins, le jeu de rôle, les techniques associatives, le travail de projet, etc. Les principaux objectifs de toutes ces méthodes sont d'encourager la réflexion sur les expériences et d'encourager le désir d'engager un dialogue (authentique) avec les autres. L'apprentissage biographique peut se révéler être une méthode efficace pour pratiquer l'empathie, l'attention, le dialogue (authentique et ouvert), l'acceptation et la responsabilité. Ainsi, les sujets et thèmes possibles à aborder sont les suivants :

- Les décisions éthiques de vie ;
- La création d'une atmosphère positive de classe (groupe) ;
- La gestion des conflits ;
- L'établissement de bonnes relations ;
- Le développement d'une estime de soi positive et d'une forte personnalité (développement du caractère).³⁴

³²Krogh Christensen, 2012.

³³Ethiek en waardenonderwijs, 2015.

³⁴Ethiek en waardenonderwijs, 2015.

2.4.2 APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET HOLISTIQUE

Le point de départ de la méthode d'apprentissage expérientiel consiste à reconnaître que « l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience » (Kolb 1984 : 38 ; cf. Kolb & Fry 1975). L'expérience est un terme très large, de sorte que Kolb fait une différence très utile entre quatre étapes du processus d'apprentissage (formant un cycle continu), c'est-à-dire :

1. Être soumis à une expérience concrète (nouvelle expérience ou situation, une réinterprétation d'une expérience existante)
2. Observation réfléchie et engagement dans cette expérience
3. Conceptualisation abstraite et formulation de nouvelles idées, nouveaux concepts, modèles, schémas, etc.
4. Expérimentation active, application de nouvelles connaissances et renforcement de l'expérience



Figure 2.7
Les enfants qui sont
occupés à
un jardin
Source: © Rawpixel.com /
Adobe Stock

En ce qui concerne l'éducation contre l'extrémisme, la polarisation et la radicalisation, cette composante expérientielle de l'apprentissage est d'une importance vitale. Dans le cadre de cette activité pédagogique, le premier aspect expérientiel est déjà inclus dans l'histoire de la vidéo d'animation puisque les élèves peuvent s'identifier aux personnages. Ensuite, les questionnaires et la discussion renforcent encore davantage cet élément expérientiel. Enfin, vous pouvez mettre en place des activités supplémentaires telles que des jeux de rôle, des narrations, des dessins, etc. qui possèdent encore une forte composante liée à l'expérience. L'apprentissage expérientiel est donc l'apprentissage par la réflexion sur l'action et devrait englober un large éventail d'expériences différentes (intellectuelles, créatives, émotionnelles, sociales, physiques, etc.)

L'apprentissage holistique fait partie d'un concept plus large d'éducation globale. Cette approche est une forme d'apprentissage qui se concentre principalement sur le développement d'une personne dans sa totalité (aspects rationnels, émotionnels, physiques, sociaux, esthétiques et spirituels), tant du point de vue de l'élève que de celui de l'enseignant (Miller 2000). Elle met l'accent sur l'interdépendance entre différentes situations d'apprentissage, expériences, sujets ou matières scolaires. Elle propose que l'on comprenne une situation d'apprentissage comme une unité. Le processus d'apprentissage doit être inclusif, intégrateur et créatif. Il encourage les élèves à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage (motivation intrinsèque, apprentissage naturellement engageant, suscitant un sentiment d'émerveillement, de plénitude et de bien-être) et envisage le processus d'apprentissage comme favorisant le développement de l'ensemble de la personne. (Miller et al. 2005).

Conjointement, ces deux approches sont très bien adaptées à l'éducation contre l'extrémisme, la radicalisation et la polarisation, car les expériences de vie concrètes et les conceptions holistiques vont toujours au-delà de la perspective unidimensionnelle présente dans les phénomènes mentionnés. Les deux approches peuvent être combinées de manière fructueuse et mises en œuvre en classe. L'approche expérientielle de l'apprentissage est plus analytique et a une orientation plus spécifique, puisqu'elle se rapporte aux expériences réelles, qui sont toujours, dans un sens, particulières et ciblées. Par opposition, l'apprentissage holistique souligne l'unité que nous devons avoir à l'esprit et qui regroupe des expériences d'apprentissage particulières. Il est également très personnel puisqu'il se concentre sur la personne de l'élève et la personne de l'enseignant. Dans la salle de classe d'abord, essayez d'utiliser un large éventail d'expériences (en observant, par exemple, avec des sens différents) et de leur laisser un vaste espace de réflexion. N'excluez pas les interprétations divergentes et encouragez toujours les élèves à aller au-delà de leurs expériences immédiates (en imaginant des expériences contrastées, des cas inverses, des jeux de rôle, des études de cas, des visites sur le terrain, un apprentissage et des projets coopératifs, une approche en classe inversée, etc.). Les approches d'apprentissage expérientiel et holistique sont donc toutes deux très pertinentes pour le sujet que nous abordons. L'apprentissage holistique met l'accent sur une globalité : cela s'applique à divers aspects de la relation entre un élève donné et un ensemble plus large (la communauté, où les gens peuvent communiquer entre eux, entretenir un sentiment d'attention portée aux autres et établir des relations fondées sur des valeurs communes ; la société, une structure interdépendante, dans laquelle nous essayons de trouver des solutions à des problèmes communs, y compris les problèmes de radicalisation et de polarisation, etc. (Miller 2005).

2.4.3 DILEMMES MORAUX ET CAS DE CONFLIT

La méthode liée à l'utilisation des cas de conflit et des dilemmes moraux dans l'éducation remonte aux débuts de la philosophie. Les histoires et les exemples ont souvent été utilisés comme un outil pédagogique et didactique pour démontrer, par exemple, l'importance éthique de certains traits de personnalité, principes ou valeurs. Les dilemmes moraux sont une forme de cas et d'histoires qui peuvent mettre en évidence un aspect très important de notre vie, c'est-à-dire les choix que nous faisons. (Dans la philosophie morale, les expériences de pensée – envisagées comme un cas particulier de scénarios imaginaires que nous pouvons jouer dans notre esprit, sur lesquels nous pouvons réfléchir et voir nos réponses – vont un peu plus loin puisqu'elles permettent de contrôler les paramètres des cas ou des histoires. La principale motivation de cette approche méthodologique est d'exposer la pertinence éthique de certaines caractéristiques de la situation, de la mettre en évidence et de la tester, et de considérer l'importance d'autres caractéristiques. Dans cette perspective, par exemple, Platon s'est servi du cas ou de l'histoire de l'anneau de Gygès et a demandé à ses interlocuteurs d'imaginer quelles seraient les conséquences ou comment nous réagirions si nous possédions soudain un anneau d'invisibilité. Les principes de base pour réfléchir à l'histoire sont la force de nos engagements éthiques et l'origine de la motivation morale (par ex., la peur de la punition, la vertu, etc.).

L'utilisation de cas, réels, modifiés ou imaginaires, a occupé une place prépondérante à tous les niveaux de l'éducation éthique. Les hypothèses sous-jacentes à l'utilisation de cas ou d'études de cas peuvent être résumées de la manière suivante. Un enseignant ou un formateur présente un cas, généralement sous la forme d'un dilemme, et les élèves sont ensuite invités à l'analyser et à prendre en considération la personne censée être confrontée à ce dilemme. Deux objectifs sont intrinsèquement présupposés à cet égard. Premièrement, de cette façon, les élèves peuvent plus facilement combler le fossé entre la théorie éthique et la pratique en ce sens qu'ils peuvent essayer différentes approches de la situation et voir laquelle est la plus appropriée, en supposant qu'ils seront en mesure d'imiter ou de développer cela dans des cas futurs qui pourraient leur être présentés dans la vie réelle. Deuxièmement, cette utilisation des cas accroît l'engagement

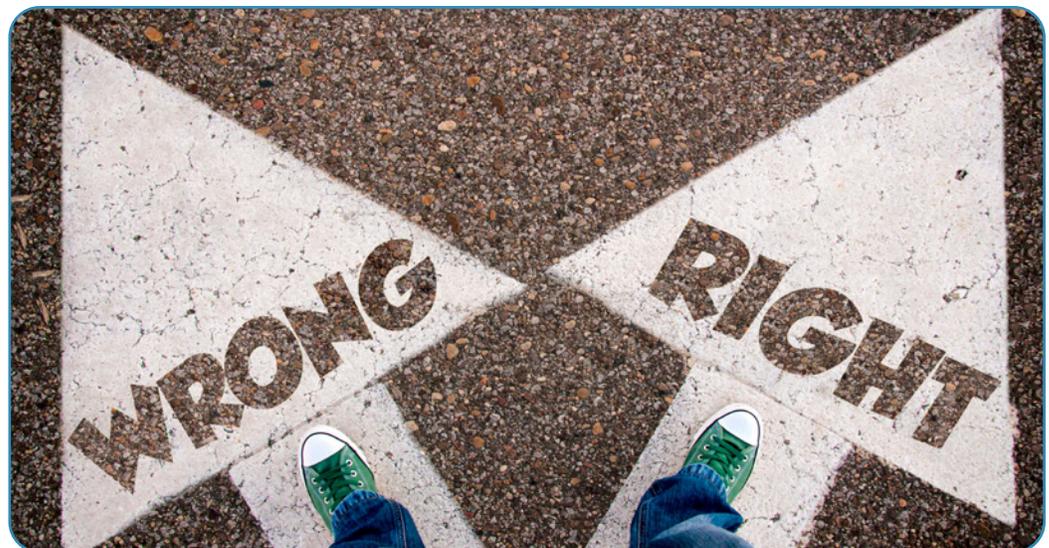


Figure 2.8
Décision
Source: © Itummy /
Adobe Stock

et donne aux élèves « l'occasion de s'investir davantage dans la situation et le conflit qu'elle contient. Les élèves sont plus susceptibles de faire ceci, pense-t-on, lorsqu'ils peuvent acquérir un certain niveau d'expérience du dilemme du fait d'autrui ». Il semble que l'utilisation de cas nous permette ainsi de favoriser et de cultiver un raisonnement moral sensible au contexte et lié à l'expérience réelle.

L'utilisation de cas de conflit et de dilemmes moraux et d'expériences de pensée peut prendre de nombreuses formes ; habituellement, elle commence par la présentation du cas, construite d'une manière qui crée la surprise et l'émerveillement chez les élèves sans la résolution du cas. Ensuite, les aspects éthiquement pertinents du cas peuvent être abordés, éventuellement également par rapport aux solutions que les élèves choisissent initialement. (Vous pouvez utiliser ces questions approfondies : Quelles sont les caractéristiques (raisons) moralement pertinentes impliquées dans le cas ? Laquelle de ces caractéristiques est la plus importante ? Existe-t-il des conflits entre ces caractéristiques ? Comment le conflit devrait-il être résolu ? Existe-t-il des cas similaires ou analogues à comparer ? Comment évalue-t-on moralement ces autres cas ? La discussion doit être ouverte et plusieurs solutions alternatives peuvent être établies.

La complexité des cas peut varier. Des exemples simples de conflits moraux surviennent dans des situations où nos intuitions éthiques fondamentales sont en conflit ou incohérentes, où un principe moral particulier semble inadéquat, où deux principes sont en conflit l'un avec l'autre, où deux valeurs ou plus sont en jeu, etc. Par exemple, j'ai promis d'aider mon ami avec un devoir, mais sur mon chemin, je suis témoin d'un accident. Le conflit oppose ici le respect d'une promesse et l'aide aux victimes dans le besoin. Un dilemme moral est un conflit moral, dans lequel la décision doit être prise entre deux obligations équivalentes ou plus, c'est-à-dire des cas d'équivalence générale des forces des devoirs moraux impliqués, qui entrent en conflit les uns avec les autres et ne peuvent pas être remplies en même temps, dans des situations qui sont souvent difficiles à évaluer et qui sont ou peuvent être accompagnées d'un fardeau émotionnel. Les dilemmes nous permettent de réinventer la situation, et ce n'est pas seulement notre intuition morale ou rationnelle qui entre en jeu, mais aussi notre réflexion morale, notre perception morale, notre émotion morale et notre imagination morale. Martha Nussbaum le résume parfaitement lorsqu'elle dit qu'une bonne philosophie nous amène souvent à représenter des situations d'un point de vue pratique critique avec nous-mêmes et nos propres vies et que la théorie éthique peut nous permettre de voir des relations qui nous ont échappé dans notre pensée quotidienne. Cela permet aux élèves de développer une attitude personnaliste et solidaire, c'est-à-dire de pouvoir participer à la vie des autres. Cela favorise également l'imagination des élèves et leur permet d'aller au-delà de leurs croyances profondément ancrées.

La méthode est très pertinente pour lier la pensée morale à l'action. En ce qui concerne le développement moral, nous pouvons commencer par de simples cas de conflit pour la petite enfance et ensuite progresser vers des dilemmes moraux et des expériences de pensée. Kenneth Strike (1993) souligne qu'il est essentiel de se concentrer sur « l'acquisition d'une aisance avec les concepts qui régissent notre vie publique. Elle implique la maîtrise d'une forme de discours qui intègre les intuitions morales, les principes moraux et les conceptions de fond dans un équilibre réfléchi atteint par le dialogue. » L'éducation ne transmet donc pas de positions morales particulières car elle favorise la réflexion morale, la sensibilité morale et le dialogue moral sur les questions éthiques données.

Il n'existe aucune limite quant aux thèmes qui peuvent être abordés avec cette approche. L'accent mis sur les principes moraux et leur application à des cas est un sujet courant dans l'utilisation des cas et des dilemmes. La clé est de montrer que les principes peuvent parfois diverger et être en conflit et qu'une solution doit être trouvée en tenant compte de tous les détails du cas. Ensuite, il est également important d'aborder la question des devoirs ici, en particulier l'aspect de conflit possible entre un devoir qu'un individu considère comme essentiel et d'autres devoirs imposés du côté de la communauté ou de la société.

2.5 IDÉES D'ACTIVITÉS SUPPLÉMENTAIRES ET AUTRES RESSOURCES

Comme indiqué précédemment, cette section comprend les matériaux d'approfondissement/d'élargissement. Elle ne fait pas partie du contenu de base et est facultative.

Il existe plusieurs autres possibilités (tirées de l'histoire, de la culture populaire, etc.) que vous pouvez utiliser pour présenter et discuter de ces sujets avec les élèves. La liste avec de courtes descriptions ci-dessous n'en comprend que quelques-unes.

2.5.1 BOB DYLAN : HURRICANE

Dans sa chanson célèbre « Hurricane », Bob Dylan décrit l'histoire de Rubin « Hurricane » Carter, un boxeur accusé à tort et reconnu coupable de meurtre et plus tard libéré après avoir purgé 20 ans de prison (son histoire a également fait l'objet du film de 1999 intitulé *The Hurricane*.³⁵ avec Denzel Washington jouant le rôle de Carter ; en outre, Carter a écrit une autobiographie intitulée *The Sixteenth Round*, écrite alors qu'il était en prison et publiée en 1975.³⁶

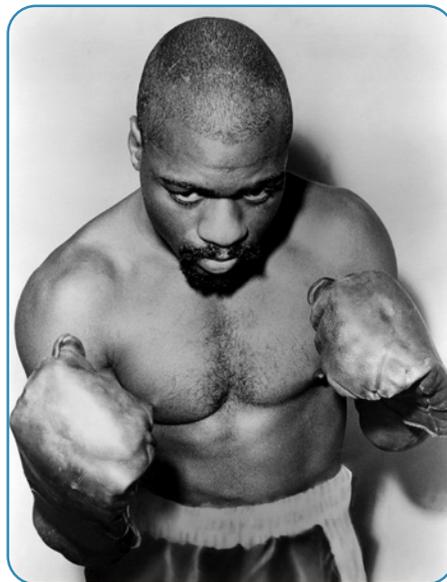


Figure 2.9
Rubin « Hurricane »
Carter, 1964.
Source: © CSU Archives /
Adobe Stock

Rubin Carter, un boxeur surnommé « Hurricane » en raison de ses mouvements rapides de boxe, a été accusé à tort d'un triple meurtre qui s'est produit le 17 juin 1966 dans la ville de Paterson dans le New Jersey (États-Unis). Deux hommes sont entrés dans un bar, ont commencé à tirer et trois personnes sont mortes. Dix minutes après cette fusillade, la police a arrêté la voiture dans laquelle Rubin voyageait avec deux de ses amis. Les témoins de la scène ont déclaré avoir vu deux hommes noirs entrer dans le bar et ont décrit une voiture similaire à celle dans laquelle Carter a été arrêté. Toutefois, aucun de ces témoignages n'était particulièrement fiable. Il n'y avait aucune preuve que Rubin était coupable de meurtre, et il s'est avéré que certains éléments de preuve avaient été créés de toute

³⁵ <https://www.imdb.com/title/tt0174856/>

³⁶ Rubin Carter, *The Sixteenth Round: From Number 1 Contender to Number 45472*, New York: Warner Books, 1975.

pièce et que les témoins avaient été forcés ou incités à accuser Carter à tort. Plus tard dans la nuit, la voiture de Carter fut de nouveau arrêtée par la police, ce qui conduisit à son arrestation. Le chef d'accusation de Carter mentionnait un triple meurtre. Il n'existait aucune preuve que Rubin était coupable des meurtres. Il s'est également avéré que certains éléments de preuve avaient été créés de toute pièce et que les témoins avaient été forcés ou incités à incriminer et accuser Carter à tort. Après plusieurs procès, le tribunal et le jury ont reconnu Rubin coupable et l'ont condamné à la prison à vie. Ce n'est qu'en 1985, après de nombreux appels, que Rubin Carter a été libéré de prison et que l'acte d'accusation initial a été rejeté. Après sa libération, Rubin Carter a été, entre autres, directeur de l'Association pour la défense des personnes condamnées à tort, et conférencier motivateur. Son histoire a été racontée de nombreuses fois dans des livres et des films. Elle montre à quelle vitesse quelqu'un peut être jugé selon la couleur de sa peau et comment certains groupes sont fortement stigmatisés.³⁷

Revenons à la chanson de Dylan, « Hurricane ». Le couplet qui mentionne spécifiquement la honte est le suivant (ainsi que le couplet de fin).

Rubin Carter was falsely tried (Rubin Carter a été condamné à tort)
The crime was murder "one," guess who testified? (Il était accusé de meurtre, devinez qui a témoigné ?)
Bello and Bradley and they both baldly lied (Bello et Bradley, et ils ont tous les deux menti à mort)
And the newspapers they all went along for the ride (Et les journaux sont tous tombés dans le panneau)
How can the life of such a man (Comment la vie d'un tel homme)
Be in the palm of some fool's hand? (A pu se retrouver entre les mains d'imbéciles ?)
To see him obviously framed (De le voir si visiblement piégé)
Couldn't help but make me feel ashamed to live in a land (Je n'ai pas pu m'empêcher d'avoir honte de vivre dans un pays)
Where justice is a game (Où la justice est un jeu)
Now all the criminals in their coats and their ties (Maintenant tous les criminels en costumes et cravates)
Are free to drink martinis and watch the sun rise (Sont libres de boire des martinis et de regarder le soleil se lever)
While Rubin sits like Buddha in a ten-foot cell (Pendant que Rubin est assis comme un Bouddha dans une cellule)
An innocent man in a living hell (Un innocent vivant en enfer)
That's the story of the Hurricane (C'est ça l'histoire d'Hurricane)
But it won't be over till they clear his name (Mais ce ne sera pas terminé jusqu'à qu'ils blanchissent son nom)
And give him back the time he's done (Et lui redonnent le temps qu'ils lui ont pris)
Put in a prison cell, but one time he could-a been (Ils l'ont mis dans une cellule de prison, mais à un moment donné il aurait pu être)
The champion of the world (Le champion du monde)

³⁷ Wikipedia, s.v. Rubin Carter.

Vous pouvez utiliser cette célèbre chanson pour introduire les questions visant à savoir si nous pouvons ressentir de la honte pour les actions effectuées par d'autres personnes. Pourquoi ? Qui ressent de la honte dans la phrase : « Couldn't help but make me feel ashamed » (Je n'ai pas pu m'empêcher d'avoir honte) ? Comment comprenez-vous la suite de ce couplet : « ... feel ashamed to live in a land where justice is a game » (avoir honte de vivre dans un pays où la justice est un jeu) ? Pouvons-nous avoir honte de l'histoire d'une nation ou des actions menées par un État ? Etc.

2.5.2 CENDRES (EDVARD MUNCH) ET CAIN (HENRI VIDAL)

Utilisez les œuvres d'art suivantes pour discuter des expressions et des effets de la honte. Vous pouvez également inviter les élèves à dessiner, peindre ou proposer leurs propres idées créatives sur le sujet.



Figure 2.10
"Cain" par Henri Vidal
Source: © Renáta Sedmáková / Adobe Stock



Figure 2.11
Cendres d'Edvard Munch (1895)
Source : Galerie nationale de Norvège via Wikimedia Commons

2.5.3. AUTRES MANUELS

Ressources pédagogiques de l'UNESCO Un guide de l'enseignant sur la prévention de l'extrémisme violent est une excellente ressource supplémentaire que vous pouvez utiliser avec ce manuel. Il se compose d'une introduction et de trois chapitres principaux. Le premier chapitre concerne la compréhension de l'extrémisme violent et de la radicalisation et souligne également comment ceux-ci peuvent apparaître et se manifester dans l'éducation. Le deuxième chapitre se concentre sur la discussion en classe à propos de l'extrémisme. Il comprend des conseils et des exemples utiles ainsi que des étapes plus générales pour la préparation et la mise en œuvre de ces activités. Le troisième chapitre met l'accent sur les messages clé auxquels cette discussion peut mener, à savoir la solidarité, le respect de la diversité, les droits de l'homme, l'apprentissage de la vie commune et l'engagement des jeunes. Le guide comprend des réponses aux questions ou aux préoccupations que les enseignants pourraient avoir et leur fournit des commentaires utiles.

On y trouve également une liste d'autres ressources utiles, des matériaux pédagogiques, des lignes directrices, etc., qui sont également très utiles, en particulier :

- Department for Children, Schools and Families, Royaume-Uni. 2008. Apprendre ensemble à être en sécurité. Une boîte à outils pour aider les écoles à contribuer à la prévention de l'extrémisme violent ; http://dera.ioe.ac.uk/8396/1/DCSF-Learning%20Together_bkmk.pdf
- Réseau de sensibilisation à la radicalisation. 2015. Prévention de la radicalisation menant au terrorisme et à l'extrémisme violent. http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf
- Stichting School & Veiligheid. 2016. Handleiding bij de docenttraining Je hebt makkelijk praten - Het begeleiden van gesprekken over maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas <https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2020/09/Handleiding-Je-hebt-makkelijk-praten1.pdf>
- UNESCO. 2014. Enseigner le respect de tous : Guide de mise en œuvre. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2>
- UNESCO. 2013. Compétences interculturelles - Cadre conceptuel et opérationnel ; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

2.7 GLOSSAIRE

Attitudes réactives : attitudes que nous adoptons dans les relations interpersonnelles et qui sont liées à nos actions et aux actions des autres (p. ex. ressentiment, gratitude, pardon, colère, dépit, amour, indignation, mépris). Elles expriment nos préoccupations et nos exigences concernant le traitement des autres et constituent également le fondement de la responsabilité (morale).

Couvrir de honte : persuader les gens de ressentir de la honte tout en exposant publiquement leurs défauts, leurs méfaits, leurs caractéristiques, etc.

La culpabilité est notre réponse lorsque nous prenons conscience du fait que notre action était moralement inacceptable et que nous sommes responsables des conséquences de cette action. Par exemple, la culpabilité apparaît lorsque nous enfreignons une certaine norme morale ou que nous infligeons des douleurs, des souffrances ou des préjudices injustifiés à l'autre. Elle peut donc être comprise comme une réponse douloureuse ou perturbante à l'injustice morale de mon action et à ses conséquences. Elle s'accompagne souvent de colère, de ressentiment, d'indignation et de demandes de réparation ou d'excuses de notre part.

La honte désigne notre sentiment d'exposition excessive, de ne pas être caché, d'être impuissant par rapport aux autres et est également liée au sentiment de perte de statut. La honte morale désigne un sentiment de faiblesse et d'impuissance que nous ressentons lorsque nous sommes vraiment conscients de nos méfaits moraux, de notre incapacité à mettre en œuvre les idées que nous nous sommes fixées, des défauts de notre caractère moral.

Humanité commune : désigne un idéal éthique selon lequel nous sommes tous égaux dans notre statut moral en tant qu'êtres humains et qui exige un traitement égal de toutes les autres personnes, indépendamment de leur race, couleur, statut social, religion, sexe, âge, appartenance ethnique, sexualité, langue, etc.

Humiliation : abaissement de quelqu'un à une position inférieure à ses propres yeux ou aux yeux des autres, par exemple, en mettant quelqu'un mal à l'aise ou en lui faisant honte, en soulignant les erreurs de quelqu'un devant tout le monde et en l'embarrassant.

Préjugés : croyances et attitudes préconçues et non fondées sur des individus, des groupes, des activités ou des idées. Ils comprennent souvent l'évaluation ou la classification d'une autre personne en fonction, par exemple, du sexe, des valeurs, de la classe sociale, de la religion, de la race, etc.

Stigmatisation : signaler ou attirer l'attention sur un trait ou un méfait, ce qui poursuit ensuite cette personne identifiée comme membre d'un groupe (généralement marginalisé). Elle découle en partie des attitudes négatives et des préjugés des gens ou de leur ignorance. Il peut s'agir d'une forme de violence. Elle incite souvent à d'autres formes de violence, favorise la radicalisation et approfondit la polarisation.

2.7 SCÉNARIO/TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO



EXT COUR DE RÉCRÉATION DE L'ÉCOLE

Nous voyons 3 élèves, David, Sarah et Lindsay en train de se parler.

David : Tu as vu Pieter-Jan ?

Lindsay : Non. Où est-il ?

INT JOURNÉE EN CLASSE

Nous voyons M. Roberts, l'enseignant, donner 2 étiquettes à Pieter-Jan, qui a l'air triste...

David : M. Roberts l'a forcé à porter deux étiquettes pour le reste de la semaine.

On voit les étiquettes sur Pieter-Jan. D'abord une jaune, puis une rouge.

David : La jaune, c'est pour ne pas avoir utilisé son temps avec sagesse... Il n'a pas fait ses devoirs cette semaine. Et la rouge, c'est parce qu'il était le dernier de la classe.

EXT COUR DE RÉCRÉATION DE L'ÉCOLE

Lindsay : Ouuh !

Sarah : Eh bien, il l'a mérité. Il s'est vraiment comporté comme un abruti. Et tout ce que disent ces étiquettes est vrai. Donc, il devrait avoir honte de lui-même et les porter fièrement. (elle rit un peu)

Lindsay : C'est vrai qu'il s'est relâché dernièrement. Mais beaucoup d'entre nous ne font pas de leur mieux et il a été le seul à être stigmatisé comme ça. Cela ne semble pas très juste.

David : Je l'ai vu frapper un mur plusieurs fois, en disant « Je vous déteste tous !!! » et regardez-le maintenant ... la tête basse, ...

On voit Pieter-Jan dans un coin, triste, il écoute de la musique avec les mains sur le visage.

Sarah : Ouais.... au moins il peut réfléchir à ce qu'il a fait maintenant ! Si les meilleurs élèves reçoivent des médailles et des distinctions de reconnaissance à la fin de l'année, pourquoi n'utiliserions-nous pas également des distinctions pour ceux qui font le pire parmi nous ?

Lindsay : Je ne sais pas quoi dire. Je me sens désolée pour lui. Il se cache certainement maintenant du reste d'entre nous.

David : J'espère juste qu'il va se remettre sur les rails.

Lindsay : Si c'était moi, je voudrais juste disparaître et ne jamais revenir. Vous vous rappelez de l'histoire d'Œdipe que nous avons choisie pour notre pièce de théâtre scolaire le mois dernier ?

transition vers ... la pièce de théâtre scolaire « L'histoire d'Œdipe et d'Ajax »

INT JOURNÉE THÉÂTRE À L'ÉCOLE

On voit une scène avec Sarah sur le côté gauche vêtue d'une robe grecque antique.

À l'arrière-plan, on voit un temple grec dans une pièce de théâtre scolaire. Ils rejouent l'histoire.

Sarah joue la narratrice sur scène pendant que nous voyons d'autres élèves jouer les scènes : Œdipe était l'objet d'une terrible prophétie, selon laquelle il finirait par tuer son père, épouser sa mère et provoquer un considérable désastre et des fléaux pour la ville et sa famille. Son père, le roi de Thèbes, ordonna à un berger d'emmener Œdipe en pleine nature et de le laisser mourir là afin de contourner la terrible prophétie. Mais en raison de la tournure particulière des événements, Œdipe survécut et la prophétie se

réalisa, sans qu'il n'en sache rien. Après avoir réalisé ce qu'il avait fait, il ressentit une terrible honte et une grande souffrance. Il dit qu'il ne pouvait pas supporter le regard des autres...

Œdipe : « Je suis sale », ... « déplaisant et désagréable même pour les dieux. » « Oh, je vous en conjure, cachez-moi n'importe où, loin de cette terre, ou tuez-moi simplement, ou jetez-moi, au fond de l'océan hors de votre vue. »

Retour à la cour de récréation :

David : Œdipe a fini par s'arracher les yeux, puisqu'il ne supportait même pas de se regarder. Il a alors supplié de pouvoir s'exiler de Thèbes.

INT JOURNÉE COULOIR DE L'ÉCOLE

Les 3 élèves se trouvent maintenant dans le couloir de l'école et poursuivent leur conversation.

Lindsay : Je peux imaginer ce que Pieter-Jan ressent en ce moment...

Sarah : Eh bien, c'est de sa faute... S'il voulait juste se ressaisir.

David : Et s'il avait fait de son mieux mais qu'il n'y était simplement pas parvenu ? Alors ce serait un peu comme Ajax, qui ne reçoit pas ce qu'il pense mériter...comme nous l'avons joué dans l'autre pièce sur l'histoire d'Ajax.

INT JOURNÉE THÉÂTRE À L'ÉCOLE

On voit une scène avec Lindsay sur le côté gauche vêtue d'une robe grecque antique.

Lindsay, la narratrice : Et Ajax était un grand et fier guerrier. Néanmoins, il décida de tuer Odyssée, Ménélas et Agamemnon pour assouvir sa soif de vengeance et de représailles parce que lui, le plus grand des guerriers grecs, n'avait pas reçu l'armure d'Achille. En rapport avec cette intention, la déesse Athéna le troubla de façon à ce qu'il pensât les avoir effectivement tués, mais en réalité, il avait tué les animaux que son armée avait saisis comme butin de guerre ainsi que leurs gardiens. Après s'être rendu compte de son erreur, Ajax eut honte d'être vu dans une

situation telle que celle-là, indigne d'un célèbre guerrier, et il erra seul jusqu'à un endroit isolé. Là, il mit fin à ses jours en se jetant sur son épée.

David : « Ô ténèbres, maintenant ma lumière du jour, O ténèbres d'Erebus, pour moi la lumière la plus brillante qu'il y ait, prends-moi, prends-moi maintenant pour que je vive avec toi. Prends-moi, moi qui ne suis plus digne de demander de l'aide à des familles de dieux ou d'hommes, ces créatures d'un jour. »

INT JOURNÉE COULOIR DE L'ÉCOLE

Les élèves poursuivent la discussion. L'école est à l'arrière-plan et la devise de l'école est clairement visible : « Soyez fiers ! »

Lindsay : Je me souviens qu'il avait eu une grande discussion avec le professeur à propos de cette histoire. Il avait un point de vue très intéressant...

Nous voyons Pieter-Jan sortir de la classe avec son sac à dos et ses livres dans les mains.

Lindsay : Regardez, le voilà ! Il a l'air de porter toutes ses affaires. Est-ce qu'il rentre chez lui ?

Sarah : Eh bien, je suis sûre de ne pas vouloir l'avoir autour de moi. Je ne veux pas qu'on me voie avec lui. Ma mère dit toujours que je ne devrais pas fréquenter des perdants et des ratés si je veux réussir. (Elle s'éloigne.)

Lindsay : Nous devons le convaincre de ne pas rentrer à la maison si tôt et de ne pas rater encore plus de cours.

Lindsay et David marchent vers Pieter-Jan.

David : Salut, Pieter-Jan.

Pieter-Jan : Aaaaah..., salut. Je n'ai pas vraiment envie de parler à quelqu'un en ce moment.

Lindsay : Je sais. Nous comprenons que c'est dur de porter ce genre d'étiquette... Mais je me souviens aussi que tu as dit quelque chose d'intéressant à propos de notre pièce de théâtre à l'école sur l'histoire d'Ajax.

Pieter-Jan : Quoi donc ? Je ne me rappelle pas en avoir discuté.

Lindsay : Tu te souviens quand on a lu l'histoire d'Ajax ? Tu étais le seul à dire à son sujet qu'il n'était certainement pas un guerrier courageux, fier et honoré, s'il décidait de tuer d'autres personnes juste parce qu'il n'avait pas reçu l'armure d'Achille.

Pieter-Jan : Oui, et je le pense toujours. Le professeur a insisté sur le fait que tout était de la faute d'Athéna et qu'elle l'avait trompé. Mais c'était lui. Bien sûr, les choses peuvent mal tourner pour n'importe qui, mais c'est important d'avoir de bonnes intentions.

Lindsay : Je suis d'accord. Je suppose que c'est un peu comme toi en ce moment... Je suis sûre qu'il y a une raison si l'école ne fonctionne pas très bien en ce moment.

Pieter-Jan : Oui... J'ai vraiment essayé de terminer les devoirs, mais nous avons été forcés de quitter notre appartement cette semaine et d'aller vivre avec notre grand-père dans son minuscule studio. C'est pourquoi je suis en retard sur tout.

David : Je ne savais pas. Tu as besoin d'aide pour les devoirs ? Peut-être que je peux t'aider.

Pieter-Jan : Non, je vais réussir à les terminer. J'ai déjà tout organisé dans ma tête. J'ai juste envie que cette semaine soit finie. Je sais que je ne suis pas le meilleur de ma classe. Ces étiquettes qu'ils m'ont fait porter ne signifient rien pour moi. Pourtant, elles font mal...

Lindsay : Mais je pense que les autres peuvent te blesser, Pieter-Jan, même si les étiquettes elles-mêmes ne le font pas. Je pense qu'il n'est pas juste que l'école ait décidé de gérer les choses de cette façon. Regarde, je vais te faire une autre étiquette que tu peux porter, c'est écrit « Une amie ». Et celle-là, tu peux la garder même après la fin de la semaine.

2.8 RÉFÉRENCES

Alheit, Peter. 2009. Biographical Learning – Within the New Lifelong Learning Discourse. In: Knud Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in their own Words*. London: Routledge, pp. 116–128.

Alheit, Peter and Dausien, Bettina. 2002. The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), pp. 3–22.

Burns, David P., C. Leung, L. Parsons, G. Singh, & B. Yeung, "Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education", *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1/2012), pp. 1–10.

Carter, Rubin, 1975. *The Sixteenth Round: From Number 1 Contender to Number 45472*, New York: Warner Books, 1975.

Darwin, Charles. 1872. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.

Doris, John. 2002. *Lack of Character – Personality and Moral Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.

Encyclopaedia Britannica. <http://www.britannica.com> (Accès: June 10, 2020).

Ethics and values education. Manual for teachers. 2015. Project Ethika.

Gaita, Raimond. 2002. *A Common Humanity: Thinking about Love and Truth and Justice*. New York: Routledge.

Haggerty, Daniel. 2009. White Shame: Responsibility and Moral Emotions. *Philosophy Today*, 53 (3): 304–316.

Hallqvist, Anders and Hydén, Lars Christien. 2013. Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. *Studies in Continuing Education*, (35), pp. 1–16.

Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, David A., & Fry, Ronald 1975. Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.), *Studies of group process*. New York: Wiley, pp. 33–57.

Krogh Christensen, Mette. 2012. Biographical Learning. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 457–460. Ed. Norbert M. Seel.

Miller, John P., Karsten, Selia, Denton, Diana, Orr, Deborah & Colalillo Kates Isabella (eds). 2005. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. New York: SUNY Press.

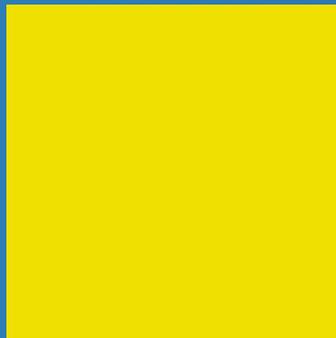
Miller, Ron. 2000. A brief introduction to holistic education. *The encyclopaedia of informal education*. <http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/> (Accès: December 10, 2019).

Monroe, Ann. 2009. Shame Solutions: How Shame Impacts School-Aged Children and What Teachers Can Do to Help. *The Educational Forum*, 73, pp. 58–66.

Nussbaum, Martha C. 2000. Why Practice Needs Ethical Theory: Particularism, Principle, and Bad Behaviour. In: Brad Hooker & Margaret O. Little (eds.), *Moral Particularism*, Oxford: Clarendon Press.

- Nussbaum, Martha. 2013. Political emotions: why love matters for justice. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Project Beagle. 2020. Curriculum for Bioethical Education and Attitude Guidance for Living Environment. Available at: <https://beagleproject.eu/> (Accès: June 10, 2020).
- Strahovnik, Vojko. 2012. Guilt, shame and reconciliation within the context of humanity. In: Reconciliation: the way of healing and growth, Janez Juhant in Bojan Žalec (eds), pp. 129–137. Zürich; Münster: Lit.
- Strahovnik, Vojko. 2014. Some aspects of epistemic value and role of moral intuitions in ethics education. *Metodički ogledi* 21(2), pp. 35–51.
- Strahovnik, Vojko. 2019. *Global Ethics: Perspectives on Global Justice*. Berlin: LIT Verlag.
- Strike, Kenneth A. 1993. Teaching Ethical Reasoning Using Cases. In: Kenneth A. Strike & Lance P. Ternasky (eds.), *Ethics for Professionals in Education: Perspective for Preparation and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Thomason, Krista K. 2018. *Naked. The Dark Side of Shame and Moral Life*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO. 2013. *Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> (Accès: June 10, 2020).
- UNESCO. 2014. *Teaching Respect for All: Implementation Guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2> (Accès: June 10, 2020).
- UNESCO. 2016. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676> (Accès: June 10, 2020).
- UNESCO. 2018. *Preventing Violent Extremism through Education: Effective Activities and Impact. Policy Brief*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266105> (Accès: June 10, 2020).
- Williams, Bernard. 1993. *Shame and Necessity*. Berkeley: University of California Press.
- Wikipedia. <http://en.wikipedia.org> (Accès: June 10, 2020).

3



RENCONTRE AVEC
L'ENVIRONNEMENT : ENJEUX
SOCIAUX ET ÉCOLOGIQUES

ENJEUX SOCIAUX ET ÉCOLOGIQUES

3.1 PRÉFACE DU MODULE

3.1 PRÉFACE DU MODULE

Le thème abordé dans ce module est « Rencontre avec l'environnement : Enjeux sociaux et écologiques ». L'aspect central du projet Educ8 étant la prévention de la polarisation, de la radicalisation et de l'extrémisme, les sujets mentionnés sont présentés comme un point de polarisation possible. Deux grands thèmes sont abordés. Le premier se pose la question de la valeur de l'environnement et de notre relation avec celui-ci. Le second concerne l'éthique animale. Les sujets liés à l'état de l'environnement et à notre traitement des animaux sont souvent très polarisants. Ils sont étroitement liés à nos réactions instinctives, et les croyances fermement établies ainsi que les campagnes liées à l'éthique animale peuvent même conduire à la violence dans certains cas. Cela est parfaitement révélateur des deux principales parties du débat. C'est la raison pour laquelle l'un des objectifs du module est de montrer qu'il est possible de traiter le sujet mentionné de manière plus nuancée, de façon à éviter une attitude purement pour et contre.

Les méthodologies pédagogiques impliquées dans le module comprennent l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage holistique, l'apprentissage biographique et l'utilisation d'histoires, de la pensée critique et de la philosophie avec les enfants. Les objectifs principaux et les résultats de l'apprentissage sont les suivants :

- Connaître et comprendre les principales approches ou perspectives éthiques en matière d'éthique environnementale et d'éthique animale,
- Reconnaître et apprécier l'importance de nos similitudes et de notre interdépendance avec les animaux et le reste de la nature,
- Pouvoir analyser et évaluer les principaux arguments et lignes de pensée qui sont au cœur de l'éthique animale et de l'éthique environnementale,

- Comprendre l'unité de l'écosystème et son importance morale,
- Utiliser des techniques d'apprentissage expérientiel et holistique pour établir un lien éthique avec les animaux et le reste de la nature,
- Pouvoir réfléchir à notre propre point de vue humain en examinant les sujets abordés dans l'éthique animale et environnementale.

3.2 INTRODUCTION À L'ÉTHIQUE ENVIRONNEMENTALE ET À L'ÉTHIQUE ANIMALE

3.2.1 ÉTHIQUE ENVIRONNEMENTALE

L'éthique environnementale est la branche de l'éthique qui s'intéresse à la valeur de l'environnement (ou de l'écosystème), à notre relation avec celui-ci (principalement nos devoirs envers lui) et à l'application de normes éthiques aux problèmes pratiques relatifs à l'environnement. Elle est étroitement liée à l'écologie et au droit environnemental. Dans le cadre du développement de la philosophie environnementale (au cours des cinq dernières décennies), l'éthique environnementale s'est principalement inspirée de la perception répandue d'une « crise environnementale ». Le choix de « l'Homme de l'année » en 1988 du magazine Time était la Terre elle-même, reflétant à la fois son importance et l'étendue de sa mise en danger (Frodeman & Callicott 2009). Les choses ont empiré depuis. Par exemple, les Nations Unies ont rapporté en 2019 qu'environ « un million d'espèces animales et végétales sont maintenant menacées d'extinction, beaucoup d'ici quelques décennies, et plus que jamais dans l'histoire de l'humanité » (Nations Unies 2019).

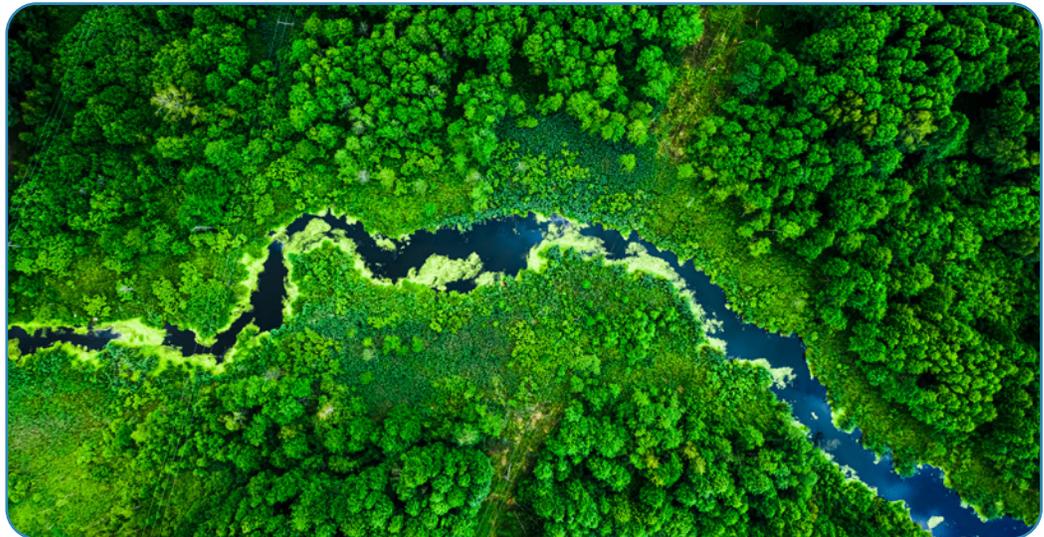


Figure: 3.2
Rivière
Source: © shaiith /
Adobe Stock

3.2.2 ÉTHIQUE ANIMALE

L'éthique animale est un domaine d'éthique pratique ou de bioéthique qui traite principalement du statut moral des animaux non-humains¹ et de l'éthique de nos pratiques qui les incluent. Elle englobe de nombreux sujets, ainsi que diverses approches. Dans la section 3.3, les principales approches seront brièvement présentées. Chacune de ces approches représente une réponse à la question dite animale : la question au cœur de l'éthique animale, c'est-à-dire la question du statut moral des animaux non humains et de notre relation avec eux (Strahovnik 2013).

¹ Le terme « animaux non-humains » est utilisé pour indiquer ou mettre en valeur le fait souvent oublié que les êtres humains sont aussi des animaux. (Dans le reste de ce matériau pédagogique, nous nous en tiendrons à cet usage la plupart du temps, sauf lorsque les sources que nous utilisons renvoient à la dichotomie plus traditionnelle humain-animal.)

3.3. ÉTHIQUE ENVIRONNEMENTALE ET ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT

Comme indiqué ci-dessus, l'éthique environnementale est le domaine de l'éthique qui s'intéresse à la valeur de la nature (écosystème, environnement) et à notre relation avec elle. Une des manières de réfléchir à l'éthique environnementale est de se demander ce qui est ou ce qui devrait être inclus dans le cercle de notre préoccupation éthique ou morale. Faut-il inclure les animaux non humains ? Faut-il inclure des entités qui ne sont pas sensibles ? Faut-il inclure des entités qui ne sont même pas vivantes ? Il existe plusieurs réponses et positions que l'on peut adopter. Elles peuvent être représentées schématiquement de la manière suivante :

Point de vue	Qui/qu'est-ce qui est inclus dans la sphère de la préoccupation morale ?
Rationalisme	Tous et seulement les êtres rationnels ou autonomes.
Antropocentrisme	Tous et seulement les êtres humains.
Sentientisme	Tous et seulement les êtres sensibles.
Biocentrisme	Tous et seulement les êtres vivants.
Écocentrisme & Écoholisme	Toutes les entités naturelles, vivantes ou non.

La vision de l'écocentrisme ou de l'écoholisme fait partie du mouvement ou de la philosophie dits de l'écologie profonde. Généralement on distingue trois raisons de préserver les milieux naturels. Elles peuvent être énoncées de la façon suivante :

- La préservation des milieux naturels est dans notre propre intérêt économique.
- La préservation des milieux naturels est dans l'intérêt à long terme de l'humanité, même si cela ne nous profite pas personnellement.
- La nature est intrinsèquement précieuse, indépendamment de son effet sur les êtres humains.

L'écologie profonde souligne l'importance de la troisième raison. L'un de ses pionniers fut Aldo Leopold (1887-1948), défenseur de l'environnement, exploitant forestier et philosophe considéré comme le père de l'écologie de la faune et le gardien des systèmes de nature sauvage (Lutz Warren 2016).



Figure 3.5
Aldo Leopold chassant à l'arc, Chihuahua, Mexique, janvier 1938, Avec l'aimable autorisation de la Fondation Aldo Leopold et des archives de l'Université du Wisconsin-Madison.

L'adage de son éthique de la terre était :

« Une chose est bonne lorsqu'elle tend à préserver l'intégrité, la stabilité et la beauté de la communauté écologique. Elle est mauvaise lorsqu'elle tend vers le contraire. » (Leopold 1987, 224)



Figure 3.6
Éthique des terres
Source: © rick / Adobe Stock

L'écoholisme met également l'accent sur le principe de l'égalité biocentrique, selon lequel le bien-être et l'épanouissement de la vie humaine et non humaine sur Terre possèdent une valeur en soi, et cette valeur est indépendante de l'utilité du monde non humain aux objectifs humains.

3.4. ÉTHIQUE ANIMALE OU QUESTION ANIMALE

L'éthique animale est un domaine de l'éthique pratique ou de la bioéthique qui traite principalement du statut moral des animaux non humains² et de l'éthique de nos pratiques qui les incluent. Elle englobe de nombreux sujets, ainsi que diverses approches. Les principales approches sont brièvement décrites ci-après (voir A, B, C et D ci-dessous), le concept central étant le titre de chaque sous-titre.³ Chacune de ces approches représente, d'une certaine manière, une réponse à la question dite animale : la question qui se trouve au cœur de l'éthique animale, et qui se rapporte à la question du statut moral des animaux non humains et de notre relation avec eux. La plupart des concepts, approches et préoccupations peuvent également s'appliquer à la nature en général et font donc partie intégrante de l'éthique environnementale. (Strahovnik 2013)

A. La souffrance ou la capacité à souffrir

3.4.1 LA SOUFFRANCE OU LA CAPACITÉ À SOUFFRIR

Pour aborder la question animale de la manière la plus directe, il convient probablement de reconnaître la **souffrance** inutile subie par les animaux non humains en raison de bon nombre de nos pratiques, et de reconnaître ainsi leur **capacité à ressentir la douleur** comme une similitude importante avec les animaux humains. Cette idée a été très clairement exprimée par le philosophe Jeremy Bentham lorsqu'il a déclaré que concernant les animaux non humains

« la question [pertinente] n'est pas, Peuvent-ils raisonner ?, ni Peuvent-ils parler ?, mais, Peuvent-ils souffrir ? »⁴

Cette déclaration met en évidence l'un des aspects les plus centraux de l'éthique. Henry S. Salt, écrivain, réformateur social, et l'un des premiers à plaider pour une forme quelconque de droits des animaux, y a ajouté une ligne de pensée très simple :

« [La] douleur demeure la douleur... Qu'elle soit infligée à un être humain ou une bête ; et la créature qui en souffre, qu'il s'agisse de l'être humain ou de la bête, qui est sensible à la détresse tant qu'elle dure, endure un calvaire »⁵

Des considérations éthiques similaires peuvent être trouvées dans l'histoire de la philosophie. Pythagore, Plutarque et Porphyre, par exemple, ont souligné les caractéristiques que les animaux non humains partagent avec les êtres humains, en particulier la sentience (la capacité à sentir, percevoir

² Le terme « animaux non-humains » est utilisé pour indiquer ou mettre en valeur le fait souvent oublié que les êtres humains sont aussi des animaux. (Dans le reste de cette section, nous utiliserons principalement cette expression, sauf lorsque les sources d'origine renvoient à la dichotomie plus traditionnelle humain-animal.

³ Strahovnik 2013.

⁴ Bentham 1998, 26.

⁵ Salt 1892, 24.

ou avoir des expériences vécues). De plus, les êtres humains peuvent, pour la plupart, s'abstenir de manger de la viande ; c'est une question de justice fondamentale que de refuser de causer des souffrances inutiles aux animaux non humains.⁶ Dans le cadre de l'éthique, ces considérations sont le plus souvent soulignées par des approches utilitaires. Il est en effet très difficile de trouver des raisons raisonnables pour exclure la souffrance et la douleur animales de notre considération du bien-être. Un tel point de vue peut être qualifié « d'humanisme éthique » et consiste à affirmer que tous et seulement tous les êtres humains méritent une considération morale⁷ ce qui a pour « triste » conséquence que les animaux non humains n'ont pas de statut moral et que le statut moral de nos actions n'est pas affecté par pratiquement tout ce que nous leur faisons.

Figure 3.7

Un cochon dans une
stalle.

Source: © Matthias Zomer
Pexels.com



La prévalence de l'humanisme éthique tout au long de la majeure partie de l'histoire de notre pensée et de nos pratiques éthiques se traduit par un état de fait auquel nous sommes confrontés aujourd'hui : plus de 80 milliards d'animaux non humains sont tués chaque année, principalement pour la nourriture et dans le cadre de divers procédés d'essai et d'expérimentation, et ils doivent endurer une existence pitoyable, douloureuse et frustrante jusqu'à leur fin.⁸ Des considérations similaires peuvent être exprimées en termes d'intérêts. La caractéristique de ces animaux non humains capables de ressentir la douleur et le plaisir (sentience) constitue une raison importante pour leur attribuer des intérêts, en particulier l'intérêt d'éviter la douleur et la souffrance. La sentience est donc la caractéristique la plus sensée et en même temps, la seule caractéristique acceptable pour fixer la limite d'un ensemble d'êtres dont les intérêts comptent sur le plan moral (au moins dans une certaine mesure).⁹ Un être sentient est capable de ressentir du plaisir et de la douleur et possède donc au moins un intérêt minimal à éviter la douleur ; si un être n'est pas sentient et ne peut pas ressentir du plaisir ou de la douleur, il ne peut pas être blessé ou lésé par nos actions.

⁶ Engel en Jenni 2010, 9-12.

⁷ Engel en Jenni 2010, 14.

⁸ Singer 2009; 2006; Mason en Singer 2006.

⁹ Singer 2011, 50.

Toutes ces réflexions aboutissent à la conclusion suivante concernant la souffrance des animaux : même en l'absence d'une norme précise sur la façon de comparer et de peser les différents intérêts des animaux humains et non humains, nous devrions modifier substantiellement nos pratiques (production de viande, élevage intensif, expérimentations animales, utilisations d'animaux dans les zoos, etc.) qui impliquent ces derniers. Une façon de surmonter une telle situation est d'ouvrir nos cœurs à cette souffrance (empathie) et de percevoir ou de connaître les animaux non humains d'une manière qui reconnaisse la pertinence morale de leur sensibilité.¹⁰

3.4.2 DROITS

Une autre approche de la question animale consiste à faire appel aux droits des animaux non humains.¹¹ Les droits en question sont des droits au sens moral et pas (nécessairement) des droits au sens juridique. Le philosophe Tom Regan soutient que (au moins certains) animaux non humains ont des droits dits négatifs de non-ingérence, tels que le droit de ne pas être tués, de ne pas être blessés ou de ne pas être torturés. La plupart de nos pratiques actuelles incluant des animaux non humains impliquent au moins une certaine sorte de violation grave de ces droits et sont à cet égard considérées comme moralement mauvaises et inacceptables. L'approche fondée sur les droits repose sur l'attribution d'une valeur intrinsèque (inhérente) à tous les êtres sentients, c'est-à-dire les êtres vivants qui sont des sujets de vie qui éprouvent (par exemple, avec des perceptions, des croyances, des souhaits, des motivations, des souvenirs, etc.) et dont la vie peut bien ou mal se dérouler au fil du temps. Ainsi, ils ont « un bien-être expérientiel individuel, logiquement indépendant de leur utilité par rapport aux intérêts ou au bien-être d'autrui ». ¹² Ceci représente une base fondamentale de leurs droits et nous oblige moralement à nous abstenir de toute action qui nuirait gravement à la vie de ces êtres. Bien qu'il existe plusieurs différences importantes entre l'approche fondée sur les intérêts et l'approche fondée sur les droits, les conséquences pratiques de ces deux approches sont très similaires. Les deux approches utilisent le même critère (ou du moins très similaire) d'inclusion dans la communauté morale au sens le plus large ; en ce qui concerne les implications normatives, les deux approches considèrent la majorité des pratiques existantes incluant des animaux non humains comme inacceptables et injustifiables, car nous ne faisons appel principalement qu'à des différences arbitraires et non fondées sur le statut des êtres sensibles pour justifier un traitement inégal. L'approche fondée sur les droits se concentre principalement sur la garantie du bien-être des animaux non humains (expériences de plaisir et de douleur) et considère l'attribution de droits de protection à ces animaux comme le meilleur moyen de mettre en œuvre cet objectif général.¹³

¹⁰ Cf. Strahovnik 2013.

¹¹ Regan 2004.

¹² Regan 1989, 38.

¹³ Cf. Strahovnik 2013.

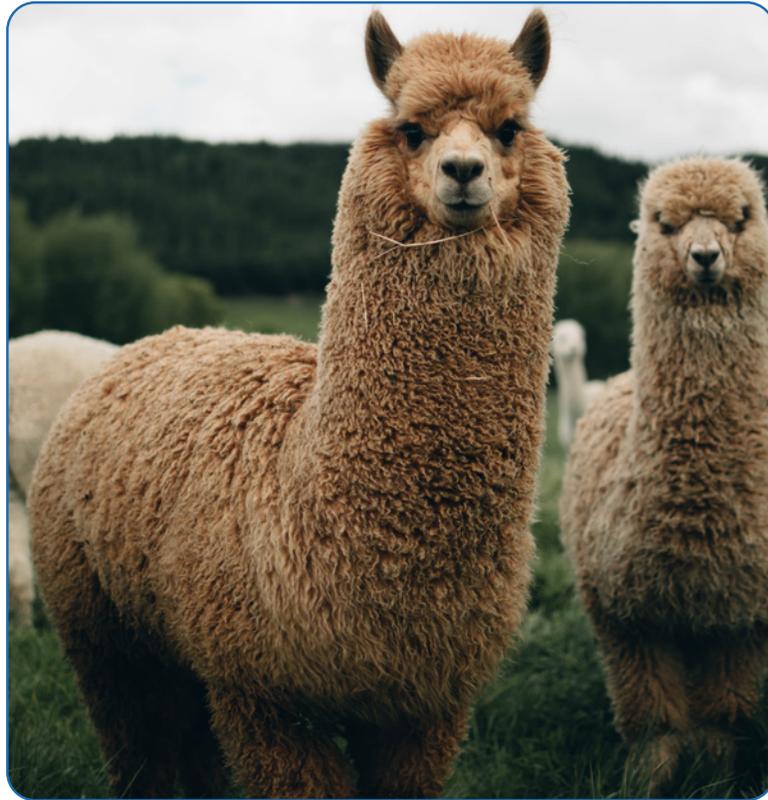


Figure 3.9
Qu'est-ce que vous regardez ?
Source: Pexels.com

Quelle est la différence ?

Le point crucial dans le rejet de l'humanisme éthique est lié à **la recherche de caractéristiques distinctives entre les êtres humains et les animaux non humains**. Une telle caractéristique définirait alors supposément l'ensemble (légitime) des êtres qui partagent un statut moral minimal égal. Le problème se pose lorsque nous invoquons certaines caractéristiques ou différences moralement non pertinentes comme étant pertinentes et justifions notre inégalité de traitement ou d'attitude. Cette démarche doit être rejetée, et de telles approches affirment souvent que

« dans notre attitude envers les membres d'autres espèces, nous avons des préjugés qui sont tout à fait analogues aux préjugés que les gens peuvent avoir à l'égard des membres d'autres origines, et ces préjugés seront liés aux façons dont nous sommes aveugles à notre propre exploitation et oppression de l'autre groupe. Nous sommes aveugles au fait que ce que nous leur faisons les prive de leurs droits ; nous ne voulons pas le voir parce que nous en tirons profit, et nous utilisons donc des différences qui ne sont pas vraiment pertinentes sur le plan moral entre eux et nous-mêmes pour justifier la différence de traitement »¹⁴

¹⁴ Diamond 1991, 319. Eigen vertaling.

Il s'agit de la base d'un argument qui, par analogie, place le **spécisme** (c'est-à-dire considérer les êtres humains (en tant qu'espèce) comme les seuls qui méritent un statut moral ou comme méritant un statut moral spécial par opposition aux autres espèces, mais sans justification particulière, sauf en ce qui concerne l'appartenance à une espèce) au même niveau que le racisme ou le sexisme.¹⁵

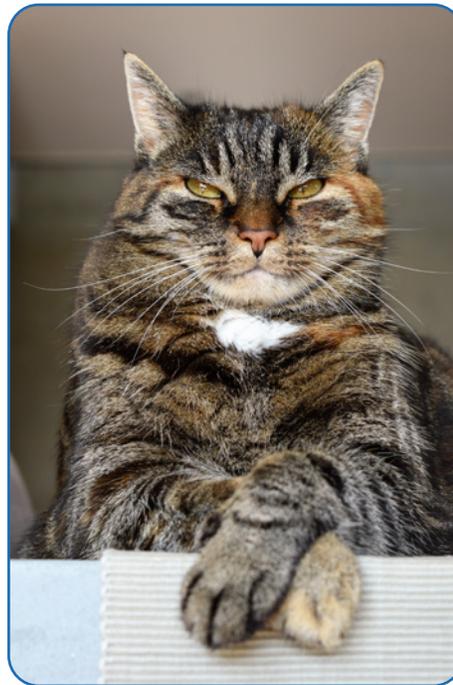


Figure 3.8
Un chat en tant que
compagnon
Source: ©Pixabay /
Pexels.com

Toutefois, l'analogie avec le racisme à elle seule ne suffit pas à écarter l'humanisme éthique, puisque ses partisans pourraient faire appel à une caractéristique autre qu'une simple appartenance à une espèce pour justifier la disparité (morale) entre les êtres humains et les animaux non humains. D'autres caractéristiques pourraient être proposées pour une telle différenciation, y compris les capacités linguistiques, la langue et/ou la parole, la rationalité, le raisonnement et la réactivité aux raisons, la capacité d'accepter les règles sociales et morales, la possession d'une âme immortelle, la vie au « sens biographique du mot », l'autonomie morale, la capacité de réciprocité, l'empathie, le désir de respect de soi-même.¹⁶

Toutes ces tentatives sont victimes du dilemme simple suivant. Elles sont confrontées à la tâche très difficile de trouver et défendre une caractéristique distinctive telle que (i) seuls les êtres humains l'ont (dans ce cas, beaucoup d'êtres humains ne l'auront pas réellement, comme c'est le cas pour l'autonomie morale, la rationalité, etc., par exemple, dans les cas de personnes dans le coma ou de jeunes enfants) ou (ii) tous les êtres humains l'ont (mais dans ce cas également au moins certains animaux non humains l'auront, par exemple, la capacité de sentience).

¹⁵ Cf. Strahovnik 2013.

¹⁶ Engel en Jenni 2010, 19.

Un exemple du premier type de caractéristiques serait la capacité d'accepter les règles sociales et morales, qui font défaut aux psychopathes, lesquels sont néanmoins traités comme ayant le même statut moral que les autres. Un exemple du deuxième type serait la capacité à éprouver le plaisir et la douleur, détenue par tous les êtres humains, mais en même temps, il est tout à fait clair que certains animaux non humains la détiennent également. Si l'on se concentre sur d'autres caractéristiques (par exemple, la capacité de parole), il convient de se poser la question ouverte de savoir en quoi cette aptitude est moralement pertinente. Puisqu'il ne semble pas y avoir de caractéristiques convaincantes, un tel argument par analogie remet sérieusement en question l'humanisme éthique.¹⁷

3.4.3 ABOLITIONNISME

Une autre approche de la question animale considère les approches susmentionnées (axées sur le bien-être des animaux, la prévention des souffrances inutiles, etc.) comme profondément erronées. Le problème principal est qu'elles se concentrent simplement sur la façon dont nous devrions traiter les animaux non humains et non sur une question plus pressante, à savoir que **nous ne devrions pas les traiter et les utiliser du tout**. Un tel point de vue est appelé abolitionnisme, puisqu'il préconise l'abolition de l'utilisation des animaux non humains.¹⁸

Dans une société de consommation, une perspective soi-disant erronée qui se concentre uniquement sur le plaisir et la douleur des animaux non humains donne lieu à des discussions sur la « viande d'élevage en libre parcours », les « œufs de poules en liberté », la « viande heureuse », etc. La finalité de ces mouvements est simplement d'améliorer le traitement des animaux. L'abolitionnisme adopte une position plus radicale en considérant toute utilisation d'animaux comme moralement inacceptable et prétend que tout « traitement plus humain » ou « consommation plus humaine » n'est qu'une illusion.



Figure 3.10
Dîner
Source: © Kirsten Bühne
(gauche), © Lukas (droit) /
Pexels.com

¹⁷ Engel en Jenni 2010, 20-21.

¹⁸ Francione 2009.

L'abolitionnisme fait également appel à la sensibilité et à la conscience des êtres pour fixer les limites de notre utilisation des animaux comme moyen ou ressource. Il préconise l'abolition totale de toute utilisation d'animaux sentients selon le principe de la « tolérance zéro ». Il note également que le traitement dit humain des animaux dans la production alimentaire va souvent de pair avec les intérêts économiques de l'industrie alimentaire. Les faits révèlent en effet que certaines mesures qui font partie des processus de production plus « respectueux des animaux » entraînent en fait une diminution des coûts (moins d'animaux morts en raison de maladies et d'agressions entre eux, réduction des coûts des traitements médicaux, etc.) et offrent la possibilité de vendre la viande à des prix plus élevés (étant donné que les consommateurs soucieux de l'environnement sont prêts à dépenser plus pour la viande issue d'élevage en libre parcours).

Cependant, la question importante n'est pas de savoir si les animaux souffrent moins à cause de cela, mais s'il est moralement acceptable qu'ils souffrent et soient utilisés. L'abolitionnisme préconise également l'abolition de la plupart des animaux domestiques, car, dans de nombreux cas, en les rendant dépendants de nous, nous leur offrons une existence simplement triste compte tenu de leur nature, et dans le cas des animaux carnivores, on en revient à la question de l'utilisation et de la souffrance d'autres animaux élevés pour devenir les aliments d'animaux domestiques. Le principal obstacle dans tout cela semble résider dans le fait que nous considérons les animaux comme des biens, donc comme des choses, alors que nous devrions les considérer comme des personnes en ce sens qu'ils méritent une considération morale appropriée. Ainsi, si nous avons une préoccupation morale à l'égard des animaux, nous ne devrions ni les manger, ni les porter, ni les utiliser de façons de ce genre.¹⁹

3.4.4 LA SOUFFRANCE OU LA CAPACITÉ À SOUFFRIR

Il existe plusieurs autres approches éthiques de la question animale qui ne relèvent pas des approches largement utilitaires ou fondées sur les droits. La plupart de ces approches visent à **modifier notre relation avec les animaux non humains** et à éliminer certains postulats profondément enracinés qui font obstacle à un tel changement. À cet égard, la philosophe britannique Mary Midgley²⁰ plaide pour une suppression des barrières mises en place par notre culture entre les êtres humains et les animaux non humains, qui constituent le fondement de nos attitudes, pour la plupart inacceptables, à leur égard. Ces obstacles centraux comprennent la confusion dans notre compréhension de concepts tels que la croyance, l'émotion, la compréhension, le langage et les relations entre eux, une vision déformée de la morale qui inclut des cercles concentriques de l'importance éthique des autres et de notre relation avec eux, dans lesquels nous nous trouvons au centre, une

¹⁹ Cf. Strahovnik 2013.

²⁰ Midgley 1983.

abstraction excessive dans la pensée morale et le raisonnement, et une vision trop simplifiée selon laquelle la compassion et l'empathie sont limitées en « volume » et nous devons les réserver uniquement à ceux qui nous sont chers.



Figure 3.11
Un compagnon volant
Source: © Skyler Ewing /
Pexels.com

Dans cette perspective, tant les partisans du mouvement de libération animale que leurs opposants sont victimes d'une erreur commune de généralisation excessive des enjeux, conduisant à la réduction de toutes nos relations morales à un modèle simple et abstrait ou à une pertinence éthique. La libération des animaux, la perspective de l'égalité des intérêts et le mouvement pour les droits des animaux peuvent réussir uniquement dans la lutte contre certaines de nos excuses pour notre traitement actuel des animaux. Dans l'ensemble, ils ne peuvent pas représenter une nouvelle base pour établir **un modèle inclusif de communauté éthique** avec un changement radical de nos croyances et de nos attitudes.²¹ Pour y parvenir, il convient de développer une préoccupation accrue pour les animaux non humains sur la base de notre évolution commune, et différentes manières de vivre ensemble.²²

²¹ Cf. Strahovnik 2013.

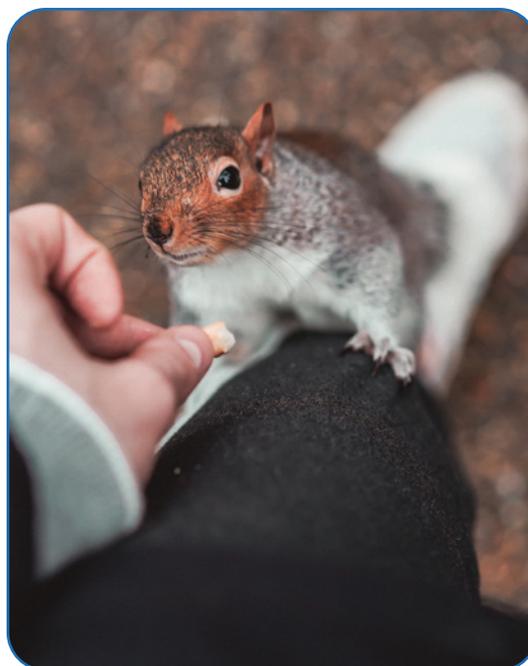
²² Engel en Jenni 2010, 33-34.

Figure 3.12
"Soyez gentil" dans
Anglais
Source: © Brett Sayles /
Pexels.com



De même, l'approche éthique de la sollicitude souligne que nos concepts de devoir, de principes moraux, d'autonomie et d'individualité doivent être remplacés par des concepts encore plus centraux sur le plan moral, à savoir des concepts de relation, de compagnie, de sensibilité pour le monde qui nous entoure et de sollicitude. Elle attire l'attention sur l'importance de notre focalisation et de notre sensibilité à la souffrance des animaux, qui leur est infligée en raison de notre système social et économique. Nous devons rejeter l'image d'un agent moral autonome, isolé et indépendant avec des droits et libertés établis à l'époque des Lumières et le remplacer par une notion d'êtres mutuellement dépendants et interconnectés (écosystème).²³

Figure 3.13
Partageons une collation
Source: © Luca Nardone /
Pexels.com



²³ Engel en Jenni 2010, 35-36.

Pour la philosophe Cora Diamond, notre relation avec les animaux non humains peut être conçue comme une relation avec une créature égale ou un compagnon, qui peut être recherché comme compagnie.²⁴ Une telle notion de créature n'a pas un fondement biologique mais moral, et est étroitement liée à notre compréhension de nous-mêmes. « La réponse aux animaux en tant que nos semblables dans la mortalité, dans la vie sur cette terre [...], dépend d'une conception de la vie humaine. Il s'agit d'une extension de la notion non biologique de ce qu'est la vie humaine »²⁵ AEn tant que telle, elle nous amène au-delà des notions morales de droits, de justice ou d'intérêt, vers le respect, la dignité, la compagnie et la dépendance mutuelle.

Ce qui établit cette relation entre les animaux non humains et nous, c'est un sentiment de vulnérabilité et de mortalité, que nous partageons avec eux puisque étant liés à un corps vivant.²⁶ Lorsque nous percevons et traitons les animaux non humains comme des objets, nous ne voyons pas l'injustice comme une injustice au niveau de la relation avec eux, et nous nous en tenons aux intérêts et aux droits. Nous pouvons modifier cette perspective uniquement en reconnaissant notre vulnérabilité commune. La notion même de (in)justice exige un niveau de compassion solidement ancré et une relation aimante envers un être qui peut subir des injustices.²⁷

Cette brève réflexion et vue d'ensemble de certaines des approches les plus courantes de l'éthique animale constituent un cadre que vous, en tant qu'enseignants et éducateurs, pouvez utiliser pour aborder ces questions avec vos élèves au niveau approprié à leur âge. Elle est destinée à vous donner une base pour encadrer et discuter de différentes questions avec eux et inclure plusieurs aspects expérientiels et holistiques dans ces sujets.

²⁴ Diamond, 1991, 328-329.

²⁵ Diamond 1991, 329.

²⁶ Diamond, 2008, 74.

²⁷ Cf. Strahovnik 2013.

3.5 QUESTIONNAIRES LIÉS AU SUJET ET CONSEILS POUR LES DEVOIRS

3.5.1 QUESTIONNAIRES

La vidéo animée intègre trois questionnaires pour les élèves, chacun composé de deux questions. Toutes les questions autorisent plusieurs réponses. Il n'existe aucune réponse correcte ou incorrecte. L'objectif principal est d'encourager les élèves à prendre en compte diverses perspectives et dimensions comprises dans les questions éthiques. Il est également possible pour un élève donné de ne pas choisir de réponse. Si c'est le cas, l'élève doit l'expliquer et tenter de fournir sa propre réponse. En tant qu'enseignant ou formateur, vous pouvez utiliser ces questions comme point de départ à la discussion. Vous pouvez également assigner divers autres devoirs à vos élèves, tels que la rédaction d'une brève réflexion sur le sujet, la réalisation d'un dessin des réponses qu'ils pensent être les bonnes, la réécriture de l'histoire originale de manière à ce qu'une autre réponse soit la bonne, etc. Vous trouverez également des idées pour ces devoirs supplémentaires dans la section suivante.

Le **premier questionnaire** se compose de deux questions. Les deux sont directement liées au contenu de l'animation. La première question demande aux élèves de réfléchir à la bonne chose à faire dans une situation décrite. La deuxième question est plus générale et porte sur le thème de la compassion envers les personnes et les animaux, puisque l'un des points litigieux entre les élèves dans la vidéo est de savoir s'ils sont liés.

Vous pouvez poser d'autres questions, notamment les suivantes. D'après vous, que se passerait-il s'ils ne s'occupaient pas de l'oiseau ? Vous êtes-vous déjà retrouvé dans une situation similaire ? Qu'est-ce que la compassion et pouvons-nous ressentir de la compassion envers les animaux ?

 Q1 : D'après vous, que devraient faire Pieter-Jan et son amie ? (plusieurs réponses possibles)

QUESTIONNAIRE 1

- Ils devraient laisser l'oiseau là où il est parce qu'ils ne devraient pas interférer avec la nature.
- Ils devraient laisser l'oiseau se débrouiller car ils ne savent pas si l'oiseau veut leur aide ou s'il en a besoin.
- Ils devraient laisser l'oiseau se débrouiller car il pourrait être dangereux pour eux.
- Ils devraient aider ou demander de l'aide pour l'oiseau car il semble blessé et paraît souffrir.
- Ils devraient aider l'oiseau puisque les oiseaux sont importants pour l'écosystème.

 Q2 : D'après vous, le fait d'avoir (ou de manquer) de compassion envers les animaux est-il lié à la compassion envers les êtres humains? Comment ? (plusieurs réponses possibles)

- Avoir de la compassion envers les animaux signifie également avoir de la compassion envers les gens.
- Avoir de la compassion envers les gens signifie également avoir de la compassion envers les animaux.
- On peut ressentir de la compassion envers les gens, mais pas envers les animaux.
- On peut ressentir de la compassion envers les animaux mais n'avoir aucune compassion envers les gens.
- Je ne sais pas ou je ne veux pas répondre.

Les questions du **Quiz 2** sont plus générales, bien qu'elles soient liées à l'animation. La première question concerne la consommation de viande et d'autres utilisations des animaux. La seconde concerne l'acceptabilité éthique d'avoir des animaux comme animaux de compagnie. Comme ci-dessus, vous pouvez les utiliser comme incitations pour lancer une discussion plus approfondie en posant les questions suivantes : Manger de la viande est-il inacceptable ? Les animaux que nous avons pour animaux de compagnie ont-ils une importance, par exemple, est-ce qu'avoir un chat domestique à la maison, c'est comme avoir un ours ou un tigre ?

 Q3 : Pensez-vous qu'il est éthique d'utiliser des animaux pour l'alimentation et d'autres produits que nous utilisons ? (plusieurs réponses possibles)

- Ja, want er is toch niets mis mee als ze geen pijn voelen?
- Ja, want we zijn afhankelijk van het eten van vlees.
- Ja, want mensen hebben altijd dieren gegeten en ze op andere manieren gebruikt.
- Nee, want dit veroorzaakt onnodig lijden en pijn bij dieren.
- Nee, want we kunnen leven zonder vlees te eten.

 Q4 : Le fait d'avoir des animaux comme animaux de compagnie est-il acceptable sur le plan éthique ? (plusieurs réponses possibles)

- Oui, puisque nous prenons soin d'eux, et qu'ils ont une vie confortable.
- Oui, puisque cela profite à ces espèces animales, par exemple, nous créons de nouvelles races de chiens.
- Oui, puisqu'ils nous tiennent compagnie.
- Non, parce que les animaux ne vivent pas librement.
- Non, parce que c'est contraire à l'éthique de posséder un être vivant.

Les questions du **Quiz 3** sont encore plus générales que les précédentes. Elles concernent les thèmes relatifs à la valeur de l'environnement naturel ou de l'écosystème, y compris la valeur des animaux. Elles constituent la base d'une discussion générale sur ces sujets, de manière à relier différentes perspectives et cours que les élèves auraient pu suivre (par ex., biologie, sciences sociales, éducation religieuse, etc.).

 Q5 : Pourquoi les animaux sont-ils importants ou ont-ils de la valeur ?
(plusieurs réponses possibles)

- Parce que nous dépendons d'eux.
- Parce qu'ils sont en grande partie comme nous, par exemple, ils ressentent la douleur et sont vulnérables.
- Parce qu'ils sont nos compagnons.
- Parce qu'ils sont un élément essentiel de l'écosystème tout entier.
- Les animaux ne sont pas particulièrement précieux ou importants.

 Q6 : Pourquoi la préservation des milieux naturels est-elle importante ?
(plusieurs réponses possibles)

- Le milieu naturel a une valeur en soi.
- Le milieu naturel est magnifique, et nous pouvons profiter de sa beauté.
- Notre propre existence dépend du milieu naturel, et il améliore notre vie.
- Le milieu naturel doit être préservé pour les générations futures.
- Le milieu naturel n'est pas particulièrement précieux ou important.

3.5.2 CONSEILS POUR LES DEVOIRS

Le Livre de l'étudiant comporte quatre devoirs. Cette partie vous donne des conseils sur la façon d'aider les élèves et d'évaluer les devoirs.

Devoir 1

Dans ce devoir, il est demandé aux élèves de classer les problèmes mentionnés comme ayant trait à l'éthique environnementale (EE) ou à l'éthique animale (EA), certains d'entre eux pouvant relever des deux. Quatre problèmes sont décrits, et ils peuvent être classés de la manière suivante : dégradation des sols (EE, également EA), expérimentation animale (EA), pénurie d'eau (EE, également EA) et perte de biodiversité (EE et EA). Dans la deuxième partie, le devoir consiste à proposer des solutions possibles à ces problèmes ou des changements dans nos comportements. Laissez aux élèves la liberté de suggérer des idées « prêtes à l'emploi » tout en leur demandant de les développer si possible.

Devoir 2

Dans ce devoir, il est demandé aux élèves de classer les déclarations ou les opinions de Pieter-Jan, Lindsay, Sarah et David en quatre catégories (A, B, C ou D – voir ci-dessous).

Habituellement, on peut distinguer trois **raisons** de protéger et de préserver les milieux naturels. Elles peuvent être énoncées de la façon suivante :

- A. La préservation des milieux naturels est dans notre propre intérêt économique.
- B. La préservation des milieux naturels est dans l'intérêt à long terme de l'humanité, même si cela ne nous profite pas personnellement.
- C. La nature est intrinsèquement précieuse, indépendamment de son effet sur les êtres humains.

Il y a aussi le point de vue (D) selon lequel le milieu naturel (y compris les animaux) n'a aucune valeur et ne devrait pas faire partie de nos préoccupations morales. Les solutions peuvent être composées de la manière suivante :

Lindsay : C'est juste un oiseau sauvage. Laissons-le tranquille.	D
Sarah : Ramassons l'oiseau délicatement et amenons-le chez le vétérinaire, pour qu'il ne souffre plus. Ils vont pouvoir aider cette pauvre bête et si quelqu'un est prêt à l'adopter et à l'emmener chez lui, cela résoudrait le problème.	C
Pieter-Jan : Je veux aider cet oiseau. Nous devons faire quelque chose.	C
David : Oui, mais c'est juste un oiseau. Ce n'est pas comme si tu pouvais en profiter.	A, aussi D
Sarah : C'est sympa ici au milieu de tous ces arbres. Ils forment comme une sorte de maison. Regardez autour de vous. Nous sommes presque au milieu de la ville, et il y a tellement d'animaux et de plantes ici.	C, aussi B
David : Ces arbres, c'est comme la climatisation, mais c'est gratuit.	A
Sarah : Ces arbres sont magnifiques. J'espère que ça restera comme ça et que personne ne construira quelque chose ici. Les arbres sont des êtres vivants comme nous, même s'ils n'ont pas de pensées et de sentiments.	C, aussi B

Devoir 3

Dans le devoir 3, il est demandé aux élèves de réfléchir et de noter les différences entre les êtres humains et les animaux ainsi que leur importance ou leur pertinence. Dans la dernière partie, ils doivent également réfléchir aux similitudes. Guidez-les s'ils ont besoin d'aide et essayez de discuter de l'importance des différences et similitudes proposées d'un point de vue éthique (p. ex., il se peut que certains animaux puissent voler, mais les êtres humains ne peuvent pas le faire, mais de quelle façon est-ce important pour le statut, la relation et le traitement des êtres humains et des animaux).

Devoir 4

Le devoir intitulé « La Salle des animaux » vise à sensibiliser et à réfléchir à l'utilisation des animaux et des produits d'origine animale dans notre vie quotidienne. Vous pouvez les aider en les guidant vers les ressources pertinentes pour trouver des informations sur ces produits (par exemple, <https://animalsmart.org/feeding-the-world/products-from-animals>). Dans la deuxième partie, il est demandé aux élèves de réfléchir à notre utilisation généralisée et à notre dépendance à l'égard des animaux.

3.6 IDÉES D'ACTIVITÉS SUPPLÉMENTAIRES

Vous trouverez ci-dessous trois devoirs ou activités supplémentaires pour les élèves (cf. Strahovnik 2020). Assurez-vous qu'ils comprennent bien les instructions. Vous pouvez facilement adapter les activités de telle sorte qu'il soit possible d'inclure l'ensemble de la classe ou du groupe.

Le réseau

Étape 1 : Dans la première étape, choisissez un animal et notez-le sur un morceau de papier. Si vous effectuez ce devoir seul, faites-le pour au moins 10 animaux. Si vous le faites en groupe, chaque membre note un ou deux animaux.

Étape 2 : À l'étape suivante, pour chaque animal initialement sélectionné, réfléchissez et notez un autre animal qui entretient une relation interdépendante avec le premier (comme source de nourriture ou de symbiose, etc., p. ex., le renard se nourrissant de souris ou d'oiseaux chanteurs). Notez chaque animal sur un morceau de papier séparé.

Étape 3 : Dans cette étape, trouvez d'abord un mur vide ou un grand tableau de présentation, une affiche ou un espace sur le sol que vous pouvez utiliser. Si vous le faites seul, sélectionnez l'un des animaux dans les morceaux de papier. Si vous le faites en groupe, sélectionnez les personnes qui commencent, et il ou elle sélectionne l'animal. Ensuite, placez le morceau de papier avec l'animal initialement sélectionné au centre et deux autres animaux (dépendant du premier animal sélectionné) de manière à pouvoir les relier en dessinant une ligne ou en collant un morceau de ficelle entre les morceaux de papier. Une ligne représente donc une interconnexion et une dépendance. Après avoir terminé, continuez avec un autre animal ou avec une autre personne sélectionnant un autre animal. Encore une fois, tracez des lignes ou collez des morceaux de ficelle pour marquer les connexions entre eux. Vous (et les autres) pouvez à tout moment trouver d'autres connexions supplémentaires à ajouter. Répétez cette étape afin que toutes les personnes passent tour à tour, ou jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'animaux sur des morceaux de papier. Si nécessaire, effectuez des recherches supplémentaires sur les dépendances entre les animaux à l'aide de sources Internet (p. ex. Wikipédia) ou d'un livre pertinent (p. ex. atlas sur la vie animale).

Étape 4 : Une fois que vous avez terminé de créer cette visualisation du réseau d'interdépendance, préparez des autocollants avec une silhouette humaine dessinée sur eux ou simplement avec la lettre H (pour humains). Placez maintenant cet autocollant à côté de tout animal dans le réseau créé dont nous dépendons (pour la nourriture, la lutte contre les nuisibles, la pollinisation, etc.). Essayez de penser très largement.

Étape 5 : Maintenant, observez à nouveau le réseau créé. Ensuite, comptez le plus grand nombre d'étapes qui séparent un animal donné de l'interconnexion avec les êtres humains et notez-le (par exemple, les moustiques ne sont pas directement liés aux humains, c'est-à-dire que nous ne dépendons pas d'eux, mais nous dépendons des oiseaux et des chauves-souris qui se nourrissent de moustiques puisqu'ils contrôlent également d'autres nuisibles et pollinisent les plantes (par exemple, les mangues et les bananes que nous mangeons ensuite).



Figure 3.11
Toile d'araignée
Source: Pexels.com

Charte des droits des animaux

Étape 1 : Nommez quelques-uns de vos animaux préférés. Si vous effectuez ce devoir en groupe, chaque personne doit choisir un ou deux animaux (sauvages, domestiques ou animaux de compagnie) et, tour à tour, chacun doit dire quel est son animal préféré et expliquer brièvement pourquoi. Notez ensuite les animaux ou dessinez-les sur un morceau de papier (un petit papier).

Étape 2 : Réfléchissez et notez trois façons dont les animaux sélectionnés interagissent avec les êtres humains. Notez à quoi ressemblent ces interactions/rencontres, mais du point de vue de l'animal et non des êtres humains. (p. ex. tigre (gardé dans un zoo) : « Je vois surtout des êtres humains qui passent devant ma cage. Tous les jours, les gardiens du zoo m'apportent un morceau d'animal mort pour que je le mange. Je les vois aussi nettoyer mon enclos quand ils m'enferment dans une petite pièce. »

Étape 3 : Une fois qu'ils ont terminé la tâche précédente, demandez aux élèves d'essayer de rédiger une charte des droits qui protégerait leurs animaux sélectionnés (c.-à-d. les animaux qu'ils ont décrits). Réfléchissez et notez au moins cinq droits qui protégeraient les animaux sélectionnés sur un grand morceau de papier séparé, en laissant suffisamment de place pour pouvoir également coller des photos ou les noms des animaux dessus par la suite. Ces droits pourraient également être très spécifiques ; essayez de réfléchir du point de vue des animaux concernés.

Étape 4 : Maintenant, observez l'ensemble du grand morceau de papier. Si vous travaillez en groupe, vous pouvez discuter de ce que vous avez écrit. Pourquoi ont-ils choisi ces droits ? En quoi et pourquoi sont-ils importants ? Sont-ils importants pour chaque animal que leur groupe a représenté ? Sont-ils importants pour les animaux en général ? Sont-ils pertinents pour les êtres humains aussi ?

Étape 5 : Trouvez de la place pour la/les affiche(s) contenant les listes des droits dans votre salle de classe ou dans le couloir de l'école, et affichez-les là pour que les autres puissent également les observer.

Figure 3.4
Antilope blanche dans le désert.
Source: © Pat Whelen / Pexels.com



Un compagnon bienveillant

Étape 1 : Tout d'abord, pensez à l'animal que vous avez entendu en premier ce matin, peut-être en allant à l'école ou en vous promenant. C'était peut-être votre chien si vous en avez un. Que disait l'animal ? Que pourrait-il dire s'il pouvait parler ? Quel est le premier animal que vous avez vu ce matin ? À quoi ressemblait-il ? Si vous êtes en groupe, partagez votre réflexion avec les autres et invitez-les à faire de même.

Étape 2 : Réfléchissez seul ou discutez avec les autres de la façon dont les animaux sont nos compagnons. Est-ce que seuls les animaux de compagnie peuvent être nos compagnons, ou bien les animaux sauvages interagissent-ils également avec nous ? De quelle manière ? Est-ce que nous interagissons avec eux (cela peut être de n'importe quelle manière, p. ex., trouver amusant de voir un écureuil s'accrocher et se balancer sur une mince branche de l'arbre dans notre jardin ou au parc) ?

Étape 3 : Après l'activité de réflexion ou de discussion ci-dessus, vous et vos amis, votre famille ou vos camarades d'école pourriez décider ensemble d'un projet conjoint, « Compagnon bienveillant », qui impliquerait une interaction entre les animaux et les êtres humains. Il existe plusieurs idées possibles que vous pouvez suivre (des plus basiques aux plus élaborées). Vous pouvez, par exemple, construire des postes d'alimentation pour les animaux et les observer à distance, organiser des visites au refuge pour animaux local et fournir de la compagnie pour les animaux là-bas ou faire du bénévolat dans leurs activités, organiser une journée animaux de compagnie à la maison de retraite locale où vous organisez une séance de temps partagé avec des animaux de compagnie, etc. (assurez-vous que vous suivez toutes les réglementations pertinentes et gardez à l'esprit le bien-être des animaux et aussi les possibilités de mise en œuvre). Faites en sorte que cela fasse partie de vos activités scolaires régulières et établissez une sorte de tradition.

3.7 GLOSSAIRE

Abolitionnisme : point de vue qui plaide pour l'abolition complète de l'utilisation des animaux par les êtres humains.

Anthropocentrisme : croyance (et les pratiques associées) selon laquelle seuls les êtres humains doivent être inclus dans le cercle de nos préoccupations morales (valeurs, devoirs, etc.) (également humanisme éthique)

Biocentrisme : croyance (et les pratiques associées) selon laquelle tous les êtres vivants doivent être inclus dans le cercle de nos préoccupations morales (valeurs, devoirs, etc.)

Écocentrisme/Écoholisme : croyance (et les pratiques associées) selon laquelle l'ensemble de la nature, toutes les entités naturelles, tous les êtres vivants ou non vivants doivent être inclus dans le cercle de nos préoccupations morales (valeurs, devoirs, etc.)

Écologie profonde : point de vue selon lequel le milieu naturel ou la nature dans son ensemble a une valeur spéciale, intrinsèque ou inhérente, et selon lequel nous devons changer notre relation à la nature

Éthique animale : domaine d'éthique qui étudie le statut moral des animaux, leur valeur et le statut éthique de nos pratiques qui les incluent

Éthique de l'environnement : domaine de l'éthique qui concerne la valeur de l'environnement (ou de l'écosystème), notre relation avec celui-ci (principalement nos devoirs à son égard) et l'application de normes éthiques aux problèmes pratiques concernant l'environnement.

Éthique de la sollicitude : théorie morale qui considère que se préoccuper des individus est la considération éthique centrale

Éthique de la terre : approche holistique et écocentrique de l'éthique environnementale développée pour la première fois par Aldo Leopold, qui plaide pour un changement dans la relation entre les êtres humains et la nature. Elle vise à ce que l'être humain cesse d'être un conquérant de la nature ou de la terre, mais qu'il soit seulement une partie de celle-ci. Elle plaide pour le respect de l'écosystème tout entier (animaux, plantes, sol, eau, la terre elle-même, etc.).

Rationalisme : croyance (et les pratiques associées) selon laquelle seuls les être rationnels devraient être inclus dans le cercle de nos préoccupations morales (valeurs, devoirs, etc.).

Sentientisme : croyance (et les pratiques associées) selon laquelle seuls les êtres sentients, c'est-à-dire les êtres capables de ressentir du plaisir et/ou de la douleur, doivent être inclus dans le cercle de nos préoccupations morales (valeurs, devoirs, etc.).

Utilitarisme : théorie morale qui prétend que l'action moralement juste (devoir) est l'action qui apporte le plus d'utilité/de valeur (généralement comprise en termes de surplus net des plaisirs par rapport à la douleur, le bonheur ou le bien-être des individus).

3.8 TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO

Personnages : les élèves David, Sarah, Pieter-Jan et Lindsay, un élève plus âgé et le propriétaire d'une animalerie.

1. EXT

Cour de récréation de l'école. Nous voyons quatre enfants rentrer à pied de l'école. Soudain, le long de la clôture, Pieter-Jan aperçoit une corneille noire (oiseau). L'oiseau semble blessé et effrayé.

Pieter-Jan : Regardez cet oiseau ! Il semble avoir besoin d'aide. Il y a un problème sur l'une de ses ailes et une partie de sa patte manque.

Sarah : On pourrait le ramener à l'école et le professeur de biologie pourrait l'examiner.

David : La place de stationnement du professeur est déjà vide.

Lindsay : C'est juste un oiseau sauvage. Laissons-le se débrouiller.

Pieter-Jan (essayant d'atteindre l'oiseau) : Je vais essayer de l'attraper. Allez, viens petit oiseau.

Lindsay : Non !!! Laisse-le. Nous ne devons pas intervenir dans la nature. Et si l'oiseau s'était seulement perdu ?

Pieter-Jan : Je ne peux pas le laisser et faire comme si je ne l'avais pas vu. Si tu ne veux pas participer, tu n'as qu'à poursuivre ton chemin.

Lindsay : Les oiseaux peuvent avoir la grippe aviaire et ma mère nous dit toujours de ne pas nous approcher d'eux. Laisse-le ici.

Pieter-Jan s'efforce à nouveau d'atteindre l'oiseau, Lindsay se sent très mal à l'aise. Pieter-Jan dit à Lindsay : Ce n'est pas très gentil de ta part. Ceux qui n'ont aucun respect pour les animaux finiront par n'avoir aucun respect pour les gens.

Lindsay (très en colère et bouleversée) : C'est terminé. Je ne traînerai plus avec toi. Je rentre chez moi. Toi et tes stupides animaux. Tu es stupide, comme cet oiseau. Tu trouves toujours quelque chose, et tu as toujours des ennuis. Voici quelque chose de logique pour toi. Il y a eu des dictateurs qui aimaient les animaux mais qui n'étaient pas très gentils envers les gens. (Lindsay quitte le groupe. Pieter-Jan a l'air triste parce qu'elle est partie.)

David (après un moment de silence, il ne sait vraiment pas quoi dire) : Ces grands oiseaux noirs vivent à la campagne, dans de grands champs. Ils n'ont pas leur place en ville. C'est peut-être pour ça que l'oiseau est malade.

Sarah : Eh bien, autrefois cette zone était un grand champ ouvert. Et puis la ville s'est agrandie. La pollution aussi. C'est aussi bien la maison des oiseaux que la nôtre. Rappelez-vous, le mois dernier, nous parlions d'Aldo Leopold lors de notre cours sur l'environnement.

Il a dit que nous avons détruit les espaces sauvages et la terre sans le demander.

David : C'est peut-être parce que tu ne peux pas avoir une conversation constructive avec la terre. Crois-moi, j'ai essayé la dernière fois quand je suis tombé sur un tas de terre avec mon VTT. C'est pareil pour les animaux. Ils ne peuvent pas parler et c'est la différence entre eux et nous, les êtres humains.

Pieter-Jan : Nous ou eux, peu importe. Nous devons faire quelque chose.

Sarah : Ramassons l'oiseau délicatement et amenons-le chez le vétérinaire. Ils vont pouvoir aider cette pauvre bête et si quelqu'un est prêt à l'adopter et à l'emmener chez lui, ce serait réglé.

Pieter-Jan (s'efforce d'attraper l'oiseau) : OK. Je vais le ramasser doucement et je le porterai dans mon pull. Il y a une animalerie dans cette rue. Peut-être qu'ils pourront nous aider.

II. EXT

Rues de la ville. Les enfants marchent ensemble avec Pieter-Jan qui tient l'oiseau devant lui. La conversation se poursuit.

Un enfant plus âgé passe devant le groupe (et se moque d'eux) : Bonjour ! Où vas-tu avec l'oiseau, Pieter-Jan ? Tu veux le garder comme animal de compagnie ? Ou bien tu veux le manger ? J'ai entendu dire que ta mère était végétarienne. Toi aussi ? Un jour, vous vous transformerez en singes. Ou en moutons... ils ne mangent que de l'herbe.

Pieter-Jan devient furieux et veut se précipiter vers l'autre garçon. Sarah l'arrête en l'attrapant par l'épaule.

Sarah : Ignore-le, Pieter-Jan. Allons-y.

(Ils continuent à marcher un peu.)

David : Mais... peut-être qu'il a raison. Il y a les animaux sauvages et les animaux de compagnie. Et les oiseaux sauvages ne sont pas des animaux de compagnie et nous ne sommes pas obligés de nous en occuper. Nous n'intervenons pas quand un lion veut manger une gazelle. Ils se débrouillent tous seuls.

Pieter-Jan : Je veux juste aider cet oiseau et pas tous les autres animaux.

David : Oui, mais c'est juste un oiseau. Ce n'est pas comme si tu pouvais en tirer quelque chose. Un chien pourrait au moins t'apporter tes pantoufles le matin et aboyer sur les intrus. Et un chat... eh bien, les chats ne font vraiment rien. Mais au moins, ils peuvent être mignons.

Sarah : Mon arrière-grand-père me raconte souvent cette histoire. Pendant la guerre, il a dû se cacher des nazis, et il a vécu dans une pièce vraiment minuscule dans le grenier d'un grand immeuble. Ça ressemblait plus à un placard qu'à une vraie pièce.

Ses amis lui apportaient de la nourriture quand ils le pouvaient, mais des journées entières passaient sans voir personne. La pièce n'avait pas de fenêtres et la seule lumière qu'il pouvait voir venait du couloir si les portes étaient légèrement ouvertes. Mais cela pouvait être dangereux. Un soir, mon arrière-grand-père a entendu un petit bruit au-dessus de sa tête. D'abord un petit crissement, suivi d'un bruit de battement encore plus léger. Au début, il n'avait aucune idée de ce dont il s'agissait, mais après quelques soirées, il a compris. Il devait s'agir d'une petite chauve-souris qui était retournée se cacher sous le toit. Elle avait dû entrer par un petit espace entre la toiture et ensuite utiliser ses ailes pour continuer le long de la poutre en bois jusqu'à l'endroit au-dessus de sa tête. Après avoir y prêté suffisamment attention, il a réussi à entendre la chauve-souris aller et venir, plusieurs fois par nuit. Il m'a dit que sa compagne chauve-souris, même s'il ne l'avait jamais vue, rendait ses journées plus supportables. Et qu'il attendait chaque soir pour souhaiter bonne chance à la chauve-souris dans sa chasse aux insectes. Les animaux sont nos compagnons.

David : Cela peut être vraiment important d'avoir un compagnon. Je n'aime rien de plus que traîner avec vous.

Pieter-Jan : Moi aussi, David. On y est presque. Et l'oiseau est beaucoup plus calme maintenant.

III. EXT

Les enfants arrivent devant une animalerie. Ils tentent d'entrer à l'intérieur.

Le vendeur de l'animalerie (met sa main devant lui) : Non, non, tu n'amènes pas ça à l'intérieur. Il pourrait infecter nos animaux. Et nous n'avons pas l'autorisation d'accueillir des animaux sauvages.

David : Tous les animaux ne sont-ils pas sauvages ?

Le vendeur de l'animalerie : Ne fais pas le malin.

Pieter-Jan : Mais vous devez sûrement connaître quelqu'un qui peut soigner l'oiseau. Il est blessé et a besoin d'un peu de soins.

Le vendeur de l'animalerie : OK, OK. Je vais appeler la vétérinaire qui travaille avec nous et voir ce qu'elle peut faire. Restez dehors et essayez de garder l'oiseau à l'ombre.

Sarah : Merci. Vous êtes très gentil.

(Les enfants se rendent dans un parc à proximité, à l'ombre des arbres.)

David : Il se fait tard. Je vais devoir rentrer chez moi bientôt.

Sarah : Je pense que cela ne devrait pas prendre beaucoup plus de temps. C'est sympa ici au milieu de tous ces arbres. Ils font comme une sorte de maison. Regardez autour de vous. Nous sommes presque au milieu de la ville, et il y a tellement d'animaux et de plantes ici. J'ai entendu dire qu'au Sri Lanka il y a un figuier géant qui a été planté 300 ans avant J.-C., ce qui signifie qu'il a maintenant 2300 ans.

Imaginez alimenter et rafraîchir des générations d'enfants, l'une après l'autre.

David : Je dois admettre que j'aime l'air frais à l'ombre de ces arbres. C'est comme la climatisation, mais c'est gratuit.

Pieter-Jan : J'espère que l'oiseau ira bien et qu'il pourra voler au milieu de ces arbres. Et j'aimerais que Lindsay soit là.

Sarah : Tu peux l'appeler ou lui envoyer un message !

Pieter-Jan : Je peux essayer... (il fouille dans ses poches pour récupérer son smartphone et commence à taper un message.)

Sarah : Qu'est-ce que tu as écrit ?

Pieter-Jan : Je lui ai dit que nous partageons la planète de toute façon... alors pourquoi ne pas partager ce banc de parc aussi.

Lindsay s'approche : Désolé, les copains. Je ne voulais vraiment pas réagir comme je l'ai fait. Et j'ai vérifié... les corneilles noires... oui, cette petite bête s'appelle une corneille noire... ne transmettent pas la grippe aviaire.

Sarah : Ces arbres sont magnifiques. J'espère que ça restera comme ça et que personne ne construira quelque chose ici. Les arbres sont des êtres vivants comme nous, même s'ils n'ont pas de pensées et de sentiments.

David (qui regarde l'oiseau dans les mains de Pieter-Jan) : Salut, petit oiseau. Tu regardes tout autour de toi, comme nous le faisons. Tu aimes bien cet endroit, non ?

(Au loin, le propriétaire de l'animalerie s'approche.)

3.9 RÉFÉRENCES

Bentham, Jeremy. 1989. A Utilitarian View. Dans : T. Regan et P. Singer (eds), *Animal Rights and Human Obligations*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, pp. 25-26.

Diamond, Cora. 1991. Eating Meat and Eating People. Dans : C. Diamond, *The Realistic Spirit. Wittgenstein, Philosophy, and the Mind*. Cambridge, MA : MIT Press, pp. 319-334.

Diamond, Cora. 2008. The Difficulty of Reality and the Difficulty of Philosophy. Dans : S. Cavell et al., *Philosophy and Animal Life*, New York : Columbia University Press, pp. 43-89.

Engel, Mylan jr. et Jenni, Kathie. 2010. *The Philosophy of Animal Rights*. Brooklyn : Lantern Books.

Francione, Gary L. 2009. *Animals as Persons: Essays on the Abolition of Animal Exploitation*. New York : Columbia University Press.

Leopold, Aldo. 1987. *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*. New York : Oxford University Press, 1987.

Lutz Warren, Julianne. 2016. *Aldo Leopold's Odyssey*. Washington : Island Press.

Mason, Jim et Singer, Peter. 2006. *The Ethics of What We Eat. Why Our Food Choices Matter*. Emmaus, PA : Rodale.

Midgley, Mary. 1983. *Animals and Why They Matter*. Athens : University of Georgia Press.

Regan, Tom. 1989. Ill-Gotten Gains. Dans : G. Langley (ed.) *Animal Experimentation: The Consensus Changes*. Londres : Macmillan Press, pp. 19-41.

Regan, Tom. 2004. *The Case for Animal Rights*, Berkeley and Los Angeles : University of California Press.

Robert Frodeman et J. Baird Callicott. 2009. Introduction. Dans : *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*, J. Baird Callicott et Robert Frodeman, eds. Detroit : Macmillan, pp. xv-xxv.

Salt, Henry. 1892. *Animals' Rights: Considered in Relation to Social Progress*. Londres : George Bell & Sons.

Singer, Peter (ed.). 2006. *In Defense of Animals. The Second Wave*. Malden, MA : Blackwell.

Singer, Peter. 2009. *Animal Liberation (Updated ed.)*. New York : Harper Collins.

Singer, Peter. 2011. *Practical Ethics, 3rd Edition*, Cambridge : Cambridge University Press.

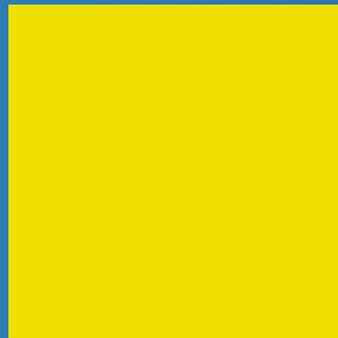
Strahovnik, V. 2013. The Difficulty of Animal Question. *Poligrafi*, 2013, vol. 18, no. 69/70, pp. 135-158

Strahovnik, V. 2020. Animal ethics in ethics education. Ressources pédagogiques Disponible à l'adresse : www.ethics-education.eu et <https://beagleproject.eu/educational-resources/>

UN, 2019. Rapport de l'ONU : Nature's Dangerous Decline 'Unprecedented'; Species Extinction Rates 'Accelerating' <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2019/05/nature-decline-unprecedented-report/>

Images : Adobe Stock ; [Pexels.com](https://www.pexels.com)

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. ¹

Question 2 : En raison des progrès technologiques, au XXI^{ème} 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.**

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

Au cours du XX^{ème} 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.²

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

² 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 rishis³ 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.

³ 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 civique, 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.⁴

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,

⁴ Classical Literature. 2020. Antigone. 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^{ème} 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)

- *La devise œil pour œil ne fera que rendre le monde entier aveugle. » (Mahatma Gandhi, 1869-1948)*
- *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.⁵

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. »

⁵ 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^e 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^{ème} 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

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. »⁶

Une explication plus détaillée de la peinture : « Les troupes royalistes barraient le passage. Le 5^{ème} 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^{ème} 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^{ème} 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,

⁶ 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. »⁷

⁷ 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.⁸

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

⁸Wikipedia. 2020. 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. »⁹

- 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.

⁹ 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.¹⁰

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/>

¹⁰Juhani 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^e 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.

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 (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.

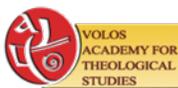


Mateja Centa (Ljubljana, Slovénie, 1983) est chercheuse à la Faculté de théologie de l'Université de Ljubljana, où elle s'occupe principalement de philosophie et de théories des émotions, de pédagogie gestaltiste et d'apprentissage expérientiel et holistique. En 2021, elle commencera ses recherches dans 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 >