



Di al o g u e d' u n
P o i n t d e V u e
J u i f

LIVRE DE L'ENSEIGNANT



Financé par
l'Union européenne

FACE2FACE

DIALOGUE D'UN POINT DE VUE JUIF

LIVRE DE L'ENSEIGNANT



EDUC8

© **Projet EDUC8 (Éduquer pour Construire Résilience), 2021**

<https://project-educ8.eu/>

<https://reduc8.eu/>

Développement du document:

Faculté de Philosophie de l'Université Catholique de Louvain (Judaïsme)

- Luc Anckaert, Professor
- Pierre Costalunga, Chercheur Scientifique

Beyond the Horizon ISSG asbl

- Timucin Ibu, Développeur et Graphiste

ISBN: 978-94-6444-918-1

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 Créative 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

RENCONTRE AVEC L'AUTRE: GÉRER LA DIVERSITÉ

10 MODULE 1

RENCONTRE AVEC LES TEXTES SACRÉS: TEXTES VIOLENTS

29 MODULE 2

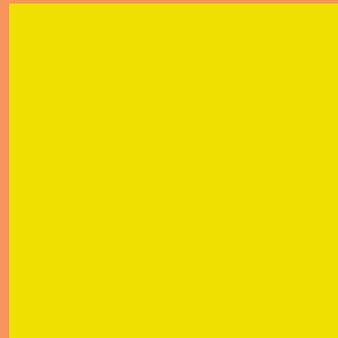
RENCONTRE AVEC L'ENVIRONNEMENT: ENJEUX SOCIAUX ET COLOGIQUES

49 MODULE 3

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

78 MODULE 4

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



INTRODUCTION

INTRODUCTION

ÉDUIQUER POUR CONSTRUIRE RÉSILIENCE

Le monde semble parfois plein de choses terribles. Terrorisme, guerre, catastrophes naturelles, violence, pauvreté... Il semble toutefois que le monde s'efforce, dans une lutte constante, de s'améliorer. Les personnes jeunes et pieuses d'aujourd'hui vivent dans un monde diversifié où la religion est souvent utilisée à tort pour excuser la violence. EDUC8 est un projet d'éducation religieuse pour les écoles secondaires et les contextes extrascolaires. Il a pour but de permettre aux **personnes jeunes et pieuses de résister aux perspectives de radicalisation et de polarisation**, au sein même des traditions religieuses. **Cette initiative est financée par le Fonds pour la sécurité interne de l'Union européenne.**

EDUC8 se concentre sur six visions du monde différentes, à savoir le judaïsme, le catholicisme, l'islam, l'orthodoxie, le protestantisme et une perspective non confessionnelle (éthique). Chaque tradition donne sa propre interprétation des différents thèmes. Plusieurs modules didactiques ont été conçus pour les élèves de 13 à 18 ans. Le présent manuel est élaboré dans la perspective de la foi juive.

Ce manuel sur le **judaïsme** se répartit en quatre chapitres, également appelés **modules d'approfondissement**. Plus précisément, il aborde les quatre thèmes suivants :

1. Rencontre avec l'autre : gérer la diversité
2. Rencontre avec les textes sacrés : textes violents
3. Rencontre avec l'environnement : questions sociales et écologiques
4. Quand la rencontre tourne au conflit : guerre juste et paix juste

Figure 1
Le Clip Vidéo



Le premier module sur la rencontre avec l'autre examine la manière dont « l'autre » apparaît dans la tradition juive. Comment le judaïsme aborde-t-il la diversité, et comment cela se rapporte-t-il aux notions de justice et d'hospitalité ?

Le deuxième module examine la manière dont la Torah contient des textes violents. Comment pouvons-nous aborder ces textes dans un monde moderne ? De quelles manières différentes les juifs peuvent-ils interpréter un même texte ?

Un troisième module met l'accent sur la relation entre l'écologie et le judaïsme. Ce module examine la manière selon laquelle la violence peut se produire contre la nature, mais aussi pour la nature. Comment les juifs peuvent-ils aborder les questions soulevées par la crise climatique tout en évitant en même temps la polarisation ?

Le quatrième et dernier module souligne la façon dont le judaïsme se positionne par rapport à la guerre et à la paix. Comment les rabbins talmudiques, par exemple, ont-ils interprété les récits de guerre dans la Torah ? Et qu'est-ce que cela peut nous apprendre sur la guerre aujourd'hui ?

Les quatre modules d'approfondissement comprennent chacun les **trois supports d'apprentissage** suivants :

1. Chaque module d'approfondissement commence par un **clip vidéo** dans lequel une situation possible issue du monde concret des jeunes est présentée. L'histoire contient également quelques questionnaires, qui attirent l'attention des élèves sur différents aspects de l'histoire. Les élèves sont ensuite invités à parcourir le manuel de l'élève, individuellement ou en étant accompagnés. Le manuel de l'étudiant est conçu pour que les élèves puissent y travailler individuellement. Ce choix reste toutefois le vôtre.

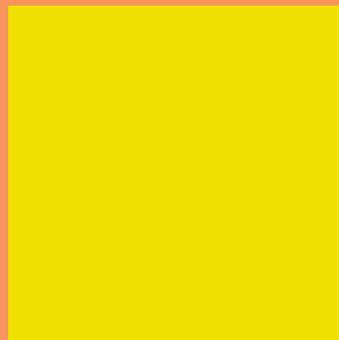
2. Le **manuel de l'étudiant** contient une brève introduction au clip vidéo, suivie du matériel pédagogique de base pour chaque module d'approfondissement. Des aspects importants de la pensée juive sur les différents thèmes sont présentés. Le matériel de base et le clip vidéo forment un ensemble unique pour aborder un thème spécifique traitant de la polarisation et de la radicalisation. L'ensemble de la leçon dure normalement une heure.

3. Le **manuel de l'enseignant** fournit des informations supplémentaires sur le programme de base. Il s'appuie également sur le programme de base avec une matière didactique approfondie. Chaque chapitre contient des suggestions didactiques que les enseignants ou les accompagnants peuvent appliquer comme bon leur semble.

Nous espérons que le matériel pédagogique présenté pourra vous inciter, vous et vos élèves, à réfléchir à votre tradition religieuse de l'intérieur, à en voir la beauté et la richesse, et à résister à un détournement de celle-ci vers la violence.

Prof. Dr. Luc Anckaert, professeur titulaire (KU Leuven)
Pierre Costalunga, chercheur scientifique (KU Leuven)

1



RENCONTRE AVEC L'AUTRE: GÉRER
LA DIVERSITÉ

GÉRER LA DIVERSITÉ

1.1 INTRODUCTION

1.1.1 INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le manuel est conçu comme un cadre didactique pour le thème « Rencontre avec l'autre : Gérer la diversité ». La matière est adaptée aux jeunes âgés de 13 à 18 ans. Le module donne à l'enseignant ou à l'accompagnant la possibilité d'élaborer le thème en fonction des besoins du groupe classe.

Dans ce module, des sujets importants comme l'hospitalité, la justice et la défense de l'autre (étranger) sont abordés. À l'aide d'une histoire tirée de la Torah, nous apprenons comment le judaïsme peut donner forme à ces questions.

Le manuel de l'étudiant, ainsi que le visionnement du clip vidéo, prennent une heure au total. Par la suite, le thème peut être approfondi à l'aide de matériel supplémentaire que l'on peut trouver dans ce manuel.

1.1.2 CONTENU DU MANUEL

Le module se concentre sur l'histoire de la chute de Sodome et Gomorrhe dans Genèse 18-19. D.ieu entend la rumeur selon laquelle ces villes jumelles seraient mauvaises. Après une inspection par deux anges, les deux villes sont effectivement rasées. Pourtant, les péchés exacts de Sodome et Gomorrhe ne sont pas immédiatement apparents. Dans ce module, nous examinons les interprétations juives de cette histoire.

Le manuel fait une distinction entre « **matériel de base** » et « **matériel approfondi** ». Le manuel de l'étudiant et le manuel de l'enseignant sont parallèles en ce qui concerne les modules superficiels. Les modules approfondis fournissent des éléments supplémentaires permettant à l'enseignant ou à l'accompagnant d'approfondir certains thèmes.

Dans les modules superficiels, nous examinerons l'histoire de **Sodome et Gomorrhe**, ainsi que les interprétations juives possibles. L'enseignant ou l'accompagnant est encouragé à relier autant que possible les sujets abordés à des événements actuels et contemporains. Dans le cadre des modules approfondis, nous explorerons d'abord la notion de justice et les histoires populaires entourant la célèbre **Tsadikim Nistarim**. Ces contes populaires sur les « 36 justes cachés » trouvent leur origine dans l'histoire de Sodome et Gomorrhe. Cette partie est suivie d'un volet sur le contexte historique des histoires du Tanakh. Le module se termine par un glossaire et une bibliographie.

1.2 LA CHUTE DE SODOME ET GOMORRHE

1.2.1 UNE HISTOIRE

Après l'incendie d'un immeuble d'habitation, l'école voisine organise une collecte de fonds pour venir en aide aux victimes. Aaron, un garçon juif, refuse d'offrir son aide. L'immeuble est un logement social qui abrite de nombreux migrants. Ils ne se sont déplacés que pour profiter de la situation, pense-t-il, et ne méritent donc pas d'être aidés.

La raison pour laquelle Aaron n'aide pas est liée à une histoire particulière de la Torah : la destruction de Sodome et Gomorrhe. L'incendie de l'immeuble, comme celui de Sodome et Gomorrhe, est une punition de D.ieu. Levi, un camarade juif, a des doutes sur l'interprétation d'Aaron. Ensemble, ils sont aspirés dans l'histoire et doivent en chercher le sens.



Figure 1.1
Le Clip Vidéo

1.2.2 DISCUSSION

Les questions suivantes peuvent servir d'introduction à la leçon après le visionnage du clip vidéo.

- Qu'avez-vous pensé de l'histoire ?
- L'histoire vous est-elle familière ?
- Pensez-vous qu'Aaron interprète correctement l'histoire de Sodome et Gomorrhe ?
- Vous identifiez-vous davantage à Aaron ou à Levi ?
- Connais-tu l'histoire de Sodome et Gomorrhe ?

1.2.3 RÉSUMÉ DE L'HISTOIRE DE SODOME ET GOMORRHE

La destruction de Sodome et Gomorrhe est décrite dans Genèse 19. Cependant, l'histoire commence déjà dans Gen. 18. Nous y rencontrons Abraham, qui reçoit la visite de trois invités. Abraham est avec sa famille à Mamré, non loin de ce qui est aujourd'hui la mer Morte. D.ieu est aussi présent. On ne sait pas si D.ieu est les trois invités, ou seulement l'un des trois, accompagné de deux anges ou humains. Abraham reçoit généreusement ses invités. Il se redresse, bondit vers eux, s'incline, leur offre tout le confort possible, leur lave les pieds et, avec sa femme Sarah, leur prépare un repas somptueux. Ils ont même abattu un veau pour ce faire, ce qui aurait été un désastre économique à l'époque. À la fin de Son séjour, D.ieu bénit Abraham et Sarah en leur promettant un enfant.

Lorsque deux invités partent, D.ieu reste derrière avec Abraham : ils regardent la vallée dans laquelle se trouvent Sodome et Gomorrhe. D.ieu décide de communiquer son intention à Abraham : Il a appris la nature malfaisante de ces deux villes, et mène une inspection. Si la rumeur est vraie, il détruira complètement Sodome et Gomorrhe. Abraham a cependant quelques réserves, et fait donc une supplique. Si D.ieu détruit la ville, les justes (et les innocents) perdront aussi la vie. Ce serait injuste. Après tout, D.ieu est le Juste par excellence, et il est considéré comme le Juge ultime du monde. Abraham veut obtenir de D.ieu qu'il sauve la ville entière au nom des éventuels justes qui y résident. D.ieu est d'accord : si Sodome contient au moins dix personnes justes, il ne détruira pas la ville.

Pendant ce temps, à Sodome, deux anges arrivent. Le texte suggère qu'il s'agit des deux invités qui étaient également les invités d'Abraham plus tôt dans l'histoire. Lot, qui n'est pas par hasard le cousin d'Abraham, invite les deux anges chez lui en tant qu'invités. Le problème apparaît lorsque les hommes de Sodome viennent frapper furieusement. Ils réclament les invités. Le texte indique sans équivoque qu'ils veulent faire violence aux deux anges. Lot propose même ses filles à la place, mais les habitants de Sodome ne veulent pas en entendre parler. Finalement, les anges aveuglent tous les membres de la foule en colère pour neutraliser le danger. Ensuite, ils expliquent à Lot la raison de leur mission. Ils sont envoyés par D.ieu pour inspecter les habitants de Sodome et Gomorrhe, et à cause de l'incident violent, ils ont suffisamment d'informations : les villes se dirigent vers leur destruction. En récompense de leur hospitalité éthique, les anges permettent à Lot et à sa famille de s'échapper vers la ville voisine de Zoar.

1.3 INTERPRÉTATION DE L'HISTOIRE DE LA TORAH

Cette partie constitue un **apprentissage de base**.

1.3.1 L'HOSPITALITÉ D'ABRAHAM ET DE LOT

Un élément frappant du récit est la façon dont Abraham et Lot accueillent les trois étrangers. Cette hospitalité était un élément important de la vie nomade dans le Proche-Orient antique (voir la partie approfondie « Retour dans le temps »). Tous deux accueillent leurs deux invités. Cependant, il y a une différence dans la façon dont Lot reçoit ses invités par rapport à Abraham.

Jon D. Levenson, un spécialiste américain de la Bible hébraïque, l'exprime comme suit dans son livre *Inheriting Abraham* :

« Abraham court ; Lot se lève seulement. Abraham offre de l'eau et de la nourriture ; Lot ne le fait pas. Et la nourriture qu'Abraham fournit effectivement – ... ainsi que les gâteaux qu'il ordonne à Sarah de faire cuire rapidement – contraste avec le « banquet » de Lot, dont seul le « pain sans levain cuit » (18:6-8 ; 19:3) est mentionné comme élément... Le plus grand contraste réside dans le but initial de la visite des deux hommes. La visite à Abraham a pour but d'annoncer une naissance ; celle à Lot a pour but d'annoncer une mort imminente. »

Abraham et Lot défendent l'étranger ou l'autre par leur hospitalité. Cette défense de l'autre est le fil conducteur qui relie le plaidoyer d'Abraham en faveur des justes à l'accueil amical qu'il réserve à trois étrangers. L'accueil des deux invités par Lot, et la protection qu'il leur offre, sont récompensés par une fuite lors de la destruction.

La Torah attache une grande importance au traitement correct des étrangers. Après tout, à Pâque, les juifs relisent Exode 23:9.

Tu ne vexeras point l'étranger. Vous connaissez, vous, le cœur de l'étranger, vous qui avez été étrangers dans le pays d'Égypte!

Ce commandement est répété 36 fois dans la Torah. Un autre exemple se trouve dans le Lévitique 19:33-34.

Si un étranger vient séjourner avec toi, dans votre pays, ne le molestez point. Il sera pour vous comme un de vos compatriotes, l'étranger qui séjourne avec vous, et tu l'aimeras comme toi-même, car vous avez été étrangers dans le pays d'Égypte je suis l'Éternel votre Dieu.

1.3.2 LE DOUTE DU SEIGNEUR

Le Seigneur hésite à partager Ses plans avec Abraham. Ce doute est lié à l'élection d'Abraham : en tant que patriarche du peuple du Seigneur, il doit se comporter de manière bonne et juste. Il semble que le Seigneur veuille protéger Abraham du mal de Sodome et Gomorrhe. Ceux qui ne sont pas en contact avec le mal ne peuvent pas être tentés d'agir mal. C'est pourquoi il est frappant que le Seigneur choisisse finalement de communiquer son plan. La raison en est à nouveau l'élection d'Abraham. En tant que patriarche du peuple de D.ieu, il doit donner le bon exemple pour que le peuple parte du bon pied. Cela signifie : suivre la parole de D.ieu et agir avec droiture. Après tout, l'élection s'accompagne d'un devoir éthique, mais Abraham ne peut faire le bon choix que s'il est placé devant un choix en premier lieu. En communiquant ses plans à Abraham, le Seigneur lui offre la possibilité de faire le bon choix. Cela signifie choisir la justice. Ce n'est qu'alors que le bon cœur d'Abraham est éprouvé et prouvé.

Nous pouvons donc comprendre l'intervention d'Abraham comme un acte de justice ! Le Seigneur communique ses plans à Abraham, et celui-ci dénonce l'injustice de ces plans. Ainsi, Abraham s'engage à respecter le principe de la justice et remplit la condition de l'élection.

La proposition d'Abraham est vraiment remarquable. Alors que le Seigneur voulait détruire toute la ville à cause des iniques, Abraham veut que toute la ville soit épargnée à cause des justes. Ainsi, Abraham renverse complètement le plan radical et extrême. Il ne propose pas de compromis. Les iniques sont sauvés grâce aux justes. Ce faisant, la Torah souligne le **caractère absolu de la justice**. Comme si la justice portait l'existence du monde sur ses épaules !

1.3.3 NOTRE ENVIRONNEMENT

Lot a beau offrir l'hospitalité et la protection à deux étrangers, il n'est pas totalement étranger à la nature maléfique de Sodome. Le texte suggère que la ville a également souillé l'âme morale de Lot. Par exemple, Lot sacrifie ses propres filles pour protéger ses invités. Même si cela met en évidence l'importance de l'hospitalité dans la culture du Proche-Orient ancien, ce passage reste extrêmement choquant pour les lecteurs contemporains. En outre, l'accueil des deux étrangers par Lot, comparé à celui d'Abraham, est beaucoup moins large. La différence peut être liée à l'endroit où ils se trouvent. Lot vit dans la ville de Sodome ; Abraham vit près de Mamré, dans une tente au milieu du désert. L'histoire nous apprend donc quelque chose sur l'interaction entre les humains et leur environnement. L'environnement dans lequel nous nous trouvons influence toujours notre comportement ! Lot a vécu dans une culture mauvaise, pleine de gens qui avaient de mauvaises intentions les uns envers les autres, et cela l'a marqué aussi.

1.3.4 LA CHUTZPAH D'ABRAHAM

Abraham n'accepte pas le plan de D.ieu sans poser de questions et fait une supplique. Son intervention s'inscrit dans la tradition de la **chutzpah**, cette franchise critique qui invoque D.ieu, contre D.ieu, et au nom de la création et de l'alliance de D.ieu. Elle implique une sorte de sincérité candide avec laquelle un juif, en tant que partenaire à part entière de l'alliance, entre en discussion avec l'autre partenaire, D.ieu.

D.ieu, en entendant la nouvelle de la méchanceté de Sodome, doit intervenir. En tant que Juste, Bon et Non-indifférent, Il ne peut pas rester neutre et distant. Le plan de destruction des deux villes a donc été conçu dans un souci de justice. Le plaidoyer d'Abraham met toutefois en évidence un problème majeur : la justice peut devenir son propre contraire. Un plan visant à cibler les coupables peut également être néfaste pour les innocents. C'est le revers important de la justice. « Abraham s'est approché de lui et lui a demandé : Voulez-vous donc prendre la vie de l'innocent comme celle du coupable ? » (Gen. 18:22)

Nous pouvons voir la supplication d'Abraham comme une forme concrète, mais extrême, d'**hospitalité**. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'une hospitalité qui reçoit des amis à dîner, mais d'une hospitalité qui défend l'autre et l'étranger. Ce n'est pas une coïncidence si Abraham donne l'exemple ici. Comme nous l'avons vu plus haut, D.ieu hésite et décide de communiquer ses plans à Abraham en considérant qu'en tant que patriarche, Il a un rôle de précurseur. Tout au long du Tanakh, on trouve des textes qui soulignent le statut universel de ce rôle.

Gen. 12:2-3

« Je te ferai devenir une grande nation; je te bénirai, je rendrai ton nom glorieux, et tu seras un type de bénédiction. 3 Je bénirai ceux qui te béniront, et qui t'outragera je le maudirai; et par toi seront heureuses toutes les races de la terre. »

Gen. 17:4

« Moi-même, oui, je traite avec toi: tu seras le père d'une multitude de nations. »

Gen. 18:18

Abraham ne doit-il pas devenir une nation grande et puissante et une cause de bonheur pour toutes les nations de la terre?

Le philosophe juif Emmanuel Levinas qualifie Abraham de « patriarche de l'humanité universelle ». Les actions d'Abraham sont très importantes et nous donnent **une leçon sur l'hospitalité, la défense des autres, la protection de l'étranger et l'importance de la justice !**

1.3.5 LA MÉCHANCÉTÉ DE SODOME ET GOMORRHE

Abraham, malheureusement, parle à des sourds. Les citoyens de Sodome viennent attaquer violemment les anges chez Lot. Il est immédiatement évident qu'il n'y a pas dix justes à trouver. Le seuil avec lequel D.ieu a été d'accord n'a pas été atteint. La proposition extrême d'Abraham – épargner tous les habitants au profit d'un petit nombre de justes – s'effondre. Pourtant, D.ieu ne revient pas non plus à son premier plan extrême : tuer tous les habitants à cause des iniques. Une poignée d'habitants, Lot et sa famille, sont récompensés pour leur hospitalité et leur protection, et sont autorisés à se réfugier dans une petite ville, Zoar. Il semble donc que D.ieu ait répondu à la demande d'Abraham.

L'histoire n'est pas claire sur la nature exacte des **péchés de Sodome et Gomorrhe**. Cela rend l'interprétation difficile. Le Tanakh contient un certain nombre de passages qui mentionnent la méchanceté de Sodome et Gomorrhe. Ceux-ci donnent une indication de ce dont les villes jumelles sont coupables.

1.3.6 EZÉCHIEL 16:49-50

Le livre d'Ézéchiél décrit les péchés de Sodome comme étant l'orgueil et le fait de tourner le dos aux pauvres et aux nécessiteux en période d'abondance et de repos insouciant.

[49] Or, voici quel a été le crime de Sodome, ta soeur: l'orgueil d'être bien repue et d'avoir toutes ses aises s'est trouvé en elle et en ses filles, et elle n'a pas soutenu la main du pauvre et du nécessiteux.

[50] Elles ont été hautaines, elles ont commis des abominations devant moi, et je les ai supprimées quand j'ai vu cela.

1.3.7 JÉRÉMIE 23:14

Dans le livre de Jérémie, les péchés de Jérusalem sont comparés à ceux de Sodome et Gomorrhe : adultère, mensonge et encouragement des malfaiteurs.

Mais chez les prophètes de Jérusalem j'ai remarqué des abominations: ils pratiquent l'adultère, vivent dans le mensonge, prêtent main-forte aux malfaiteurs, de façon que personne ne revienne de sa perversité. Tous, ils sont devenus à mes yeux comme gens de Sodome, et les habitants [de Jérusalem] comme gens de Gomorrhe.

1.3.8 AMOS 4:1, 11

Le livre d'Amos établit une comparaison entre Sodome et l'ancien Israël. Tout au long de cette comparaison, la méchanceté de Sodome et Gomorrhe est décrite comme le fait de maltraiter les pauvres et d'opprimer les nécessiteux.

[11] J'ai opéré des ruines parmi vous, rappelant la catastrophe dont Dieu frappa Sodome et Gomorrhe; vous étiez comme un tison arraché du feu, et pourtant vous n'êtes pas revenus à moi, dit l'Eternel!

En résumé, le principal péché de Sodome était l'hostilité envers l'étranger. Ils étaient cruels envers les pauvres et les étrangers, et ils n'étaient pas disposés à partager leurs propres richesses et ressources. En d'autres termes, ils étaient injustes.

Le contraste entre la vocation d'Abraham (les juifs) et la pratique de Sodome ne pourrait être plus grand : la justice comme mission contre l'injustice comme pratique, l'excellence morale contre l'immoralité.

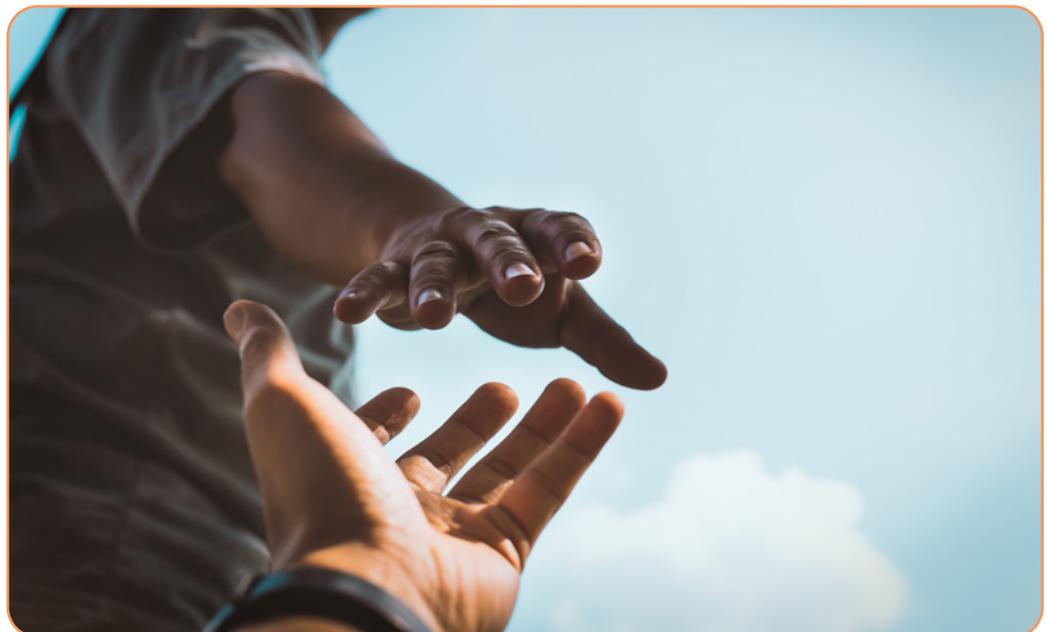


Figure 1.2
Source: © Bignai /
Adobe Stock

1.3.6 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

Les questions suivantes figurent également dans le manuel de l'étudiant. Les questions peuvent être posées en classe ou en groupe.

L'hospitalité d'Abraham et de Lot

- Lisez Gen. 18-19. Comparez la façon dont Lot et Abraham traitent les étrangers. Y a-t-il des différences ?
- De quelles manières êtes-vous, vous et votre famille, hospitaliers ? Quelles sont les coutumes que vous avez pour recevoir des invités ?
- Pensez-vous qu'il existe encore aujourd'hui un devoir d'accueillir les étrangers de manière hospitalière ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
- Pensez-vous qu'il y a aujourd'hui des personnes qui ont besoin d'un accueil chaleureux ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

La « chutzpah » d'Abraham

- Comment décririez-vous l'attitude d'Abraham ? Arrogant, humble... ?
- Décrivez l'intervention d'Abraham avec vos propres mots. Que veut-il exactement obtenir de D.ieu ?
- Vrai ou faux. Abraham propose à D.ieu un compromis.
- Abraham rappelle à D.ieu qu'un plan visant à cibler les coupables peut également être néfaste aux innocents. Pouvez-vous l'associer à des événements ou des phénomènes contemporains ?
- D.ieu change son plan grâce à l'intervention d'Abraham. Changez-vous facilement d'avis ?

Notre environnement

- Trouvez-vous parfois que vous vous trouvez dans une culture (un environnement) qui ne protège pas correctement les pauvres, les faibles, les vulnérables ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
- Dans quelle mesure les facteurs environnementaux déterminent-ils notre comportement ? En d'autres termes, à votre avis, qu'est-ce qui détermine le plus notre comportement : la personnalité ou les facteurs environnementaux ?

La méchanceté de Sodome et Gomorrhe

- Essayez de résumer les trois passages aussi précisément que possible. Comment décrivent-ils les péchés de Sodome et Gomorrhe ?
- Pensez-vous que les choses décrites dans ces trois passages se produisent encore aujourd'hui ?
- Quel pourrait être un autre péché contemporain de Sodome et Gomorrhe ?



Figure 1.3
Le Clip Vidéo

1.4 LES TSADIKIM

Cette partie constitue un **apprentissage approfondi**.

1.4.1 GÉNÉRALITÉS

La justice n'est pas seulement un concept abstrait, elle doit aussi être pratiquée concrètement. Selon la survie juive, à tout moment, il y a 36 – *lamed vav* – personnes qui excellent dans ce domaine. Ces 36 personnes se caractérisent par leur justice absolue. C'est pourquoi elles sont également connues comme les **36 justes, les *lamed vav tsadikim***. Elles sont justes, modestes, souvent pauvres, inconnues, et leur statut de justes est caché parce qu'elles vivent dans la pauvreté et l'ignorance. Les *tsadikim* sont justes uniquement pour le bien de la justice, et non pour la gloire ou la récompense.

Les *tsadikim*, selon les contes populaires, sortent de leur cachette pour sauver les gens, ou une nation, de la destruction. Ensuite, ils disparaissent à nouveau dans l'anonymat. C'est pourquoi ils sont également connus comme les justes cachés - *tsadikim nistarim*. Ils ne sont généralement pas conscients de leur statut particulier. Une personne qui prétend être l'un des 36 n'est par définition pas un *tsadik* : un juste est humble et ne se qualifierait jamais de juste. Un *tsadik* ne se verrait tout simplement jamais comme un *tsadik*. Si une personne juste devait être découverte par hasard, son identité doit rester secrète. Car le péché d'orgueil est toujours à l'affût. Selon ce conte populaire, chaque juif doit vivre comme s'il faisait partie des justes. Cela signifie vivre une vie éthique et humble.

Les *Tsadikim* ont un rôle absolu : l'existence du monde repose sur leurs épaules. Ils supportent tous les malheurs et les soucis du monde. Selon ces histoires, D.ieu décide de ne pas détruire le monde tant qu'il existe 36 justes. Lorsqu'un vertueux caché meurt, un nouveau vertueux prend sa place. Si D.ieu ne trouve pas quelqu'un pour prendre sa place, le monde cesse d'exister. L'existence du monde ne peut alors littéralement plus être justifiée.

Cette croyance trouve son origine dans deux fragments du Talmud. Ces deux sources combinées conduisent à l'idée que le monde est tenu par 36 personnes justes. Cette combinaison est peut-être due au fait que la « salutation de la Présence divine » était à l'origine fortement associée au service du Temple de Jérusalem. Ce service du Temple était considéré comme ce qui faisait tenir le monde. (Pirkei Avot : 1:2).

1.4.2 SANHEDRIN
97B:11 ; SUKKAH
45B:6

Il n'y a jamais moins de trente-six personnes justes dans le monde qui saluent la Présence Divine à chaque génération.

1.4.3 CHULLIN
92A:1

Le verset dit : « Un homer d'orge et un demi-homer d'orge » (Osée 3:2). Un homer équivaut à trente se'a et un demi-homer à quinze se'a ; ce sont les quarante-cinq individus justes grâce au mérite desquels le monde subsiste.

1.4.4 SUGGESTIONS
DIDACTIQUES

EXERCICE. Créez avec les élèves une carte mentale au tableau avec des exemples de comportements justes. Les élèves peuvent réfléchir à ce que la justice signifie pour eux.

EXERCICE. Les élèves peuvent réfléchir à leur propre expérience de la bonté des autres. Les étudiants pensent-ils avoir déjà rencontré un tsadik nistar ?

EXERCICE. Avec les élèves, réfléchissez à des exemples (historiques) de tsadikim nistarim possibles.



Figure 1.2
Source: © Sergign /
Adobe Stock

1.5 RETOUR DANS LE TEMPS

Cette partie constitue un **apprentissage approfondi**.

1.5.1 GÉNÉRALITÉS

L'histoire de Sodome et Gomorrhe se déroule dans un monde très différent du nôtre. Ainsi, pour comprendre l'histoire, il est également important de garder à l'esprit le monde dans lequel elle se déroule. En effet, le monde dans lequel nous vivons influence constamment nos pensées et notre comportement. Il en va de même pour les personnages de la Torah, Abraham et Lot. Nous ne pourrions pas les comprendre sans nous pencher sur le monde dans lequel ils vivaient.

Le monde de la Bible hébraïque est environ 3 000 ans plus ancien que le nôtre. Ce décalage temporel entraîne également d'autres différences. Le monde de la Bible hébraïque est ancien, agraire, communautaire, et considère la vieillesse comme une bénédiction. Le monde actuel est moderne, industriel, individualiste, et considère la jeunesse comme une bénédiction.

Les juifs bibliques vivaient souvent dans des régions rurales et rudes, avec des villes locales ou de petits villages. La société était agraire. Les gens cultivaient le blé et l'orge. Ils utilisaient le lin pour fabriquer du tissu. Ils plantaient des figuiers et des oliviers, et avaient des vignes. Ils cultivaient la terre, et en dépendaient. Le peuple de l'ancien Israël vivait beaucoup plus selon les rythmes de la nature. Ils dépendaient de la température, des précipitations et de la qualité du sol. En d'autres termes, l'économie était une économie de subsistance. Plus tard, la pêche, l'artisanat et le commerce sont devenus plus courants. Des métiers tels que forgeron, vannier, potier, etc., sont apparus au fil du temps.

1.5.2 HOSPITALITÉ

Dans le Proche-Orient ancien, les voyages faisaient partie de l'existence des gens. Les anciens israélites vivaient pour une grande partie une existence nomade, dans une nature sauvage et rude. Dans ce contexte, il fallait des protocoles, des règles de conduite, qui neutralisaient dans une certaine mesure les dangers de cette existence. D'une part, le voyageur dépendait de la bonne volonté et de l'hospitalité des autres pour obtenir des lieux de repos et de la nourriture. D'autre part, l'hôte avait besoin d'un moyen de neutraliser le danger potentiel du voyageur inconnu. En outre, il était important que l'hôte maintienne des règles de conduite qui le protégeraient également lors de ses futurs voyages. L'invité pouvait survivre grâce à un accueil hospitalier, et l'hôte neutralisait l'inconnu, et donc le potentiellement dangereux, en adoptant l'étranger comme un membre temporaire de la communauté.

L'hospitalité est apparue comme un système social permettant une existence nomade dans un paysage inhospitalier ! Dans ce contexte, l'hospitalité est devenue une vertu juive.

Seul le père avait l'autorité de fournir l'hospitalité. Un rituel important de l'hospitalité était le lavage (des pieds). Le lavage signale le passage de l'étranger à l'invité. Après une période d'essai réussie, l'invité est devenu un ami et a été présenté au village en tant que tel. En cas d'échec de la probation, l'invité connaissait un triste sort avec le bannissement ou la mort. Après le séjour, qui ne devait pas être trop long, l'invité partait, bénissant l'hôte et sa maison. Parfois, les invités décidaient de rester au sein de la communauté. Ils étaient alors appelés ger, c'est-à-dire étrangers avec un permis de séjour. Ils étaient protégés, mais n'avaient pas le droit d'offrir eux-mêmes l'hospitalité.

1.5.3 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE. Lisez l'histoire de Sodome et Gomorrhe en conjonction avec le texte ci-dessus sur le Proche-Orient ancien. Quels éléments historiques reviennent dans l'histoire ? Quels éléments de l'hospitalité en tant que fait social reconnaissent-ils ?

EXERCICE. Répondez aux questions suivantes.

- Pensez-vous que la Torah brosse un tableau historiquement exact du monde du Proche-Orient ancien ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
- Pensez-vous qu'il est important que la Torah donne une image historiquement correcte, ou est-ce plutôt une question de « leçons de vie » ?

1.6 GLOSSAIRE

Chutzpah

La chutzpah est un concept difficile à définir. Le sens de ce substantif se situe quelque part entre le terme « brutalité », plus extrême, et le terme « inconvenance », plus modéré. Donc, quelqu'un avec le gotspe ose faire des choses plutôt « osées ». C'est également ainsi que nous pouvons décrire l'intervention d'Abraham.

Le mot vient du yiddish, qui vient à son tour de l'hébreu. En yiddish, il a plutôt une connotation négative, comme « impolitesse » ou « arrogance » mais pas nécessairement dans les autres langues ! Dans le judaïsme, la chutzpah a le sens d'une discussion critique, mais sincère, entre les deux partenaires de l'alliance : D.ieu et un juif. Le juif invoque D.ieu, contre D.ieu, et au nom de la création et de l'alliance de D.ieu.

Outre Abraham, Moïse est également un exemple. Dans Exode 32:11, Moïse se trouve sur le mont Sinaï lorsque D.ieu l'informe que le peuple juif adore un veau au pied de la montagne. Cela va à l'encontre d'un des Dix Commandements, alors le Seigneur veut tous les détruire et recommencer avec Moïse. Moïse entame alors une discussion avec le Seigneur, tout comme Abraham dans Genèse 18, et le Seigneur déroge à son plan. Donc Moïse et Abraham ont tous les deux la chutzpah !

Justice

La justice a de multiples significations. Premièrement, la justice est un concept juridique. Ce qui est conforme à la loi est juste. Deuxièmement, la justice est également un concept moral. Agir avec justice, c'est agir « correctement » en accord avec ce qui est « bon » ou « correct ». La justice demande également de la pratique : personne ne fait naturellement ce qui est juste ou bon tout le temps. Nous rencontrons souvent cette idée dans le Tanakh !

1.7. TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO

1 INT JOUR CLASSE DE CLASSE

La scène s'ouvre sur une salle de classe. La dernière sonnerie annonçant la fin de la classe retentit. Les enfants commencent à ranger leurs affaires.

Professeur: Avant que vous ne rentriez chez vous, il y a encore quelque chose que je souhaite vous demander. Comme vous le savez, il y a eu un incendie dans l'un des immeubles à appartements de notre ville. L'école a décidé d'organiser une collecte de dons pour aider les familles pauvres qui y vivaient. Essayez d'apporter de vieux vêtements et d'autres objets dont vous n'avez plus d'utilité pour lundi prochain! Je suis sûr que ces familles apprécieront beaucoup!

Aaron marmonne (pense en lui-même): J'espère que ce sera ainsi.

Les enfants prennent leurs cartables et sortent.

2 INT JOURNÉE ORDINATEUR

Nous voyons Aaron assis devant son ordinateur. Il reçoit un appel vidéo de son ami Levi. Il l'accepte et l'appel sur écran vidéo s'ouvre.

Levi: Salut, comment ça va?

Aaron: Hé, je vais bien, et toi?

Levi: Tout va bien. Tu as déjà trouvé des trucs à donner?

Aaron: Non, et je n'ai pas vraiment l'intention de donner quelque chose.

Levi: Pourquoi pas? Tu sais qu'ils ont perdu leur maison et beaucoup de leurs affaires, non?

Aaron: Ce n'est pas vraiment leur maison. Nous les laissons juste vivre ici gratuitement.

Levi: Parce qu'ils ont besoin d'aide...

Aaron: Ils n'ont pas vraiment besoin d'aide, Aaron. J'ai entendu mes parents parler d'eux l'autre jour. Les gens qui vivent dans ces appartements sont des immigrants économiques. Ils sont ici pour profiter d'un logement bon marché et d'un plus gros salaire, sans rien apporter eux-mêmes. C'est presque du vol. Et maintenant, je devrais aussi leur donner mes affaires? Je ne pense pas. Pourquoi ne retournent-ils pas simplement d'où ils viennent?

Levi: Mec, tu ne penses pas que c'est un peu méchant? Si les gens sont dans le besoin, c'est notre devoir de juifs d'être justes envers eux et de les aider.

Aaron: Pas nécessairement. Et je n'ai pas besoin de parler personnellement avec eux pour les connaître. Tu peux voir comment ils sont dans, ce sont juste des gens méchants. Il y a une histoire dans la Torah qui parle littéralement de cela. Et dans ce cas, Hachem a détruit les mauvaises personnes. C'est l'histoire de Sodome et Gomorrhe.

Levi: Je la connais celle-là! Elle vient du livre de la Genèse, n'est-ce pas?

Soudain, un message mystérieux apparaît à l'écran. Il dit: SODOME ET GOMORRHE: UNE HISTOIRE. Il y a une option d'acceptation et de refus. Aaron et Levi sont tous les deux surpris.

Levi: Qu'est-ce que c'est?

Aaron: Je ne sais pas... Il est écrit que c'est une invitation pour l'histoire de Sodome et Gomorrhe... Nous étions justement en train d'en parler! C'est effrayant...

Levi: Les ordinateurs sont vraiment avancés ces jours. Penses-tu que nous devrions l'accepter?

Aaron: Bien sûr, pourquoi pas?

Aaron et Levi cliquent tous les deux sur 'accepter'. L'écran explose en un kaléidoscope. Une voix off leur souhaite la bienvenue dans l'histoire. Ils sont toutes les deux assez surpris.

Voix: Chers voyageurs virtuels! Bienvenue dans le Tanakh: édition Internet! Vous avez choisi l'histoire de Sodome et Gomorrhe. Accrochez-vous!

Aaron: Mais comment pouvait elle le savoir...

3 EXT SOIRÉE SODOME

L'écran se transforme brusquement en réalité virtuelle. La scène s'ouvre sur la ville de Sodome. Nous voyons un homme d'un certain âge assis près de la porte de la ville.

Voix: Hachem a appris que les habitants de Sodome et Gomorrhe faisaient des choses maléfiques. Pour vérifier si cela était vrai, il a envoyé deux anges. "Les deux envoyés arrivèrent à Sodome le soir.

Loth était assis à la porte de Sodome; à leur vue, il se leva devant d'eux et se prosterna la face contre terre. Il dit "Ah! de grâce, mes seigneurs, venez dans la maison de votre serviteur, passez-y la nuit, lavez vos pieds; puis, demain matin, vous pourrez continuer votre route."

Levi : C'est Loth, le neveu d'Abraham!

4 EXT NUIT MAISON DE LOT

Loth, ainsi que sa femme et ses deux filles, sont assis à l'intérieur de la maison quand une foule d'hommes furieux vient frapper à leur porte.

Aaron: Je suppose que ce sont les gens de Sodome...

Voix: Les gens de Sodome ont crié: "Où sont les hommes qui sont venus chez toi cette nuit? Fais-les sortir vers nous, que nous les connaissions!" Lot avait tellement peur qu'ils fassent du mal à ses visiteurs, qu'il a même proposé d'échanger ses deux filles à leur place. "Ecoutez! j'ai deux filles qui n'ont pas encore connu d'homme, je vais vous les amener, faites-leur ce que bon vous semblera; mais ces hommes, ne leur faites rien, car ils sont venus s'abriter sous mon toit." Mais la foule s'en moquait. "Va-t'en loin d'ici!", répondait la foule. "Ces hommes, ajoutèrent-ils, sont venus séjourner ici et maintenant ils se font juge! Eh bien, nous te ferons plus de mal qu'à eux même!."

Levi : Je ne me souvenais pas que cette histoire était aussi violente...

Voix: « Les voyageurs étendirent la main, firent rentrer Loth dans la maison et fermèrent la porte. Et les hommes qui assiégeaient l'entrée de la maison, ils les frappèrent d'éblouissements ,petits et grands, ils se fatiguèrent à trouver l'entrée. Les voyageurs dirent à Loth: "Quiconque des tiens est encore ici, un gendre, tes fils, tes filles, tout ce que tu as dans cette ville, fais les sortir d'ici. Car nous allons détruire cette contrée, la clameur contre eux a été grande devant le Seigneur et le Seigneur nous a donné mission de la détruire."

Lot décida donc de s'enfuir dans un petit village voisin.

5 EXT JOUR SODOM

Nous voyons Lot et sa famille quitter rapidement la ville.

Voix: « Le soleil avait paru sur la terre, lorsque Loth arriva à Çoar. L'Éternel fit pleuvoir sur Sodome et sur Gommorrhe du soufre et du feu; l'Éternel lui-même, du haut des cieux. »

Au cours de cette narration, le feu commence à se déverser, jusqu'à ce que la ville entière soit engloutie par les flammes. Après une explosion, Aaron et Levi regardent l'écran devenu noir.

Aaron: Donc, l'histoire se termine juste comme ça? Je me sens un petit peu perdu maintenant.

Voix: Je peux te poser une question?

Aaron: Oh... Hum, oui, bien sûr?

Voix: Quel était exactement le péché de Sodome et Gomorrhe?

Aaron: Je ne sais pas... La méchanceté? La violence?

Voix: Ce sont des bonnes suggestions. Différentes personnes ont compris cette histoire de différentes manières. Certains pensent que le péché de Sodome et Gomorrhe était l'inhospitalité, ou la cruauté pour éloigner les étrangers, ou le mauvais traitement des pauvres, l'injustice, l'égoïsme, Est-ce que l'une de ces choses te semble familière?

Aaron: Attends, qu'est-ce que tu veux dire ? Est-ce que je fais ces choses?

La voix reste silencieuse.

Aaron: Je ne sais pas, j'ai peut-être besoin de repenser à tout cela... Qui êtes-vous, si je peux me permettre de vous le demander?

La voix: Oh, je suis juste l'histoire qui vous pose cette question.

L'écran de réalité virtuelle se ferme brusquement. Levi et Aaron retournent à leur vidéoconférence.

Levi: Donc, uhhhhh...

Aaron: Il ne faut rien dire. On peut se rencontrer? J'ai une idée.

6 INT JOUR SALLE DE CLASSE

Il pleut abondamment dehors. Aaron et Levi sont assis en classe l'un à côté de l'autre. À l'avant de la salle de classe, il y a beaucoup de boîtes empilées les unes sur les autres.

Professeur: Merci à tous d'avoir donné tant de choses! Et des remerciements spécial à Aaron et Levi, qui ont vraiment apporter beaucoup! Je suis sûr que ces pauvres familles vont vraiment apprécier.

Aaron marmonnant(pour lui-même, sincèrement

1.8. BIBLIOGRAPHIE

Anckaert, Luc, Burggraeve, Roger, van Coillie, Geert. *Abraham en Oddyseus: over belofte, nostalgie en geweld*. Scherpenheuvel-Zichem: éd. Averbode, 2013.

Carden, Michael. « Genèse/Bereshit. » In Guest, Deryn. *The Queer Bible Commentary*. Publié sous la direction de Robert E. Goss et Mona West. Londres: SCM Press, 2006. 21-60.

Kahn, Zadock. *Tanakh : La Bible du Rabbinat*. Scotts Valley : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016.

Levenson, Jon D. *Inheriting Abraham: The Legacy of the Patriarch in Judaism, Christianity, and Islam*. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

Levinas, Emmanuel. *Nouvelles Lectures Talmudiques*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2005.

Loader, James Alfred. *A tale of two cities : Sodom and Gomorrah in the Old Testament, early Jewish and early Christian traditions*. Louvain: Peeters Publishers, 1990. 28.

Matthews, Victor H., Benjamin, Don C. « Chapter Six : The Host and the Stranger ». Dans *Social World of Ancient Israel, 1250-58 BCE*. Massachusetts: Hendrickson Publishers, 1993. 82-95.

Raymond A. Zwerin, Raymond A. *The 36 – who are they?* Sermon du rabbin Zwerin

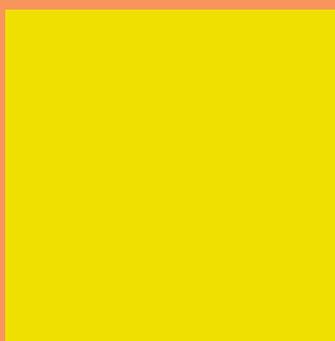
Kol Nidre. 2002. https://web.archive.org/web/20030118221508/http://americanet.com/Sinai/resources/sermons/Zwerin_YKKN02.html

Ronald E. Clements. *The World of Ancient Israel : Sociological, Anthropological and Political Perspectives*. Cambridge University Press. 1989.

The William Davidson Talmud. Chullin 92a:19. Traduction personnelle. Consulté le 25 février 2021. <https://www.sefaria.org/Chullin.92a.19?lang=bi&with=all&lang2=en>.

- Sanhedrin 97b:11. Traduction personnelle. Consulté le 25 février 2021. <https://www.sefaria.org/Sanhedrin.97b.11?lang=bi&with=all&lang2=en>.
- Sukkah 45b:6. Traduction personnelle. Consulté le 25 février 2021. <https://www.sefaria.org/Sukkah.45b.6?lang=bi&with=all&lang2=en>.

2



RENCONTRE AVEC LES TEXTES
SACRÉS : TEXTES VIOLENTS

TEXTES VIOLENTS

2.1 INTRODUCTION

2.1 INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce manuel est conçu comme un support didactique permettant aux enseignants d'approfondir le thème suivant : « Rencontre avec les textes sacrés : Textes violents ». Ce thème est destiné à des enfants âgés entre 13 et 18 ans. Il donne à l'enseignant ou à l'animateur la possibilité de travailler sur ce thème d'une manière adaptée au groupe / à la classe.

Ce module aborde le thème sous plusieurs perspectives : il montre comment un même passage peut être abordé de différentes manières. Cette approche n'est explicitement pas herméneutique. Ce n'est pas une explication globale du texte qui prévaut, mais de nombreux points de vue différents. L'objectif est donc d'encourager la discussion, la formation d'une opinion, l'expression d'un point de vue divergent et la présentation de contre-arguments autant que possible. C'est pourquoi le manuel de l'élève propose progressivement des exégèses de la Bible, dans lesquelles les différentes traditions juives sont mises à l'honneur. Le manuel de l'enseignant offre donc divers points d'intérêt pour orienter les discussions dans de nouvelles directions. L'enseignant est libre de travailler avec ces suggestions, comme il le souhaite et d'une manière qui convient à la classe.

Le manuel destiné aux élèves avec la discussion du clip vidéo prend une heure. Au cours de la deuxième heure, il est possible d'aller plus en profondeur en utilisant le matériel contenu dans ce module. L'objectif est de donner aux élèves autant de points de vue et d'interprétations différents que possible.

2.1.2 CONTENUS DU MANUEL

Le thème de la « guerre sainte ou juste » trouve ici son point d’ancrage dans le fameux commandement d’Amalec, dont nous lisons le contexte dans l’Exode et le Deutéronome. Les passages sur Amalec donnent matière à réfléchir, sur de nombreux points. Ce caractère pondéreux ne doit pas effrayer, mais donner lieu à une compréhension plus profonde du Tanakh. La question fondamentale est la suivante : Amalec existe-t-il encore aujourd’hui ? Et si c’est le cas, comment devons-nous comprendre exactement Amalec ?

Le point de départ est un clip vidéo : une situation de conflit réel, impliquant deux élèves qui se disputent, conduit à une recherche de la signification de la figure d’Amalec. Il s’agit d’une situation réelle et possible de la vie quotidienne des élèves. Le clip vidéo est en premier lieu une introduction générale, mais ne doit pas être réduit à cela. Au contraire, l’histoire donne l’occasion d’y revenir tout au long de la leçon. Quels sont les éléments de la leçon qui se retrouvent dans le fragment ?

Après le clip vidéo, le matériel d’apprentissage de base est couvert. Ce manuel fait une distinction entre « matériel de base » et « matériel approfondi ». Le matériel de base correspond au manuel de l’élève. Le « matériel d’étude approfondie » est complémentaire et peut être utilisé par l’enseignant en fonction des besoins des élèves. C’est dans ce matériel approfondi que sont abordées les différentes exégèses de la Bible. La liste n’est pas exhaustive, mais donne un bon cadre pour réfléchir avec les enfants. A la fin, il y a un glossaire et une bibliographie.

2.2 VIOLENCE CONTRE AMALEC



Figure 2.1
Le Clip Vidéo

2.2.1 UNE HISTOIRE

Le clip vidéo montre un conflit entre deux élèves : Levi et Lindsay. Levi est un garçon juif qui a récemment déménagé dans une nouvelle ville avec sa famille. Il va dans une nouvelle école, mais sent que les autres enfants le regardent différemment et ne fréquente donc que les autres enfants juifs. Lindsay, une camarade de classe de Levi, le voit à l'arrêt de bus et lui parle. Ils ont une discussion. Dans un moment de colère, Levi appelle Lindsay « Amalec ». Pour se défendre, il se réfère à un passage du Tanakh. Soudain, un vieux rabbin nommé Ezra apparaît. Avec le bus magique Bunim, il emmène les enfants en voyage dans l'ancien Israël, à la recherche de la signification possible de cette histoire d'Amalec.

2.2.2 DISCUSSION

Cette partie est optionnelle.

Questions possibles sur les connaissances préliminaires et la réflexion personnelle :

- Qui ou qu'est-ce que pourrait être Amalec dans le clip vidéo ?
- Les autres enfants, reconnaissent-ils les sentiments de Levi ?
- Ont-ils déjà appelé quelqu'un Amalec ?
- Ont-ils déjà entendu quelqu'un d'autre faire une comparaison entre une personne ou un groupe particulier et Amalec ?
- Levi compare le traitement que lui réservent ses camarades de classe non juifs à la façon dont Amalec a traité le peuple juif. Cette comparaison est-elle justifiée ?
- Connaissent-ils des passages, en dehors du livre du Deutéronome, qui parlent d'Amalec ?

2.3 « PUIS EST VENU AMELEC »

Cette partie constitue **l'apprentissage de base**.

2.3.1 GÉNÉRALITÉS

Le manuel commence avec deux passages : Ex. 17, 8-16, et Dt. 25, 17-19. Dans le premier, l'attaque d'Amalec est présentée pour la première fois. Dans le dernier, Moïse s'adresse au peuple juif dans les plaines de Moab et rappelle au peuple juif l'attaque d'Amalec vers la fin de son discours.

Ex. 17, 8-16 et Dt. 25, 17-19 sont deux récits parallèles : ils racontent la même histoire, le même événement. Pourtant, les informations données sont différentes. Ces récits donnent chacun un morceau différent du puzzle. Grâce au passage de l'Exode, nous connaissons le moment et le lieu de l'attaque. L'attaque a eu lieu après que le peuple juif ait quitté l'Égypte ; la bataille a eu lieu à Rafidim. Le nom de lieu Rafidim a une signification unique. Il se compose du verbe « rafah » et du substantif « jadim ». « Rafah » signifie devenir faible. « Jadim » signifie « mains ». Rafidim, par conséquent, indique « l'affaiblissement des mains ». Cela signifie que nous pouvons perdre notre courage ; la force peut se vider de nos mains. Ce terme, « la faiblesse des mains », apparaît dix-neuf fois dans le Tanakh.

Moïse et Josué jouent un rôle important dans la bataille. C'est la première fois dans le Tanakh que le nom de Josué apparaît ! Moïse s'assied sur une colline, les mains en l'air. Nous lisons que cette action n'est pas sans importance : c'est seulement tant que Moïse tient ses mains en l'air que le peuple des Juifs peut gagner. Mais, il faut aussi mener la bataille proprement dite : Josué doit choisir des hommes et partir en guerre. Le lien entre les actions de Moïse et de Josué est très fort. La simultanéité est frappante. Lorsque les mains de Moïse tombent, Josué doit lutter, mais lorsqu'elles restent en l'air, Josué a le dessus. La Bible suggère donc une relation étroite entre le « supérieur » et l'« inférieur » ou le « terrestre ». Le Zohar fournit un cadre théologique et mystique qui permet d'approfondir cette réflexion.

La lutte est sérieuse, comme le montre l'intention de D.ieu : suite à l'attaque d'Amalec, il combattra avec eux de génération en génération. Pourtant, ce qui rend cette bataille si sérieuse n'est pas tout à fait clair. Pour trouver une réponse, nous devons nous tourner vers le livre du Deutéronome. Moïse parle du caractère lâche de l'attaque. Amalec a attaqué l'arrière-garde, là où se trouvaient les plus vulnérables. Et pourtant, le peuple d'Israël était déjà un peuple très vulnérable à ce moment-là. Le Deutéronome nous donne également un autre élément nouveau : Israël porte aussi la responsabilité d'effacer le souvenir d'Amalec. C'est même une mitzvah : un commandement religieux donné par D.ieu.

2.3.4 RÉSUMÉ

1. Ex. 17:8-16 nous apprend :
 - D.ieu efface le souvenir d'Amalec
 - D.ieu fait la guerre contre Amalec de génération en génération
2. Dt. 25:17-19 nous apprend
 - L'accent est mis sur le fait que le peuple juif était « en route »: sur la route de la libération.
 - Amalec a attaqué Israël sur son point le plus faible.
 - Israël doit effacer le souvenir d'Amalec
 - C'est une mitzvah : un commandement

2.3.5 CONTEXTE HISTORIQUE

Le commandement d'Amalec semble très violent. Les textes semblent encourager le génocide : l'extermination intentionnelle et délibérée d'un groupe de personnes. Il est important de se rappeler que le monde de l'ancien Israël était très différent de celui d'aujourd'hui. La terre était alors divisée en de nombreuses tribus, qui se faisaient souvent la guerre pour une quantité limitée de ressources. De plus, de nombreuses routes commerciales passaient par la Terre promise, Canaan. Dans un tel monde, les conflits sont fréquents. L'Israël d'aujourd'hui, qui s'est construit une puissance militaire forte, est un Israël différent de celui du peuple vulnérable qui était assoiffé, affamé, incertain, à la recherche d'un nouvel endroit pour vivre.

2.3.6 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE.

Les questions suivantes figurent dans le manuel de l'élève

De quel événement ces deux passages parlent-ils ?

De l'attaque d'Amalec sur le peuple juif. Époque : juste après son départ d'Égypte. Lieu : à Rafidim.

Cet événement est-il raconté de manière identique ou y a-t-il une différence d'information entre les deux versions ? Si oui, quelle est la différence ?

Il y a une différence dans l'information. Avec Ex., on pense à une bataille ordinaire. Avec Dt. nous savons qu'il s'agissait d'une attaque délibérée contre les faibles. Dans l'Ex., l'accent est mis sur la manière dont D.ieu prend la responsabilité de mener la guerre contre Amalec. Dans Deutéronome, l'accent est mis sur le fait qu'Israël assume cette responsabilité.

Quelle est la quintessence de ces passages :

- Le souvenir (acte d'Amalec)
- La lutte (contre Amalec)
- Il s'agit d'une question conceptuelle destinée à un exercice de réflexion. Il s'agit en fait de l'essence du commandement d'Amalek. La réponse dépend de la façon dont vous interprétez le commandement.

Qui combattra/effacera le souvenir d'Amalec ?

- D.ieu
- Le peuple d'Israël

Où se trouvent les passages dans la Torah ?

- Toujours dans la section centrale
- Toujours au début
- Toujours complètement à la fin

Qui n'avait pas peur de D.ieu ?

Question ouverte

Explique avec tes propres mots la signification du nom de lieu Refidim.

Le toponyme est composé du verbe « rafah » et du nom « jadim ». « Rafah » signifie « devenir faible/faible ». « Jadim » signifie « mains ». Rafidim, par conséquent, indique « l'affaiblissement/la faiblesse des mains ». Cela signifie que nous pouvons perdre notre courage ; la force peut se vider de nos mains.

Dans le passage du Deutéronome, il est dit : « et lui ne craignait pas Dieu ».. Grammaticalement, cette phrase peut aussi faire référence à Israël. Pourquoi Israël ne devrait-il pas craindre D.ieu ? Qu'est-ce que cela peut signifier ?

Une réponse possible se trouve dans le clip vidéo. À un moment donné, rabbin Ezra évoque le fait qu'Amalec pourrait signifier « ne pas protéger les faibles », c'est-à-dire abandonner les plus vulnérables du groupe à leur sort. Amalec a pu toucher les vulnérables du peuple juif pendant l'attaque. Ainsi, le peuple d'Israël ne parvenait d'abord pas à protéger ses membres vulnérables. Et cela alors qu'il figurait lui-même parmi les faibles et les vulnérables sous le régime de l'Égypte. Le peuple d'Israël ne craint pas D.ieu » lorsqu'il ne protège pas les personnes vulnérables, car il fait alors preuve d'un « comportement amalécien ». Que peut-on encore qualifier de « comportement amalécien » ?

- L'attaque d'Amalec était un acte de guerre. La mitzvah d'Amalec est-elle une question d'autodéfense ?

Question ouverte

- Relis cette phrase : 'Et il dit: « Puisque sa main s'attaque au trône de l'Éternel, guerre à Amalec de par l'Éternel, de siècle en siècle! ». Penses-tu que « de siècle en siècle » signifie que la bataille est éternelle, ou penses-tu qu'il s'agit d'un « certain nombre de générations » ?

Question ouverte

- Penses-tu que le commandement d'effacer le souvenir d'Amalec s'applique encore ?

Question ouverte

- A ton avis, qui est Amalec ou qu'est-ce qu'Amalec ?

Question ouverte

2.4 INTERPRÉTATIONS DE LA NOTION D'AMALEC

Cette partie constitue **l'apprentissage approfondi**.

2.4.1. GÉNÉRALITÉS

Avec les rabbins, nous pouvons réfléchir à ce que le commandement d'Amalec, et Amalec lui-même, peuvent signifier. Nous faisons la distinction entre les interprétations juives classiques et la tradition orthodoxe et halakhique. La liste des interprétations n'est en aucun cas exhaustive. Il n'est pas important que les élèves apprennent ces interprétations par cœur. L'important est qu'ils essaient de comprendre au mieux les passages et de se forger leur propre opinion. Après la théorie, il y a quelques questions auxquelles les élèves peuvent répondre.

4.2.1. Jitschak ben Jehoeda Abarbanel [1437-1508]

2.4.2 LECTURES BIBLIQUES JUIVES CLASSIQUES

Yitzchak ben Yehuda Abarbanel était un rabbin hispano-portugais. Curieusement, Rabbin Abarbanel examine d'abord les phrases figurant juste avant le commandement d'Amalec dans le Deutéronome. Ces phrases sont les suivantes:

La Torah interdit l'utilisation de mesures inégales. Par cela, la Torah veut dire : nous n'avons pas le droit de nous faire du mal, nous n'avons pas le droit de nous traiter de manière inégale ou injuste. Et juste après cette phrase, la Torah parle d'Amalec. Cette transition est très étrange.

[14] N'aie point dans ta maison deux mesures inégales, une grande et une petite. [15] Des poids exacts et loyaux, des mesures exactes et loyales, doivent seuls être en ta possession, si tu veux avoir une longue existence dans le pays que l'Éternel, ton Dieu, te donne. [16] Car l'Éternel, ton Dieu, a en horreur quiconque agit ainsi, quiconque fait une chose déloyale.

Le rabbin Abarbanel ne trouve pas du tout cette transition étrange. Pour lui, elle a beaucoup de sens ! Amalec, dit rabbin Abarbanel, est un exemple typique d'action injuste. Amalec n'avait aucune raison d'attaquer Israël, mais ils l'ont fait quand même. Et l'attaque a porté sur le point le plus faible. À cause de cette guerre injuste et inéquitable, ils méritent leur punition. Il en va de même pour toute personne qui fait la guerre d'une manière aussi injuste. Rabbin Abarbanel comprend donc le commandement contre Amalec comme une véritable situation de guerre réelle ! Amalec, dans ce cas, fait référence à une « personne malveillante » concrète.

Le rabbin Abarbanel ne trouve pas du tout cette transition étrange. Pour lui, elle a beaucoup de sens ! Amalec, dit Rabbi Abarbanel, est un exemple typique d'action injuste. Ils n'avaient aucune raison d'attaquer Israël, mais ils l'ont fait quand même. Et l'attaque a porté sur le point le plus faible. À cause de cette guerre injuste et inéquitable, ils méritent leur punition. Il en va de même pour toute personne qui fait la guerre d'une manière aussi injuste. Rabbi Abarbanel comprend donc le commandement contre Amalec comme une véritable situation de guerre réelle ! Amalec, dans ce cas, fait référence à une « personne malveillante » concrète.

4.2.2. Samson Raphael Hirsch [1808-1888]

Samson Hirsch était un rabbin orthodoxe allemand. Rabbin Hirsch comprend Amalec différemment. Selon lui, Amalec peut également être un symbole : cela signifie qu'Amalec ne représente pas une personne ou une chose identifiable, mais quelque chose d'autre, comme une idée. Selon Rabbin Hirsch, Amalec représente la guerre, la destruction et l'épée. Mais pas Israël : Israël représente la paix, la construction et la voix de D.ieu qui nous appelle à agir correctement. Amalec et Israël sont donc des valeurs et des normes différentes. Cela signifie que faire la guerre n'est pas la solution, car nous imiterions alors le mauvais comportement d'Amalec. Alors nous mettons en pratique la mauvaise idée ! Nous pouvons nous battre par légitime défense, mais nous devons toujours écouter la voix de D.ieu. Et lorsque nous nous battons, nous devons le faire dans une optique de paix, selon le rabbin Hirsch.

Le judaïsme hassidique

La tradition hassidique, avec par exemple le rabbin Meir Simcha de Daugavpils, attire l'attention sur une certaine phrase du passage du Deutéronome concernant Amalec : "Souviens-toi de ce que t'a fait Amalec, lors de votre voyage, au sortir de l'Égypte " (Dt. 25 :17). Dans cette phrase, un mot est très important : «tu ». Amalec t'a fait quelque chose, à toi, ou en général : à tous les gens qui s'écartent du droit chemin. Amalec est le yetzer hara : le mauvais instinct qui est en nous. C'est la mauvaise voix dans notre tête qui nous fait faire de mauvaises choses. Effacer le souvenir d'Amalec signifie : ne pas écouter cette mauvaise voix ! Selon la tradition hassidique, Amalec ne peut être une personne ou un groupe. Au contraire, nous avons tous une part d'Amalec en nous.

4.2.3. Sefer HaHinoukh

Ce livre est un ouvrage classique du 13e siècle après J.C., qui traite les 613 commandements de la Torah. Dans ce livre, nous lisons une comparaison surprenante : Amalec est comme un fou qui se jette dans un bain d'eau bouillante ! Cependant, cette comparaison n'est pas si étrange.

Quelqu'un qui saute dans un bain d'eau chaude se brûle, mais le refroidit pour les autres. Amalec a attaqué Israël et s'est brûlé en perdant la bataille, mais a ouvert la porte aux autres pour qu'ils attaquent aussi Israël. Après la fuite d'Égypte, avec les dix plaies, toutes les nations avaient peur d'Israël et de son D.ieu puissant. L'attaque d'Amalec a fait disparaître cette crainte. A partir de ce moment, d'autres ont osé attaquer Israël. C'est pourquoi la punition pour Amalec est si sévère : ils ont fait de la violence contre Israël une réalité !

4.2.4. Zohar

Le Zohar est un livre datant du 13e siècle avant J.C.. Le Zohar est connu comme le texte classique de la mystique juive. Dans le Zohar, nous lisons qu'Israël n'est jamais seul dans sa lutte contre le mal. Israël est le partenaire de D.ieu. Dans le monde divin, D.ieu combat le mal, et dans le monde terrestre, Israël combat Amalec. C'est pourquoi Moïse doit tenir ses mains en l'air sur la colline, et Josué doit mener la bataille en bas en même temps. Moïse symbolise le combat de D.ieu, et Josué symbolise le combat d'Israël. Et donc, dit le Zohar, D.ieu (Ex.) et Israël (Dt.) sont tous deux responsables de la bataille contre Amalec.

2.4.3 TRADITION HALAKHIQUE

4.3.1. Lecture littérale

Certains juifs halakhiques pratiquent une lecture littérale des passages sur Amalec. Selon cette lecture, Amalec existe toujours en tant que groupe humain, et les juifs ont pour mission de l'exterminer. Il y a aussi des juifs halakhiques qui ne sont pas d'accord avec cette lecture.

4.3.2. Meir ha-Cohen [fin du 13^e après J.C.]

Rabbin Meir ha-Cohen attire l'attention sur une phrase importante, toujours dans le livre du Deutéronome : "Aussi, lorsque l'Éternel, ton Dieu, t'aura débarrassé de tous tes ennemis d'alentour, dans le pays qu'il te donne en héritage pour le posséder, tu effaceras la mémoire d'Amalec de dessous le ciel: ne l'oublie point. " (Dt. 25:19) Selon Rabbin ha-Cohen, le Tanakh se réfère à l'avenir : ce n'est que lorsque le Messie apparaîtra sur Terre à la fin des temps, et que nous vivrons dans une ère de paix et d'harmonie universelles, que la tâche d'éradiquer Amalec existera !

4.3.3. Yosef Babad [1801-1874]

Le rabbin Yosef Babad, cependant, adopte une approche différente. Il soutient que le Tanakh fait référence au passé. Nous avons déjà discuté de la différence entre l'Israël antique et le monde actuel. Dans le passé, les tribus se distinguaient plus facilement les unes des autres. Cependant, au fil du temps, elles se sont de plus en plus mélangées, de sorte que nous ne pouvons plus faire cette distinction. Le roi assyrien Sanherib (vers 705-681 avant J.-C.) joue un rôle important dans cette théorie. Il était responsable du mélange des différents peuples. Pour Rabbin Babad, il existe donc un problème pratique pour le commandement : l'impossibilité de le mettre en œuvre encore maintenant.

2.4.4. SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE. Les questions suivantes peuvent être posées aux élèves pour approfondir leurs connaissances.

- Quelle interprétation te séduit le plus, et pourquoi ?
- Quelle interprétation te séduit le moins, et pourquoi ?
- Amalec est-il une personne ou un groupe spécifique, ou un trait de caractère négatif dans chaque personne ?
- Quels mauvais traits de caractère Amalec peut-il symboliser ?
- Pourquoi l'utilisation de mesures égales est-elle si importante selon la Torah ?
- Selon le rabbin Abarbanel, le peuple juif peut faire la guerre contre ceux qui agissent de manière extrêmement injuste, comme avec l'attaque d'Amalec. Es-tu d'accord avec cela ? Penses-tu que c'est la bonne réaction ?
- Que signifie « yetzer hara » ?
- As-tu fait l'expérience d'un « mauvais instinct/yetzer hara » en toi-même ?
- Selon le rabbin Hirsch, sommes-nous autorisés à nous battre dans certaines situations ?
- Selon Rabbin Meir ha-Cohen, le commandement d'effacer le souvenir d'Amalec n'existe que dans l'ère messianique. Es-tu d'accord avec cela ?
- Retrouve-vous certaines interprétations (approximatives) dans le clip vidéo ? Le personnage de Levi comprend-il Amalec comme une personne extérieure, ou comme un trait de caractère personnel ?
- Dans le clip vidéo, les personnages voyagent dans le temps jusqu'à un passage particulier de la Bible. Quel passage ?
- Selon toi, qui ou qu'est-ce qu'Amalec ? As-tu changé d'avis ?

EXERCICE. Les élèves lisent le texte 1 Samuel 15:2-3. Ensuite, ils doivent répondre aux questions suivantes. Dans ce texte, le roi Saül reçoit l'ordre de partir en guerre contre le roi Agag, le chef des Amalécites.

Ainsi parle l'Eternel-Cebaot: J'ai à demander compte de ce qu'Amalec a fait à Israël, en se mettant sur son chemin quand il sortit d'Egypte. 3 Maintenant, va frapper Amalec, et anéantissez tout ce qui est à lui; qu'il n'obtienne point de merci! Fais tout périr, homme et femme, enfant et nourrisson, bœuf et brebis, chameau et âne!"

Que ressens-tu en lisant ce passage ?

Question ouverte

Cette punition est-elle encore la bonne façon de punir quelqu'un aujourd'hui ?

Question ouverte

Ce passage traite-t-il de la vengeance ou de l'autodéfense ?

Il semble qu'il s'agisse de vengeance.

Quelles similitudes trouves-tu entre ce passage, et les passages de l'Exode et du Deutéronome ?

Par exemple, l'accent est à nouveau mis sur la route. D.ieu se souvient de ce que le peuple d'Israël a souffert. D.ieu est impliqué en tant que partenaire d'Israël.

Selon rabbin Meir ha-Cohen, le commandement d'Amalec ne peut avoir lieu que dans le futur : l'ère du Messie. Ce texte, qui apparaît après le livre du Deutéronome, contredit-il cette interprétation ?

[Certains rabbins le pensent.]

2.6 GLOSSAIRE

Amalec

Le terme «Amalec » en hébreu peut désigner à la fois une personne, Amalec, et un peuple, les Amalécites. Les Amalécites étaient un peuple, qui errait dans la région d'Edom, au sud de Juda. Ce module utilise les deux sens.

Génocide

Le terme «génocide » signifie «massacre d'un peuple ». Le génocide est l'extermination délibérée et intentionnelle d'un groupe de population. Le droit international considère cet acte comme un crime.

Canaan

Selon le Tanakh, Canaan est la terre promise au peuple juif. Cette région se situe entre la mer Méditerranée à l'ouest et le fleuve Jourdain à l'est. Cette zone comprend désormais le Liban, Israël, une partie de la Syrie et de la Jordanie.



Photo: © Annie Spratt | Unsplash

2.7 TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO

1 INT JOUR CUISINE

Nous voyons un père assis à la table de la cuisine. C'est le matin. Son fils entre avec son cartable et se dirige directement vers la porte.

Le père: Bonjour! Tu pars déjà?

Levi: Oui. Je n'ai pas le temps pour déjeuner, désolé.

Papa: Je voulais te poser des questions sur ta nouvelle école. Comment ça se passe? Cela fait une semaine maintenant... Est-ce que tu t'es déjà fait des amis en classe?

Levi: Pas vraiment. Mais il y a quelques autres enfants juifs à l'école.

Le père (confus): Pourquoi ne sors-tu pas avec tes camarades de classe?

Levi: Pourquoi le faire? Ils me regardent toujours comme si je venais de l'espace... Désolé, je dois vraiment y aller maintenant.

Nous voyons Levi quitter rapidement la maison.

2 EXT JOUR ARRÊT DE BUS

Levi arrive tôt à l'arrêt de bus. Il y a un autre enfant, Lindsay. L'autre enfant le voit.

Lindsay: Salut! Je m'appelle Lindsay. Nous sommes dans la même classe, non? Ne t'appelles tu pas Levi?

Levi: Maintenant tu veux bien me parler?

Lindsay: Qu'est-ce que tu veux dire?

Levi: Je suis ici depuis une semaine. Personne ne me parle. Si vous pensez que je n'ai pas ma place ici, dites-le.

Lindsay: Ecoute, c'est toi qui ne parle à personne. On vous voit tout le temps ensemble, les enfants juifs, qu'est-ce que tu veux que l'on fasse?

Levi: Ah, oublie ça. Tu es vraiment comme Amalek.

Lindsay (confuse): Qui?

Levi (soupirs): Bien sûr que tu ne le connais pas... Est-ce que tu as déjà ouvert la Torah?

Lindsay: euh... qui l'a fait? Mais qu'est-ce que tu dis?

Levi: Amalek a fait du mal au peuple d'Israël au moment où il est sorti d'Égypte et où il était vulnérable, comme ma famille... Nous venons juste d'arriver ici, nous aussi. Mais vous ne comprendriez pas et pourquoi le feriez-vous,... vous ne voulez même pas de nous ici.

Lindsay: Oh allez mec... Me comparer à cet Amak...

Ezra: Tu veux dire 'Amalek'.

Lindsay: Oui, exactement. euh -

Les enfants se retournent avec surprise. Ils voient un vieil homme à l'air étrange, qui se gratte la tête.

Ezra: Shalom Aleichem!

Levi: Aleichem Shalom... Je suis désolé... Qui êtes-vous?

Ezra: Mon nom est... Attendez, j'ai une mauvaise mémoire... Uhm... Oh, oui, c'est rabbin Ezra! Je suis venu pour vous aider! Mais dites-moi, c'est quoi cette histoire d'Amalek?

Lindsay: Il appelle tous ceux qui ne sont pas juifs comme ça! C'est ridicule!

Ezra: Aha! Bien, rappelons le passage... Attends, j'ai une mauvaise mémoire... Oh! Pourquoi on ne prend pas le bus? J'ai dit que j'étais venu pour vous aider! En tout cas, je crois que j'ai dit ça...

Les enfants ont l'air confus.

Lindsay: Euh... Comment est-ce qu'un bus peut nous aider?

Ezra (riant): aahhh! Il va nous emmener simplement! Allez, viens!

Les enfants ont l'air confus. Ezra tape avec sa canne sur le sol. Soudain, dans un nuage de poussière violette, un bus arrive à l'arrêt de bus.

Ezra: Je n'arrivais pas à trouver un bon nom pour ce bus, alors je l'ai appelé Bunim! Il peut nous emmener partout, alors allons dans l'ancien Israël!

Levi: Attends... Vous voulez dire 'remonter dans le temps'? Mais c'est juste un bus?

Ezra: C'est exactement ce que je veux dire! Allons-y!

Ezra tape à nouveau sur son bâton, et soudain ils sont tous assis dans le bus. Le bus commence à rouler. Nous voyons le bus disparaître dans un brouillard violet.

3 EXT JOUR L'ISRAËL ANTIQUE

Le bus s'arrête dans l'ancien Israël. Lindsay, Levi et le rabbin Ezra en descendent.

Levi: Où sommes-nous?

Ezra (fièrement): Bienvenue dans l'ancien Israël, comme dans la Torah! Voici les plaines de Moab. Vous vouliez voir ce que Moïse a dit exactement, non? Bunim nous y a emmenés! C'est un peu comme un concert en direct!

Levi et Lindsay sont déconcertés.

Levi: *Donc, nous avons voyagé dans le temps?*

Ezra: *T'as compris! Regardez!*

Nous voyons une longue file de personnes, ayant l'air fatigués et épuisés, qui se dirigent toutes vers un lieu de rassemblement.

Ezra: *Vite, vite. Je ne veux pas manquer le discours.*

La petite troupe se dirige vers l'avant. Ils se mêlent au reste des gens. Personne ne semble les remarquer. Nous voyons ensuite Moïse debout devant une montagne. Il parle avec passion, les bras levés. L'un de ses bras tient un bâton de marche. Il a de longs cheveux blancs et une longue barbe blanche.

Ezra: *J'aimerais avoir ce bâton... Oh, écoutez! Moïse va mentionner Amalek!*

Moïse: *« Souviens-toi de ce que tu as fait Amalec, lors de votre voyage, au sortir de l'Égypte; comme il t'a surpris chemin faisant, et s'est jeté sur tous tes traînants par derrière. Tu étais alors fatigué, à bout de forces, et lui ne craignait pas Dieu. »*

Levi: *Tu vois!*

Lindsay a l'air déçu.

Ezra: *Hmmm. Tu penses un petit peu trop vite. Pourquoi es-tu si certain qu'Amalek est une personne ou un groupe?*

Levi: *Parce que Moïse l'a dit?*

Ezra: *L'a-t-il dit? Tu sais que la Torah a toujours un sens plus profond? Nous pouvons comprendre les écrits de différentes manières.*

Lindsay: *Comment ça?*

Ezra: *Eh bien, Amalek est apparu juste après que le peuple se soit plaint du manque d'eau, et qu'il ait douté de sa décision de quitter l'Égypte et de suivre Hashem. Pour cette raison, certains rabbins pensent qu'Amalek symbolise notre doute intérieur. Ils pensent que 'détruire la mémoire d'Amalek' signifie détruire la partie en nous qui doute de Dieu et de nous-mêmes!*

Levi: *Donc, il est comme un miroir des mauvaises parties de nous?*

Ezra: *C'est qu'est-ce qu'ils pensent! Mais cette 'mauvaise partie' peut être beaucoup de choses différentes, comme 'ne pas protéger les personnes vulnérables,' 'l'indifférence,' ... Amalek peut symboliser toutes ces choses!*

Levi: *Mais ça ne peut pas être une personne aussi?*

Ezra: *Peut-être. Tu penses à ta propre défense? Mais certains rabbins pensent que si Amalek était un peuple, il n'a existé que dans l'ancien Israël. Et d'autres rabbins pensent qu'Amalek n'arrivera que dans le futur.*

Levi: *Tout cela sur quelques phrases...*

Ezra: *Regarde autour de toi. Il y a autant de façons de comprendre la Torah qu'il y a de gens qui écoutent Moïse.*

Ezra: *Très bien, je pense qu'il est temps pour nous de partir. Vous avez de l'école, rappelez-vous!*

Levi: *Comment pouvons-nous retourner?*

Ezra: *Je ne sais pas, mais Bunim le sait!*

Ezra, Levi et Lindsay se dirigent vers le bus et y montent. Le bus roule jusqu'à l'arrêt de bus actuel.

4 EXT JOUR L'ARRÊT DE BUS ACTUEL

Levi et Lindsay descendent.

Levi: *Merci, Rabbin Ezzr -*

Levi et Lindsay se retournent et constatent qu'ils sont seuls. Le bus et Ezra sont partis.

Lindsay: *C'était étrange...*

Levi: *Oui, c'était... Écoute, je suis désolé. T'appeler Amalek était bizarre, ... Mais ça ne change rien au fait que tu nous traites comme des aliens.*

Lindsay: *C'est bien, je comprends. Ça doit être dur de se sentir si malvenu... On aurait dû commencer à parler bien plus tôt.*

2.8 BIBLIOGRAPHIE

Exégètes juifs classiques

Abarbanel, Rabbin Isaac. *Selected Commentaries on the Torah: Shemos (Exodus)*. Volume 2.

- Translated by Rabbin Rav Israel Lazar. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.

- *Selected Commentaries on the Torah: Devarim (Deuteronomy)*. Volume 5. Translated by Rabbin Rav Israel Lazar. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.

Hirsch, Rabbin Samson Raphael. *The Pentateuch translated and explained by Samson Raphael Hirsch*. 5 volumes. Translated by Rabbin Isaac Levy. Gateshead: Judaica Press, 1982.

The Schottenstein Edition Sefer HaChinuch / Book of Mitzvos. Volume 10. New Jersey: Artscroll Mesorah Publications, 2016. Gebod 603.

Tradition hassidique

Jastro, Rabbin Marcus. *'Avodat Yiśra'el*. Charleston: Nabu Press, 2010.

Rabbin Elimelech, of Lyzhensk. *Noam Elimelekh*. Translated by Tal Moshe Zwecker. Jeruzalem: Targum Press, 2008.

ha-Kohen, Rabbin Zadok, of Lublin. *Peri Tzadik*. Jerusalem: Machon Misamchei Lev, 1999.

Tradition halakhique

Babad, Rabbin Yosef b. Moshe. *Minhat Hinukh*. 2. 213.

Danzig, Rabbin Avraham. Hjayei Adam. *Hilkhot Megillah*. 155a

Le mysticisme juif

Matt, Daniel C., Hecker, Joel, Wolski, Nathan. *The Zohar: Pritzker Edition*. Stanford: Stanford University Press, 2018.

Littérature secondaire

Brill, Alan. *Thinking God: The Mysticism of Rabbin Zadok of Lublin*. New York: Ktav Pub & Distributors Inc, 2003.

Ausloos, Hans. *Geweld, God, Bijbel*. Averbode: Uitgeverij Averbode, 2019.

Cohen, Yitshak. *The Unique Judicial Vision of Rabbin Meir Simcha of Dvinsk: Selected Discourses in Meshekh Hokhmah and Or Sameah*. Edited by Herbert Basser. Translated by Meshulam Gotlieb. Boston: Academic University Press, 2016.

Harris, J. Michael. "DCT/SMU and the Commandment to Wipe out Amalec." In *Divine Command Ethics: Jewish and Christian perspective*, 134-150. London: Taylor & Francis Group, 2004. Taylor & Francis e-Library. <https://www.routledge.com/Divine-Command-Ethics-Jewish-and-Christian-Perspectives/Harris/p/book/9781138869769>

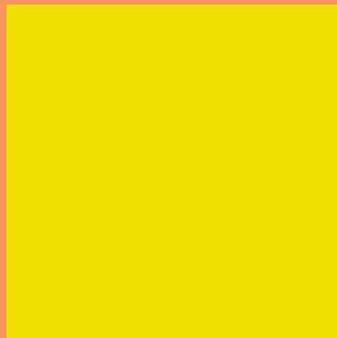
Rooze, Egbert. *Amalek: over geweld in het Oude Testament*. Kampen: Kok, 1997.

Sagi, Avi. "The Punishment of Amalek in Jewish Tradition: Coping with the Moral Problem." *The Harvard Theological Review* 87, no. 3 (1994): 323-46. Accès 1er avril 2020. www.jstor.org/stable/1509808.

La Bible

Kahn, Zadock. *Tanakh : La Bible du Rabbinate*. Scotts Valley : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016.

3



RENCONTRE AVEC
L'ENVIRONNEMENT: ENJEUX
SOCIAUX ET ECOLOGIQUES

MODULE TROIS

ENJEUX SOCIAUX ET ÉCOLOGIQUES

3.1 INTRODUCTION

3.1.1 INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce manuel est conçu comme un support didactique permettant aux enseignants ou aux animateurs d'approfondir le thème suivant : « Rencontre avec l'environnement : Enjeux sociaux et écologiques ». Ce thème est destiné à des enfants âgés entre 13 et 18 ans. Le manuel donne à l'enseignant ou à l'animateur la possibilité de travailler sur ce thème d'une manière adaptée au groupe / à la classe.

En 1966, l'historien Lynn White Jr. a prononcé un discours devant l'American Association for the Advancement of Science. Un an plus tard, ce discours a été publié sous forme d'article. L'article de White a suscité une grande controverse. Cela s'explique en partie par l'émergence de la question écologique les années 1970. Selon White, la crise écologique est fondée sur des croyances judéo-chrétiennes. Ces croyances ont permis à la connaissance scientifique, à l'innovation technologique et à l'industrialisation de progresser de manière incontrôlée, sans tenir compte des éventuels dommages causés à la nature. Selon White, sans cette attitude négligente à l'égard du progrès, la crise écologique n'existerait pas. Pour défendre cette affirmation, Lynn White se réfère à Gen. 1:28 :

Dieu les bénit en leur disant "Croissez et multipliez! Remplissez la terre et soumettez-la! Commandez aux poissons de la mer, aux oiseaux du ciel, à tous les animaux qui se meuvent sur la terre!"

Dieu ordonne à Adam et Eve de soumettre et de dominer la Terre. L'idée que l'homme est au-dessus de la nature, et qu'il n'y a plus de présence divine dans la nature elle-même, conduirait à un comportement despotique. Et cela mène ensuite à la destruction irréfléchie et inutile de la biodiversité et au changement climatique.

L'essai de White a suscité une certaine agitation parmi les groupes religieux. La réponse du christianisme ne s'est pas fait attendre longtemps. Le judaïsme a également émis de sérieuses réserves quant aux arguments de White. La réponse juive à l'essai White apparaît sous de nombreuses formes. Il existe des organisations telles que Jewcology, qui tentent de concilier la foi juive avec une vision écologique du monde. Il est également souligné que le Tanakh contient des concepts et des commandements qui sont diamétralement opposés aux vues de Lynn White. Ce module est conçu en accord avec la thèse selon laquelle le Tanakh peut fournir des repères importants pour une orientation théologico-écologique.

3.1.2 CONTENUS DU MANUEL

Une lecture littérale du Tanakh peut conduire à la violence. La violence peut être divisée en deux significations : sur l'axe horizontal, il y a la violence au nom de la nature. Sur l'axe vertical, on trouve la violence contre la nature. Ce module traite de ces deux axes et nous invite à réfléchir à leurs points communs.

Ce manuel de l'enseignant fait la distinction entre le « matériel de base » et le « matériel approfondi ». Chaque chapitre propose des suggestions didactiques. Le matériel de base est parallèle au manuel de l'élève, mais offre des informations de fond et des méthodes de travail supplémentaires. Le point de départ est une histoire de polarisation liée aux questions écologiques. Ensuite, le thème de « la violence au nom de la nature » est abordé. L'angle choisi pour cette section est le thème de la polarisation. Ce thème est également divisé en une section de base et une section d'approfondissement. La section de base aborde le thème de la polarisation de manière générale. Ce niveau convient à tous les groupes d'âge. La section approfondie examine plus en détail le phénomène de la polarisation, ainsi que les différences entre polarisation et conflit. Comme le matériel peut être plus complexe et (conceptuellement) difficile pour les groupes d'âge plus jeunes, il a été décidé d'aborder cette section comme un matériel approfondi. L'enseignant ou l'animateur est libre d'utiliser le matériel comme il le préfère.

La polarisation est suivie par le thème de la violence contre la nature. Nous abordons cette section à partir de l'interdit du bal taschit. Cet interdit, que l'on peut traduire par « ne pas détruire/gaspiller », est le passage de la Torah approprié pour permettre aux élèves de réfléchir à la question climatique actuelle et aux questions sociales qu'elle soulève. Le manuel fournit le contexte étymologique et symbolique de l'interdit, ainsi que diverses interprétations. Le dernier chapitre théorique est consacré à Catherine Chalier, qui propose sa propre interprétation de la relation complexe entre le judaïsme et la nature.

3.2 (DÉMONSTRATIONS POUR LE) CLIMAT



Figure 3.1
Le Clip Vidéo

3.2.1 UNE HISTOIRE

Le clip vidéo montre une situation de conflit à l'école. Ariella est une jeune fille juive qui apprend l'existence des feux de forêt en Australie au journal télévisé du soir. Pour satisfaire sa soif d'informations, elle se lève la nuit et se faufile vers un ordinateur. Ses recherches nocturnes mettent à jour une accumulation de crises écologiques, tandis qu'un mystérieux bal taschit résonne dans ses yeux.

À l'école, elle apprend une terrible nouvelle : le conseil municipal et la direction de l'école ont décidé d'abattre une partie de la forêt voisine. Il y a une pénurie de places de stationnement depuis des années. Ariella décide de lutter contre ce plan et lance un mouvement de contestation. Cependant, ce mouvement ne tarde pas à semer la discorde. Ce qui a commencé avec de nobles intentions menace de se transformer en conflit. Quel est le rôle du mystérieux interdit bal taschit dans tout cela ? Et que pourrait signifier cet interdit ?

3.2.2 DISCUSSION

Cette partie est **optionnelle**.

Discutez du clip vidéo en classe avec les élèves : qu'ont-ils vu ?

Questions possibles sur les connaissances initiales et la réflexion personnelle

- Les élèves reconnaissent-ils le sentiment d'Ariella (la fille) ?
- Les élèves se joindraient-ils à Ariella pour la démonstration ?
- Les élèves pensent-ils qu'Ariella est allée trop loin dans ses actions ?

- La destruction ou la défiguration de biens, par exemple par des graffitis, est-elle autorisée dans certains cas ? Pourquoi ?
- Quelles associations les démonstrations des élèves évoquent-elles ? Les élèves reconnaissent-ils des situations similaires dans la vie réelle ?
- Les élèves ont-ils reconnu les « catastrophes écologiques » qu'Ariella a trouvées sur Internet ?
- Les élèves vivent-ils également la question du climat comme un « problème » ?
- Quelle est, selon les élèves, la position du judaïsme dans le débat sur le climat ? Cette « position » existe-t-elle vraiment ? Les juifs ont-ils une quelconque responsabilité, et doivent-ils faire quelque chose ?



Figure 3.2
Source: © ystewart
henderson / Adobe Stock

3.3 POLARISATION

Cette partie constitue un **apprentissage de base**.

3.3.1 GÉNÉRALITÉS

Les gens ont des opinions différentes sur de nombreux sujets. Une différence d'opinions est inhérente à la communication et n'est pas en soi problématique. Dans notre société aussi, il y a des sujets sur lesquels le point de vue de (groupes de) personnes diffère. Cela ne devient difficile que lorsque ces opinions et visions différentes mènent à des conflits ou lorsque certaines personnes (groupes de personnes) sont attaquées personnellement.

Lorsque des groupes s'opposent les uns aux autres et que les contradictions entre eux deviennent de plus en plus grandes, on parle de polarisation. Les deux groupes opposés deviennent ainsi des « pôles opposés ». Le terme « polarisation » semble être devenu plus courant ces dernières années. Les gens parlent de la polarisation croissante entre certains groupes de la société, ou entre personnalités politiques qui utilisent des déclarations polarisantes pour opposer délibérément les gens les uns aux autres. Ils le font pour obtenir davantage d'adeptes ou pour détourner l'attention d'autres problèmes sociaux.

La polarisation n'est pas toujours négative. Des points de vue différents, des dynamiques de polarisation et des opinions contradictoires peuvent jouer un rôle important pour la société. Ils permettent un débat ouvert, de dénoncer tout acte répréhensible ou d'opérer un changement social. Mais seulement quand des opinions radicales sont émises, et que les voix modérées disparaissent du débat, les gens peuvent se sentir obligés de choisir un côté ou l'autre. La société peut devenir profondément divisée. L'accent n'est plus mis sur la nuance.

Un processus de polarisation excessive peut également être décrit comme une mentalité exagérée de « nous et eux ». Les groupes de personnes sont ainsi placés de manière diamétralement opposée. Il peut s'agir, par exemple, de groupes fondés sur des différences ethniques, culturelles ou religieuses ; les pauvres contre les riches, le peuple contre l'élite, la droite politique contre la gauche politique, les hommes contre les femmes, le gouvernement contre les citoyens, etc. La polarisation peut s'intensifier et ainsi conduire à des conflits, des agressions, des violences et même des guerres. Les distinctions plus profondes entre conflit et polarisation sont abordées dans la section approfondie de ce chapitre.

Le débat sur le climat se termine aussi souvent par une polarisation. Cette section invite les élèves à réfléchir sur le phénomène des démonstrations sur le climat. Les « marches pour le climat » sont un sujet brûlant. Pourtant, elles soulèvent également de nombreuses questions. Quand les démonstrations vont-elles trop loin ? Les démonstrations conduisent-elles à une plus grande polarisation ? La démonstration est-elle toujours le bon moyen pour trouver des solutions ?

Selon le philosophe néerlandais Bart Brandsma, il est important de distinguer la polarisation du conflit.

Un conflit est manifeste. Un problème survient et autour de ce problème, il y a plusieurs « parties impliquées dans un problème ». Pour l'une, il y a « ceci » en jeu, pour l'autre « cela ». Ces différences sont des « conflits d'intérêts » : les différentes parties impliquées dans le problème ont des intérêts différents. Ces intérêts sont en partie fondés sur la rationalité. Les arrière-plans, les motifs, sont plus faciles à tracer, de même que les étapes. C'est pourquoi une conversation constructive est une bonne méthode pour gérer les conflits. Une conversation peut clarifier les différents intérêts, leur donner une place et proposer une solution rationnelle.

Une polarisation est complexe. Il est plus difficile d'identifier les parties impliquées dans le problème, les personnes à l'origine du conflit. De plus, les motivations sont plus difficiles à retracer. Les agissements des personnes cachent un univers vaste, dans lequel les sentiments et l'irrationalité jouent un rôle important. C'est pourquoi une conversation constructive est beaucoup moins efficace : on obtient ce qu'on appelle des « fausses conversations ». Ce qu'il faut, selon Brandsma, c'est un leadership fort. Un leader fort peut, avec l'attitude et le ton appropriés, reconnaître les véritables préoccupations et, en même temps, mettre en évidence les véritables problèmes du débat. Un leader ne doit pas rester indifférent et neutre, mais adopter une attitude inclusive. Et puisque la polarisation est une pensée du type « nous contre eux », un leader doit être capable de faire entendre le centre : le groupe des sceptiques, des indifférents et des neutres.

L'histoire au commencement de la leçon nous montre un conflit, dû au changement climatique entraînant une polarisation ! Il existe une dynamique « nous contre eux », incarnée avec beaucoup d'émotion par les personnages d'Ariella et de Levi. En ce qui concerne le problème, il faut identifier les « parties impliquées dans le problème », qui le comprennent différemment et qui ont des « conflits d'intérêts » évidents. La direction de l'école reconnaît le problème du manque de places de stationnement et veut y remédier. Ariella voit un problème de climat et pense que c'est plus important. Le problème ne s'aggrave pas trop et le directeur de l'école parvient à désamorcer le conflit par une conversation constructive. Il propose une solution rationnelle, que tout le monde accepte rationnellement.

3.3.2 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

À l'école, dans les médias, auprès des hommes politiques, entre certains groupes de la société, nous sommes tous les jours confrontés à la mentalité « nous et eux ».

EXERCICE. Les élèves sont répartis en groupes et chacun reçoit un article de journal ou recherche de manière indépendante un article de journal sur les démonstrations sur le climat. Les élèves analysent l'article en se posant les questions suivantes.

- Quel conflit l'article met-il en évidence ?
- Quels sont les deux pôles qui s'opposent ?
- Les deux côtés de la problématique sont-ils mis en avant, ou un point de vue ressort-il davantage dans l'article ?
- Que pensez-vous de cette manière de relater les faits ?
- Êtes-vous d'accord avec les manifestants pour le climat ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?

L'analyse de l'article peut ensuite être retravaillée et présentée à la classe.



Figure 3.3
Le Clip Vidéo

EXERCICE. L'histoire au début de ce module montre comment Ariella, frustrée par la décision de l'école d'abattre un morceau de forêt, crée un groupe pour manifester contre cette action. Cette histoire permet aux élèves de réfléchir sur le thème de la polarisation.

- Est-ce qu'ils pensent qu'Ariella est polarisante ? Est-ce qu'Ariella a une mentalité de « nous contre eux » ?
- Comment cette polarisation se manifeste-t-elle ? Y a-t-il des actions spécifiques qui indiquent une polarisation ?
- Comment aborderaient-ils le problème de l'exploitation forestière ?
- Comprennent-ils la réaction de Levi ? Seraient-ils aussi réticents ?
- Le directeur de l'école intervient et invite Ariella et Levi à une discussion. Est-ce qu'il dépoliarise ? Est-ce une façon efficace de dépoliariser ?
- De quelle manière pouvons-nous nous dépoliariser ?
- Peut-on prendre des mesures non polarisantes ? À quoi pourrait ressembler une manifestation non polarisante ?

3.3.3 POLARISATION OU CONFLIT

Le philosophe néerlandais Bart Brandsma a beaucoup travaillé sur le thème de la polarisation. Il a développé un schéma qui révèle la dynamique interne de la polarisation. Nous allons discuter de ce schéma dans cette section.

3.3.3.1 GÉNÉRALITÉS

Les trois principes fondamentaux de la polarisation.

Les trois principes fondamentaux de la polarisation.

- 1)** La polarisation est une construction de la pensée. Sur la base des caractéristiques identitaires, on crée des oppositions dans les groupes de personnes. Homme contre femme, gauche contre droite, etc.
- 2)** La polarisation alimente les déclarations sur l'identité des opposés. Ils ne veulent pas comprendre ou ils veulent seulement faire le mal.
- 3)** La polarisation est une dynamique des émotions. Il est au moins aussi important d'aborder ce qui est en jeu sur le plan émotionnel que d'argumenter et d'établir les faits. Parler de l'identité de l'autre personne est rarement vraiment factuel.

Les cinq acteurs clés

- 1)** Les meneurs sont le groupe le plus visible. Ce sont les personnes qui recherchent et attisent le débat, osant toujours faire des déclarations extrêmes et faisant pression sur les personnes du centre pour qu'elles choisissent leur camp. Chaque meneur s'estime dans son propre droit et pense toujours être du côté de la vérité.
- 2)** Les suiveurs sont moins visibles. Ils sont dans le sillage des meneurs. Ils défendent et soutiennent les meneurs, mais peuvent plus facilement revenir au centre.
- 3)** Les observateurs silencieux ne sont pas visibles. Il s'agit du groupe de personnes qui ressentent la pression de choisir un camp, mais qui sont souvent dissuadées de le faire.
- 4)** Les bâtisseurs de ponts essaient de se placer au-dessus des pôles, de se connecter, de créer une compréhension, et donc de dissoudre la polarisation. Cependant, cela peut souvent encourager la polarisation.
- 5)** Le bouc émissaire est victime d'une polarisation de grande ampleur. Il est identifié comme le coupable d'un problème et n'a souvent aucune défense contre un flot de reproches. Tant le bâtisseur de ponts que l'observateur silencieux peuvent se retrouver dans cette position.

Quatre facteurs pour dépolariſer

- 1) Changez le groupe cible. Au lieu de combattre les pôles, renforcez le centre.
- 2) Changez le sujet. Au lieu de parler de l'identité des autres, placez l'ordre du jour du centre au premier plan.
- 3) Changez de position. Ne vous placez pas au-dessus des partis, mais trouvez une position crédible au centre.
- 4) Changez le ton. N'évaluez pas en parlant en termes de bien ou de mal, de bon ou de mauvais, mais abordez la dynamique émotionnelle au sein du débat.

3.3.3.2 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE. Les élèves peuvent répondre aux questions suivantes, soit en classe, soit sur papier :

- Pensez-vous que la conversation du directeur de l'école est dépolariſante ou juste déconflictuelle ? Une telle conversation aide-t-elle toujours à dépolariſer ?
- Décrivez le ton et l'attitude des trois personnages principaux, Ariella, Levi et le directeur de l'école.
- Pensez-vous qu'Ariella ira toujours plus loin dans sa lutte contre les problèmes climatiques ?
- Le directeur de l'école applique-t-il bien les quatre facteurs de dépolariſation ? Lesquels applique-t-il, lesquels n'applique-t-il pas ?
- Reconnaissez-vous les cinq acteurs clés de l'histoire ?
- Que signifie l'affirmation suivante : « la polarisation est une construction de la pensée ? » Expliquez-le avec vos propres mots.
- Pouvez-vous donner des exemples de déclarations sur l'identité de l'autre personne dans des situations de polarisation ? Les exemples peuvent provenir d'une expérience personnelle.

3.4 L'INTERDICTION BAL TASCHIT

Cette partie constitue un **apprentissage de base**.

3.4.1 GÉNÉRALITÉS

Le thème de l'environnement soulève des questions importantes sur le lien entre l'homme et la nature. Quel est le rôle de l'homme par rapport à la nature ? La réponse à cette question est un élément important du puzzle pour schématiser la rencontre entre l'homme et la nature. Dans la tradition juive, nous pouvons distinguer au moins deux options : l'homme peut se comporter comme un despote ou comme un gardien.

La tension entre les deux est clairement exprimée dans l'histoire du jardin d'Eden. Dieu crée Adam et Eve et leur donne des instructions sur la manière de se comporter vis-à-vis de l'environnement naturel.

3.4.1.1 GEN. 1:27-28

[27] Dieu créa l'homme à son image; c'est à l'image de Dieu qu'il le créa. Mâle et femelle furent créés à la fois. [28] Dieu les bénit en leur disant "Croissez et multipliez! Remplissez la terre et soumettez-la! Commandez aux poissons de la mer, aux oiseaux du ciel, à tous les animaux qui se meuvent sur la terre!"

3.4.1.2 GEN. 2:15

L'Éternel-Dieu prit donc l'homme et l'établit dans le jardin d'Eden pour le cultiver et le soigner.

Les deux passages utilisent des verbes différents pour décrire les actions d'Adam et Eve. Dans le premier passage, Adam et Eve doivent « remplir » la terre, la « soumettre » et la « commander ». Ce qui ressort de ce passage, c'est un « comportement despotique ». Un despote est un autocrate qui, sans se soucier de l'existence de ses sujets, dirige son royaume. Nous voyons ici le doigt accusateur de Lynn White se profiler.

Dans le second passage, cependant, Adam et Eve semblent se voir attribuer un rôle différent. Là encore, cette expression est associée à d'autres verbes : ils doivent « cultiver » la terre et la « soigner ». Après tout, Adam et Eve prennent soin de la nature au nom de D.ieu. Ainsi, dans le premier passage, la nature semble être la propriété de l'homme, qu'il utilise avec insouciance. Dans le second passage, cependant, il est rappelé à l'homme qu'en fin de compte, tout est la création, et la propriété de D.ieu. Cela met en perspective l'importance de notre position.



Figure 3.4
Source: © ystewart
henderson / Adobe Stock

3.4.2 LE PASSAGE DU BAL TASCHIT

Une lecture littérale du Tanakh peut conduire à la violence. Si nous le lisons littéralement, comme le fait Lynn White, nous pouvons conclure que la destruction débridée de la nature est permise. Le Tanakh, cependant, dépeint une relation plus complexe avec la nature. De nombreux juifs (groupes et individus) écologiques soulignent que le Tanakh se porte également garant de la protection de la nature. Dans ce cas, la référence la plus courante est celle d'un passage particulier, un interdit : bal taschit.

Dans cette section, nous allons d'abord discuter du passage tel que nous le lisons sans contexte, dans la Torah. Ensuite, nous examinerons son contexte symbolique et étymologique. Puis, nous proposerons quelques possibilités d'interprétation. Nous concluons cette section par quelques suggestions didactiques.

3.4.2.1 BAL TASCHIT - DT. 20:19-20

Si tu es arrêté longtemps au siège d'une ville que tu attaques pour t'en rendre maître, tu ne dois cependant pas en détruire les arbres en portant sur eux la cognée: ce sont eux qui te nourrissent, tu ne dois pas les abattre. Oui, l'arbre du champ c'est l'homme même, tu l'épargneras dans les travaux du siège. 20 Seulement, l'arbre que tu sauras n'être pas un arbre fruitier, celui-là tu peux le sacrifier et l'abattre, pour l'employer à des travaux de siège contre la ville qui est en guerre avec toi, jusqu'à ce qu'elle succombe.

3.4.2.2 ETYMOLOGIE ET SYMBOLISME

Le verbe « (ne pas) détruire » est dérivé de la racine biblique hébraïque sh.h.t. [détruire]. Ce mot, *schachat*, est synonyme du mot *kilkul*, qui signifie corrompre ou corrompeur. L'hébreu moderne traduit *schachat* par : gâcher, blesser, gaspiller ; détruire ; pécher ; agir de manière corrompue ; assassiner.

Le mot « détruire » doit donc être compris dans un sens large, et est étroitement lié à la notion de « déchet » !

Le passage fait référence à des « arbres » (vergers). De nombreux rabbins ont utilisé la traduction « arbres des champs » à la place. Cet accent mis sur le champ, ou sadeh, est frappant. Le champ symbolise tout ce qui nécessite des soins avant de pouvoir porter des fruits. Le symbole de l'arbre n'est pas non plus fortuit. Un arbre est porteur, dans l'histoire intellectuelle juive, d'une très grande signification. Un arbre peut symboliser la nature qui rend la vie possible par sa fonction dans l'échange planétaire d'oxygène. Un arbre peut également symboliser la croissance et le développement. Après tout, les arbres continuent de croître tout au long de leur vie et conservent la capacité de produire des fruits. Enfin, l'arbre peut également symboliser l'être humain spirituellement élevé, tel que l'érudit de la Torah ou le Tzaddik.

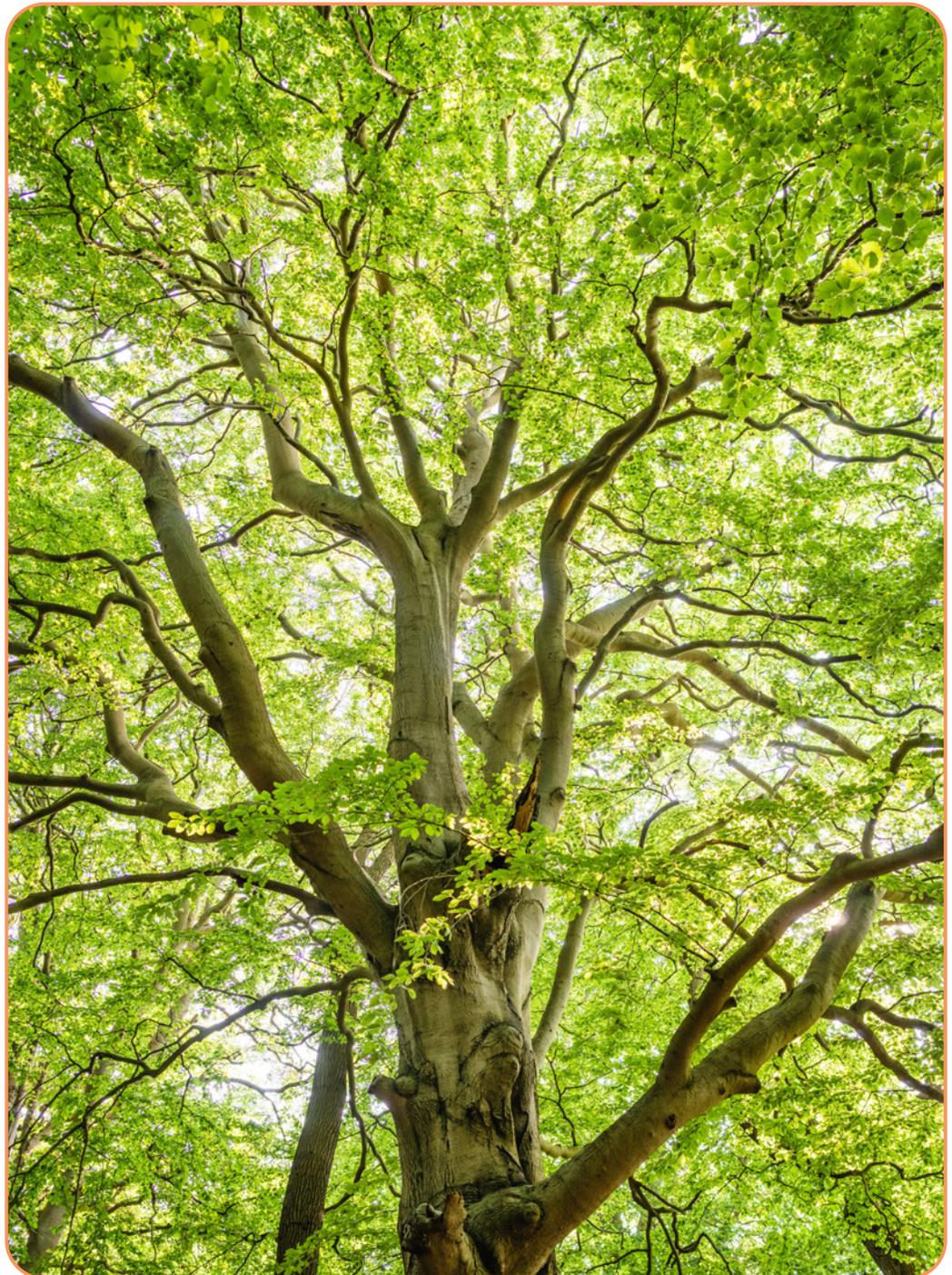


Figure 3.5
Source: © Felix Mitterm /
Pexels

3.4.3 L'INTERPRÉTATION DE L'INTERDIT BAL TASCHIT

Le sens du Tanakh n'est pas toujours évident. Le Tanakh a vu le jour dans un monde très différent du nôtre. Cela le rend difficile à comprendre et à interpréter. Néanmoins, le Tanakh est riche en signification. Ce n'est pas pour rien que la Torah a soixante-dix visages selon un proverbe juif. Les rabbins ont développé différentes techniques d'interprétation pour déchiffrer toutes ces significations.

3.4.3.1 COMMENT L'INTERPRÉTER ? KAL V'HOMER !

L'une de ces techniques d'interprétation est kal v'homer. Littéralement, cela signifie : « de difficile à facile ». Dans le Tanakh, nous trouvons souvent des commandements et des interdits dans des situations très spécifiques. Kal v'homer nous montre comment nous pouvons apprendre quelque chose d'une situation moins probable pour l'appliquer à une situation plus probable. Ou, en d'autres termes, qu'est-ce qu'un cas spécifique nous apprend sur la façon de se comporter en général ?

Le bal taschit interdit, en temps de guerre, d'abattre des vergers (arbres fruitiers) pour ramasser du bois pour un siège militaire. Les rabbins ont commencé à appliquer l'interdit dans un sens plus large, le rendant applicable à toutes sortes de matériaux, d'objets et de ressources utiles aux humains, et même au corps humain. Ce mouvement, d'une situation exceptionnelle et spécifique à une situation générale, est le kal v'homer.

3.4.3.2 BAL TASCHIT: UNE CONSIDÉRATION D'UTILITÉ

Keith Wolff, dans son livre *Bal Tashchit : The Jewish Prohibition against Needless Destruction*, a examiné les interprétations rabbiniques de l'interdit du bal taschit. Il conclut que le bal taschit protège la nature, mais pas de manière inconditionnelle. Il y a toujours un compromis à faire. Ainsi, l'interdit est graduel, et non absolu ! L'accent est mis, avant tout, sur l'utilité potentielle d'une chose, et non sur son existence en soi.

Plus une chose est utile, ou produit un avantage, plus elle est protégée. La vie humaine, le corps et la santé sont les plus protégés. Viennent ensuite les objets qui sont utiles plusieurs fois, et enfin les objets qui ne sont utiles qu'une fois. Un pommier produit plusieurs pommes, tandis qu'une même pomme ne peut être consommée qu'une seule fois. Cela signifie également que plus l'homme a des connaissances sur l'environnement naturel, et donc sur l'utilité de l'environnement naturel, plus la portée de l'interdit est grande.



Figure 3.6
Source: © Karolina
Grabows / Pexels

3.4.3.3 BAL TASCHIT : AU-DELÀ DE LA CONSIDÉRATION D'UTILITÉ

Avec l'interprétation précédente, largement répandue, de bal taschit, nous rencontrons cependant un problème : l'accent mis sur le profit ou l'utilité peut très rapidement se transformer en un accent sur le profit en tant que tel. Quand tout tourne autour d'une considération d'utilité, nous oublions le respect fondamental de toute vie. Un tel raisonnement sacrifie la durabilité sur l'autel du profit.

Les rabbins contemporains ne sont pas toujours d'accord avec cette interprétation du bal taschit. Ils soulignent que ce n'est que plus tard que les rabbins ont commencé à se concentrer sur le profit potentiel. La Torah, soutiennent-ils, défend une éthique totalement différente :

“Ce qui a été négligé par l'interprétation rabbinique antérieure du bal taschit, c'est que la règle donnée dans la Torah concerne à la fois littéralement et fondamentalement la durabilité - ce que vous soutenez... [sustainability – about what sustains you].

[...]

Cependant, si nous incorporons l'esprit de la Torah, nous allons bien au-delà de ces mesures utilitaires. La Torah ne se contente pas de protéger les arbres lorsqu'elle dit : “L'arbre est-il parfois un homme, pour que tu te battes contre lui ?” Elle leur attribue une sorte de subjectivité.

Plus que cela, la directive la plus profonde de la Torah est que nous devons respecter chaque vie. Cet esprit s'exprime de nombreuses façons - notamment non seulement dans le bal taschit, mais aussi en enterrant le sang/l'âme d'un animal sauvage abattu, en ne consommant jamais de sang, qui représente la force vitale, en ne combinant jamais le lait, source de vie, avec la viande. La vie - toute vie, est le but de la création.”

David Seidenberg, rabbin.

3.4.4 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE. Ce module mentionne le terme « despotisme » : le comportement d'un souverain qui gouverne par pur intérêt personnel, sans se soucier de ses sujets. Cette définition indique clairement qu'il s'agit d'un terme politique, mais le terme peut aussi se référer métaphoriquement à tout comportement qui traite quelque chose de manière négligente, avec éventuellement des conséquences destructrices. C'est également ainsi que nous pouvons traiter la nature.

Avec les élèves, nous pouvons réfléchir aux comportements négligents. De manière classique, éventuellement à l'aide d'une mind map (carte heuristique), il est possible de donner des exemples de comportements négligents envers la nature.

- Les élèves pensent-ils qu'il existe un traitement despotique de la nature dans le monde ? Le voient-ils parfois dans leur environnement ?

- Font-ils eux-mêmes parfois preuve de despotisme par rapport à la nature ? Si oui, de quelle manière ?

EXERCICE. Demandez aux élèves de lire d'abord ce passage du Talmud traitant de l'interdit du bal taschit, puis de répondre à la question. Comment le Talmud de Babylone applique-t-il le principe du kal v'homer ?

3.4.4.1 PASSAGE DU TALMUD – KIDDUSHIN 32A

Quiconque brise des récipients ou déchire des vêtements, détruit un bâtiment, bouche une fontaine ou détruit de la nourriture se rend coupable de violation de l'interdit du bal taschit.

Difficile : pour un siège militaire, le bois est désespérément nécessaire, et pourtant vous n'êtes pas autorisé à simplement couper les arbres fruitiers.

Facile : dans les situations de tous les jours, vous pouvez facilement détruire des objets ou de la nourriture, donc vous ne devez absolument pas le faire.

EXERCICE. Sur la base de l'article du rabbin David Seidenberg, demandez aux élèves de répondre aux questions suivantes, ou de faire les exercices. Si l'étude de l'article est trop difficile, l'enseignant est libre de traiter l'article en classe d'abord, puis de guider les élèves de plus près.

Le rabbin David Seidenberg écrit : « La Torah ne se contente pas de protéger les arbres lorsqu'elle dit : "L'arbre est-il parfois un homme, pour que tu le battes contre lui ?" Elle leur attribue une sorte de subjectivité. »

- Réfléchissez avec les élèves à ce que Seidenberg entend par « subjectivité des arbres ». Demandez aux élèves de faire des recherches sur le terme « subjectivité » et l'apprentissage indépendant.

- Les arbres ont-ils autant droit à la vie que les humains, ou sont-ils « moins importants » ?

EXERCICE. David Seidenberg écrit : « Plus que tout cela, le sens le plus profond de la Torah est que nous devons respecter chaque vie. Cet esprit s'exprime de nombreuses façons - notamment non seulement dans le bal taschit, mais aussi en enterrant le sang/l'âme d'un animal sauvage abattu, en ne consommant jamais de sang, qui représente la force vitale, en ne combinant jamais le lait, source de vie, avec la viande. La vie - toute vie - est le but de la création. »

- Demandez aux élèves de marquer/souligner ce qu'ils ne comprennent pas et de poser des questions à ce sujet.
- Demandez aux élèves de rechercher les éléments du Tanakh dont il est question et d'en discuter.
- Que pensent les élèves de ce passage ?
- De quelles manières les élèves essaient-ils de faire preuve de respect pour chaque vie, pour tous les aspects de la Création ?

EXERCICE. Les élèves peuvent répondre aux questions suivantes.

- De quoi parle littéralement le passage du bal-taschit ?

La destruction des arbres fruitiers (vergers), lors d'un siège militaire en temps de guerre.

- Que signifie « bal taschit » ? Pouvez-vous le relier étymologiquement à d'autres mots ?

Bal taschit signifie littéralement « ne pas détruire », et vient de la racine étymologique sh.h.t., liée au mot « corrompu » : kilkul. Détruire est donc lié aux déchets !

- Le bal taschit est-il un commandement positif ou négatif ?

Il s'agit d'un commandement négatif, ou d'un interdit, puisqu'il prohibe un certain comportement.

- Expliquez le principe du kal v'homer avec vos propres mots.

Kal v'homer signifie « de difficile à facile » ou « d'exceptionnel à probable ». Si un certain commandement est déjà déterminant dans des situations exceptionnelles, il s'applique d'autant plus dans des situations quotidiennes, plus courantes.



Figure 3.7
Source: © Markus Spiske /
Pexels

3.5 CATHERINE CHALIER : SUR LES TRACES DU SEIGNEUR

Cette partie constitue un **apprentissage approfondi**.

3.5.1 GÉNÉRALITÉS

L'interdit du bal taschit nous apprend à traiter la nature d'une manière utilitaire. La question centrale est : qu'est-ce qui apporte le plus de bien/utilité/profit ? Comme indiqué ci-dessus, pour les rabbins, la santé humaine est considérée comme le bien suprême. Pourtant, nous pouvons aussi aborder différemment la relation entre le judaïsme et la nature. Catherine Chalier, philosophe juive, formule une relation à la nature qui se détourne de la maximisation du profit ou de l'« utilité ». Son postulat central est que la nature est animée par le même souffle de création que l'homme. Par conséquent, l'homme et la nature ont un destin commun. Le point de départ de Chalier est l'alliance entre D.ieu et l'homme.

Selon Chalier, D.ieu se présente comme une trace dans la nature. Cela ne signifie pas que D.ieu existe dans la nature. Par l'acte de création, il se sépare du monde et se place au-dessus de lui. La gloire de D.ieu à cet égard est juste qu'Il a placé quelqu'un dans le monde qui peut Le chercher dans ce monde, et Lui répondre. La tâche de l'homme consiste donc à découvrir les traces de D.ieu et à redonner vie à leur signification. Cela signifie que nous considérons tous les êtres et l'homme sous le même angle : comme une création qui se réfère fondamentalement à D.ieu, le Créateur.

Cette perspective nécessite une bonne attitude. Premièrement, nous ne devons pas être consumés par nos propres intérêts égoïstes. Chalier oppose l'intérêt personnel à la modestie et au désintéressement ; la contemplation de la nature nous élève au-dessus de nos intérêts personnels, privés, et nous fait considérer quelque chose d'extérieur à nous. Deuxièmement, la nature doit être lue comme un « Livre » que nous devons interpréter pour le connaître. Après tout, le Créateur de la nature et le Donneur de la Torah sont un seul et même D.ieu. C'est précisément le Tanakh qui nous enseigne à considérer la nature comme l'œuvre de D.ieu, dans laquelle Il a laissé ses traces. La nature est également une énigme qui demande à être interprétée ; la vérité qui s'en dégage est également une révélation de la parole de D.ieu.

Toute cette perspective nous conduit à une nouvelle signification de la notion de « subjugation ». Dans le livre de la Genèse, nous lisons qu'Adam et Eve ont reçu la mission de soumettre la nature et de la dominer en tant que despotes. Selon Chalier, nous ne devons pas considérer cet « asservissement » comme une maltraitance, une exploitation ou une réduction à une considération utilitaire. Ce que cela signifie, c'est que nous reconnaissons la trace de la Création dans ce que nous contrôlons et cultivons. Cette reconnaissance nous rappelle que ce monde n'est pas la propriété de l'homme. D.ieu a placé Adam et Eve dans le jardin d'Eden pour en prendre soin en son nom.

3.5.2 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE. Les questions suivantes peuvent être posées aux élèves.

- **Quelle est votre opinion sur l'interprétation de Chalier ?**

Question de réflexion ouverte.

- **Vrai ou faux : Selon Chalier, les traces de D.ieu sont la preuve que D.ieu est dans la nature.**

Faux. En tant que juif, Chalier croit que D.ieu est transcendant à la nature. Les traces sont la preuve que la nature est la création de D.ieu.

- **Expliquez avec vos propres mots la différence entre l'interprétation de Chalier et l'interprétation de l'utilité.**

Chalier accorde une grande importance au désintéressement, c'est-à-dire au fait de se concentrer sur quelque chose d'extérieur à nous plutôt que sur nos propres intérêts, afin de vivre correctement la nature. Après tout, une expérience correcte de la nature reconnaît la nature comme un élément de la Création. Il ne s'agit donc pas d'aborder la nature comme un système que nous pouvons exploiter, mais de reconnaître son destin partagé avec les humains.

- **Y a-t-il des similitudes entre l'interprétation de Catherine Chalier et celle du rabbin David Seidenberg ?**

Ils se complètent dans leur tentative de s'éloigner d'une maximisation quasi-économique du profit par rapport à la nature. Une attitude juive correcte, selon eux, aborde la nature comme quelque chose qui a de la valeur en soi, et non pour les autres.

3.6 LE PROBLÈME DU CLIMAT

3.6.1 GÉNÉRALITÉS

Cette partie constitue **un apprentissage approfondi**.

La grande majorité de la communauté scientifique s'accorde à dire que nous traversons une crise climatique de plus en plus grave. Les plus grands destructeurs sont le déclin de la biodiversité et l'augmentation des températures moyennes mondiales.

Le réchauffement climatique peut avoir des effets néfastes sur de nombreux écosystèmes : vagues de chaleur, sécheresses extrêmes, ouragans de plus en plus violents, graves inondations, etc. La fonte des glaciers peut entraîner une nouvelle hausse du niveau des mers. En outre, les océans pourraient se réchauffer et devenir acides, ce qui aurait un effet sur le monde sous-marin et le cycle de l'eau. Les changements dans l'environnement et le cycle de l'eau peuvent affecter la disponibilité de l'eau. En plus des inondations, un manque d'eau peut donc survenir à certains endroits. Dans ce cas, le manque d'eau douce entraîne une diminution de l'irrigation, ce qui réduit la quantité des récoltes, avec des conséquences négatives pour de nombreuses communautés qui dépendent de ces récoltes.

La crise écologique a également des répercussions sociales. D'une part, les groupes de population les plus faibles sont touchés par le changement climatique, et d'autre part, le débat sur le climat se durcit et se polarise de plus en plus.

Une solution possible est la durabilité. La durabilité signifie que les systèmes restent productifs et diversifiés indéfiniment. Pour cela, nous devons prendre soin des systèmes qui assurent notre existence et notre développement personnel. La nature, comme nous pouvons le déduire de ce qui précède, est un tel système.

3.6.4 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE. Les élèves relisent l'article du rabbin David Seidenberg ou la section sur Catherine Chalier, et rédigent une brève réponse à l'une des questions suivantes.

- Le rabbin David Seidenberg fait-il le lien entre l'interdit du bal taschit et le concept de durabilité ? Comment le fait-il ? Est-il convaincant ?
- La philosophie juive de la nature de Catherine Chalier aborde-t-elle la question de la durabilité ?

EXERCICE. À la fin de la leçon, demandez aux élèves d'écrire ce qu'ils ont appris. De quoi se souviennent-ils ? Qu'ont-ils trouvé important ? Vont-ils changer quelque chose dans leur vie ? Vont-ils encourager d'autres personnes, par exemple leur famille, à changer avec eux ? À la fin de la leçon, ils soumettent leur texte.

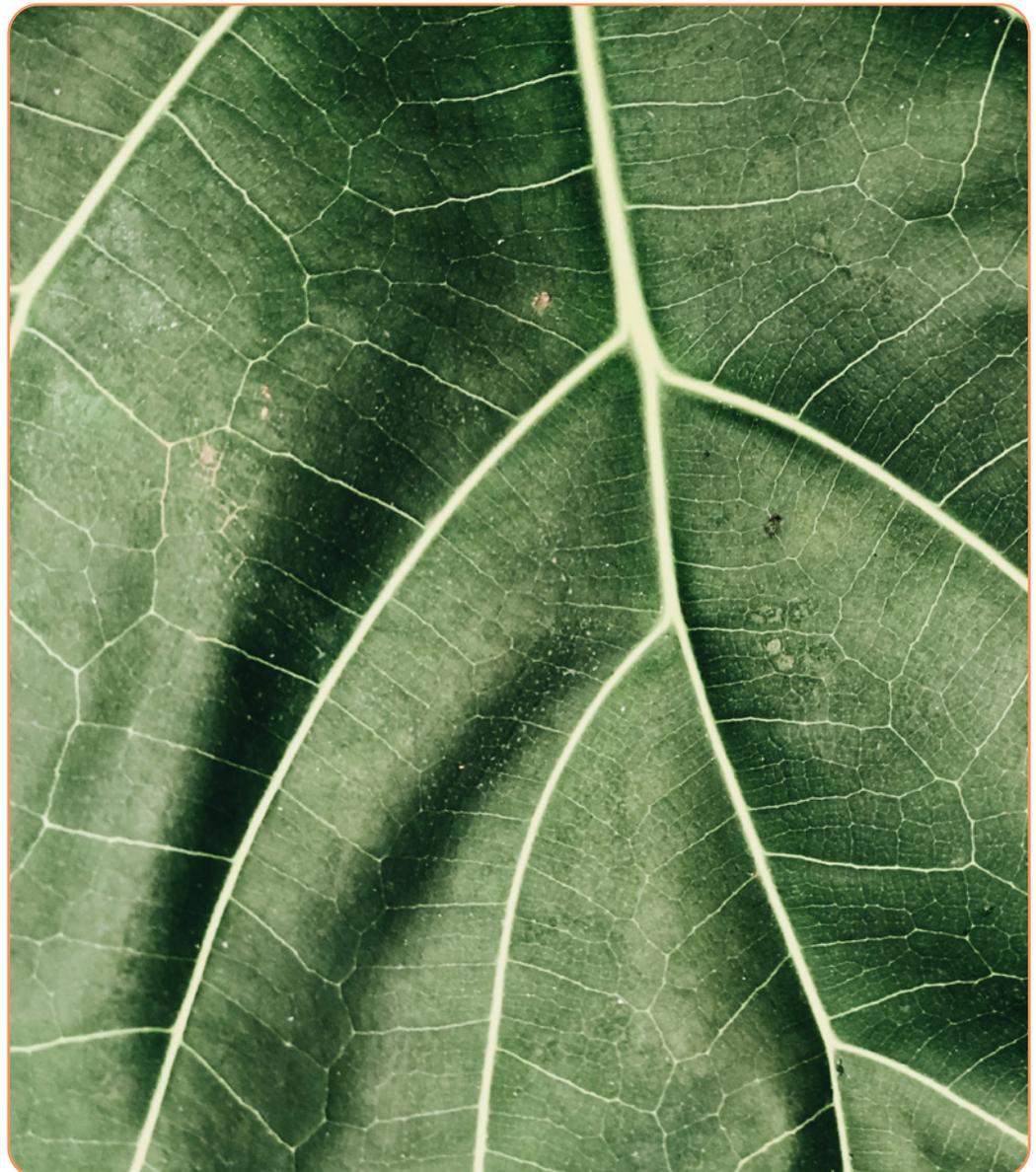


Figure 3.8
Source: © Gustavo Cruz /
Pexels

3.7 GLOSSAIRE

Consommation

La consommation est un autre mot qui désigne l'utilisation de biens et de services.

Écosystème

Un écosystème est un autre mot pour désigner une communauté vivante, dans laquelle un ensemble d'espèces ou d'organismes dans une zone donnée sont en relation les uns avec les autres. Un écosystème fait partie de l'environnement naturel général. Les forêts, les lacs, les rivières, etc. sont des exemples bien connus d'écosystèmes.

Migration

La migration désigne le déplacement d'un groupe d'un endroit à un autre.

Compromis ou calcul d'utilité

Un compromis d'utilité tente de déterminer dans une discussion ce qui fournira le plus d'« utilité ». Le mot « utilité » signifie plus que la simple utilité et doit donc être compris dans un sens large. D'autres mots pour désigner l'utilité sont : bien, profit, bénéfice et avantage. L'utilité peut également être mentionnée dans les discussions éthiques. Le bien est alors assimilé au plus utile. Par exemple : qu'est-ce qui rend le plus grand nombre de personnes heureuses et le plus petit nombre de personnes malheureuses ?

On parle parfois d'un calcul d'utilité. Un calcul d'utilité est donc un calcul ou une considération, de ce qui fournit le plus de bien, d'utilité ou de bénéfice !

3.8 TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO

1 INT NUIT SALON

Nous voyons une famille assise dans son salon. Ils regardent la télévision. Il y a un reportage sur les feux de forêt en Australie. Nous zoomons sur le visage de la fille qui semble intriguée.

Le père: Ouf ! Il est déjà si tard? C'est l'heure d'aller au lit!

Ariella (indignée): Non! Ça commençait justement à devenir intéressant!

Maman: Tu es déjà restée debout plus tard que d'habitude. Tu as de l'école demain!

Père (encourageant) : Allez, écoute ta mère!

2 INT NUIT CHAMBRE

Ariella se rend dans sa chambre. Elle est allongée dans son lit, les yeux grands ouverts, fixant le plafond. Après un moment, elle se lève et se dirige vers la porte. Elle ouvre la porte avec précaution et entre dans le hall. Il fait nuit, tout le monde est allé se coucher. Elle marche furtivement dans le couloir. Elle franchit une autre porte.

3 INT NUIT SALLE

Ariella prend place derrière un ordinateur. Elle commence à chercher des informations comme 'changement climatique' et 'crises climatiques'. La caméra zoome sur ses yeux tandis que nous voyons des images qui s'y reflètent, de plus en plus grandes, et qui décrivent toutes des catastrophes environnementales et des crises climatiques. À travers ces images, les mots 'bal taschit' apparaissent.

Professeur: Réveillez-vous!

La scène d'arrière-plan change et devient celle d'une salle de classe. Ariella, qui s'était assoupie, se redresse soudainement. La classe rit. Un garçon, Levi, semble inquiet.

Ariella: Je suis désolée! Je ne dormais pas!

Professeur: Je comprends que les cours peuvent être ennuyeux, mais essayez de rester éveillé dans tous les cas, merci.

Ariella : Oui! Désolée!

La cloche de l'école sonne.

Professeur: Très bien, c'est la récréation!

4 EXT JOUR COUR DE RÉCRÉATION

Les enfants sortent de la classe et se dirigent vers la cour de récréation.

Levi: Pourquoi est-tu si fatiguée?

Ariella: J'ai été debout toute la nuit. Il y avait un reportage sur ces incendies en Australie et...

La conversation devient muette tandis que nous surprenons une autre conversation qui a lieu.

Lindsay: Eh bien, c'est une honte, est-ce qu'ils sont obligés de couper les arbres?

Ariella surprend la conversation.

Ariella: Hein? Désolée, de quoi parlez-vous?

Lindsay: Ils ont l'intention de couper une partie de la forêt à côté de l'école.

Ariella: Pourquoi? Comment tu le sais?

Michael: Il y a un problème de pénurie de places de parking. Mon père fait partie de la commission scolaire. Ils travaillent avec le conseil municipal pour trouver une solution.

Ariella: Et ils ont décidé d'abattre des arbres?

Michael: Je pense que oui...

Ariella: Eh bien, nous ne pouvons pas laisser cela passer. J'ai une idée...

5 EXT JOUR ENTREE A L'ECOLE

Il y a un groupe d'étudiants, tous tenant des pancartes. Il reconnaît Ariella, debout devant le groupe, tenant une pétition. Tous les membres du groupe portent des badges verts.

Levi: Qu'est-ce qui se passe ici?

Ariella: Nous protestons! Après avoir entendu les plans de l'école, j'ai décidé de prendre les choses en main. J'ai lancé une pétition! Et regardez, déjà dix personnes ont signé!

Levi: Oh. Alors que vas-tu faire avec ça?

Ariella: L'envoyer au principal bien sûr. Et nous avons déjà prévu un plan B au cas où il ne voudrait pas nous écouter.

Levi: Comme quoi?

Ariella: Il sera sûr de recevoir le message s'il est peint sur les murs de l'école... Nous avons également prévu d'autres choses, mais je ne peux t'en parler qu'après votre inscription et l'obtention de ton badge vert. Tu voudrais pas un rouge, hein?

Ariella brandit la pétition devant Levi.

Levi (hésitant): Euh... Je ne sais pas...

Ariella: Qu'est-ce qui ne va pas? En tant que juif, tu es censé savoir combien c'est important!

Levi: Qu'est-ce que ça veut dire?

Ariella: Oh, allez, le Tanakh interdit clairement la destruction et le gaspillage de la nature. Il y a littéralement un commandement appelé bal taschit. Tu sais que ça signifie?

Principal: Je le sais!

Ariella et Levi se retournent avec surprise. Ils voient un homme en costume qui les dévisage.

Principal: Shalom!

Ariella et Levi: Shalom!

Ariella: Je m'excuse, je ne vous avais pas vu.

Principal: J'ai une idée: pourquoi ne pas vous joindre à moi dans mon bureau? Nous allons parler de votre petite révolution!

Principal (se tournant vers le groupe): Très bien, tout le monde! Il est temps de vous rendre vers vos salles de classe!

6 INT JOUR BUREAU DU PRINCIPAL

Le principal entre dans le bâtiment de l'école, suivi de Levi et Ariella.

Directeur: Asseyez-vous. Vous avez une discussion assez intéressante. Voulez-vous me dire ce qui se passe?

Ariella: Nous avons entendu parler du plan d'abattre les arbres. En tant que peuple juif, nous ne pouvons pas laisser cela passer. C'est interdit.

Principal: Oh oui, vous avez mentionné le fameux commandement 'bal taschit'. Que pouvez-vous me raconter sur ce sujet?

Ariella: C'est un commandement du Livre de la Genèse qui signifie: 'Tu ne détruiras pas'. C'est un commandement négatif car il vous interdit de faire quelque chose. Dans ce cas, il interdit à l'école de détruire la forêt par négligence.

Principal: Je vois. Eh bien, ceci pourrait vous rassurer: la commission scolaire et le conseil municipal ont

accepté de créer un nouvel arrêt de bus. Aucun arbre ne sera abattu.

Ariella: Oh, c'est bien -

Principal: Mais ce n'est pas le problème important dont je veux parler. Pourquoi certains élèves portaient-ils des badges verts, et d'autres des rouges?

Ariella: Pour qu'on sache qui est de notre côté...

Principal: Je vois... Pourquoi avez-vous eu besoin de créer des adhérents à des positions différentes?

Ariella: Parce que la commande 'bal taschit' est absolue! C'est assez simple! J'ai lu beaucoup de choses à ce sujet.

Directeur: As-tu lu le passage de la Torah dans lequel se trouve ce commandement?

Ariella ne répond pas. Elle ne l'a jamais fait. Le principal ouvre une des glissières de son bureau et y prend la Torah.

Le directeur: Maintenant... Voyons voir... « Si tu es retenu longtemps au siège d'une ville que tu attaques pour t'en rendre maître, tu ne dois cependant pas en détruire les arbres en portant sur eux la cognée: ce sont eux qui te nourrissent, tu ne dois pas les abattre. Oui, l'arbre du champ c'est l'homme même, tu l'épargneras dans les travaux du siège. »

Levi: Il s'agit donc de ne pas couper les arbres fruitiers en temps de guerre, tant qu'ils sont encore utiles!

Ariella: Mais alors pourquoi j'ai trouvé le commandement appliqué à d'autres situations?

Principal: Parce que le Tanakh peut signifier beaucoup de choses, et nous pouvons discuter de ces différentes interprétations. La discussion et l'interprétation sont la façon dont nous apprenons! Donc, protester peut être un bon moyen de soulever des préoccupations et de poser des questions importantes, mais ne nous retournons pas les uns contre les autres tout de suite.

Ariella: Ok... Je vais parler aux autres. Je suis désolé. Mais les arbres sont en sécurité?

Principale: Ils le sont certainement. Sinon, je les replanterais dans mon propre bureau!

Ils rient tous. Levi et Ariella sont visiblement soulagés.

3.9 BIBLIOGRAPHIE

Bernstein, Ellen, & Fink, Dan. "Blessings and Praise" and "Bal Tashchit". Dans *This Sacred Earth: Religion, Nature, Environment*, Second Edition, Edited by Roger S. Gottlieb, 457-476. Taylor & Francis e-Library, 2006.

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

Chalier, Catherine. *L'Alliance avec la Nature*. Paris: Cerf, 1989.

Helfand, Jonathan. "The Earth Is The Lord's." Religion and Environmental Crisis, edited by Eugene C. Hargrove, 38-52. London: The University of Georgia Press.

Kahn, Zadock. *Tanakh : La Bible du Rabbinate*. Scotts Valley : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016.

Lamm, Norman. "Bal Tashchit: The Torah Prohibits Wasteful Destruction." *MyJewishLearning*. <https://www.myjewishlearning.com/article/bal-tashhit-the-torah-prohibits-wasteful-destruction/>.

Martens, Bart. "Waarom de Strijd voor de Bescherming van het Leefmilieu een Sociale Strijd Is." *Samenleving en Politiek* 15, no. 8 (2008): 4-13. <https://www.sampol.be/2008/10/waarom-de-strijd-voor-de-bescherming-van-het-leefmilieu-een-sociale-strijd-is>.

Neril, Yonatan. "Judaism and Environmentalism: Bal Tashchit". Chabad. https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/1892179/jewish/Judaism-and-Environmentalism-Bal-Tashchit.htm.

Pollefeyt, Didier. "De Bijbel in het Ecologische Debat." *Ter Herkenning* 22, no 3 (1994): 168-180.

Schwartz, Eilon. "Judaism and Nature: Theological and Moral Issues to Consider While Renegotiating a Jewish Relationship to the Natural World." In *Judaism And Environmental Ethics: A Reader*. Edited by Martin D. Yaffe, 297-308. Lexington Books, 2001.

- "Bal Tashchit: A Jewish Environmental Precept." In *Judaism And Environmental Ethics: A Reader*. Edited by Martin D. Yaffe, 232-251. Lexington Books, 2001.

S. Schwarzschild, Steven. "The Unnatural Jew." In *Judaism And Environmental Ethics: A Reader*. Edited by Martin D. Yaffe, 269-282. Lexington Books, 2001.

Seidenberg, David. "Bal Tashchit: What's Wrong With the Jewish Law Against Destruction and Waste — and How to Fix It". *Tikkun*. (Juin 5 2020).

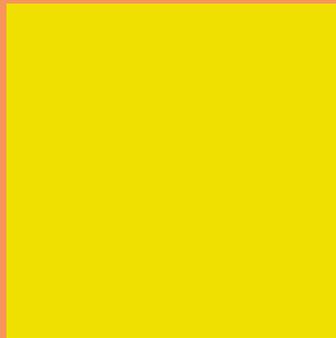
The William Davidson Talmud. "Kiddushin 32a." Sefaria. Traduction personnelle. <https://www.sefaria.org/Kiddushin.32a?lang=bi>

THOMAS. "De M van Mij is de W van Wij". <https://www.kuleuven.be/thomas/page/polarisatie/>.

White, Jr., Lynn. "The Historical Roots of our Ecological Crisis." *Science* 155 (March 1967): 1203-1207.

Wolff, K.A. "Bal Tashchit: The Jewish Prohibition against Needless Destruction." PhD. Diss., University of Leiden, 2009. <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/14448>.

4



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

MODULE QUATRE

GUERRE JUSTE ET PAIX JUSTE

4.1 INTRODUCTION

4.1.1 INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le présent manuel se veut un cadre d'aide didactique pour le thème « Quand la rencontre devient un conflit : Guerre juste et paix juste ». La matière est adaptée aux jeunes âgés de 13 à 18 ans. Le module donne à l'enseignant ou à l'accompagnant la possibilité d'élaborer le thème en fonction des besoins du groupe classe.

Le module met principalement l'accent sur le thème de la guerre sainte, mais aborde également des sujets tels que le pacifisme, le messianisme, etc. La Torah et le Talmud fournissent les lignes d'interprétation de la leçon. L'enseignant ou l'accompagnant est libre de reprendre les impulsions didactiques de ce manuel en fonction des besoins des élèves. Il est possible de faire le lien entre le matériel et les discussions et conflits actuels autour du sionisme.

Le manuel pour les élèves, ainsi que le visionnage du clip vidéo, durent environ une heure. Le thème peut ensuite, à la discrétion de l'enseignant, être approfondi avec le matériel supplémentaire de ce manuel.

4.1.2 CONTENT OF THE MANUAL

Ce module se concentre sur la façon dont le judaïsme traite le thème de la guerre sainte. Le judaïsme ne dispose pas d'un guide complet à propos de la guerre. Le Talmud fournit des paradigmes pour réfléchir à la guerre sanctifiée par D.ieu.

Le manuel fait une distinction entre « matériel de base » et « matériel approfondi ». Le manuel de l'élève et le manuel de l'enseignant sont parallèles en ce qui concerne le matériel de base, mais le manuel de l'enseignant comporte des exercices supplémentaires sous le titre « exercices approfondis ». L'apprentissage approfondi propose du matériel supplémentaire à l'enseignant ou à l'accompagnant pour approfondir certains thèmes.

Le programme de base commence par le rapport de tension entre le pacifisme et la guerre sainte. Cette relation de tension constitue le prélude à une discussion sur la façon dont le Talmud traite les histoires de guerre dans la Torah. Le Talmud développe une typologie des catégories de guerre qui peut guider la discussion autour de la guerre. Le cours approfondi examine les Trois Serments, le débat entre sionisme et antisémitisme, le messianisme et le droit international humanitaire.

4.2 GUERRE ET JUDAÏSME



Figure 4.1
Le Clip Vidéo

4.2.1 UNE HISTOIRE

Lors d'un voyage scolaire, Ariella visite un musée de la guerre. Frappée par la tragédie de la guerre, elle se perd dans le musée. Elle y rencontre un mystérieux concierge juif. Ensemble, ils discutent de la tradition guerrière juive.

4.2.2 DISCUSSION

Cette partie est facultative.

Les questions suivantes peuvent être posées aux élèves.

- Les élèves reconnaissent-ils les émotions d'Ariella ?
- Sont-ils déjà allés dans un musée de la guerre ?
- Ont-ils déjà beaucoup pensé à la guerre ?
- Ressentent-ils la même tension à propos des guerres dans la Torah et l'idéal de paix ?

4.3 GUERRE ET PAIX DANS LE JUDAÏSME

Cette partie constitue un **apprentissage de base**.

4.3.1 GÉNÉRALITÉS

La guerre et la paix sont deux thèmes très débattus au sein du judaïsme. D'une part, la Torah souligne l'importance absolue de la paix et de l'harmonie entre et au sein de tous les peuples. Le mot « shalom », qui signifie, entre autres, « paix », en est un exemple central. D'autre part, la Torah contient également de nombreuses histoires de guerre. La guerre et la paix sont une dichotomie au sein d'une même religion juive.

Nous pouvons également représenter cette dichotomie de manière **théorique**. D'une part, il y a la position du **pacifisme**. Selon le pacifisme, la guerre ou la violence ne sont jamais autorisées. Un conflit qui dégénère doit toujours être résolu pacifiquement ; à une attaque violente il ne doit pas répondre par la violence. Dans sa forme la plus extrême, on parle aussi de **pacifisme radical**. D'autre part, il y a la théorie de la **guerre sainte**. Une guerre sainte est parfois menée en raison d'un commandement divin ou à des fins religieuses. Dans cette théorie, la violence collective est sanctifiée si elle est commandée religieusement ou par Dieu. Il existe en outre des positions intermédiaires. En Occident, il existe la théorie de la guerre juste, qui établit des règles selon lesquelles la guerre peut être menée légitimement. Elle est souvent considérée comme étant quelque part entre le pacifisme radical et la guerre sainte. Le judaïsme ne dispose pas d'une théorie similaire.

4.3.2 PACIFISME ET GUERRE SAINTE

Le pacifisme est une attitude ou une doctrine qui recherche la paix et désapprouve le recours à la force pour résoudre les conflits (entre nations). La construction d'un pouvoir politique est hors de question. Selon cette doctrine, par exemple, un pays ne peut pas introduire le service militaire. Cet enseignement ne découle pas d'un personnage de l'histoire juive. Le judaïsme n'est pas une religion pacifiste, mais l'harmonie, la paix et la justice sont toutefois au cœur du judaïsme. Le pacifisme soulève également de nombreuses questions intéressantes pour le judaïsme. Comment gérer ces passages violents ? Le pacifisme peut-il être une source d'inspiration ? Tout au long de l'histoire, le judaïsme a souvent privilégié l'indulgence et la passivité. Peut-on considérer ces valeurs comme pacifistes ? Et en même temps, nous pouvons poser la question critique suivante : le pacifisme est-il toujours quelque chose de positif ? La légitime défense, par exemple, n'est-elle pas justifiée ?

La guerre sainte est une forme de violence collective qui est vue par ses acteurs comme étant divinement sanctifiée. Dans la Torah, nous trouvons de nombreux passages violents. Josué reçoit l'ordre de conquérir la Terre promise, avec beaucoup de violence. En outre, il y a aussi la guerre contre Amalek. Le roi David est aussi connu pour ses guerres de conquêtes.

De nombreuses guerres, comme la guerre de conquête de Josué, ont été commandées par D.ieu, et donc sanctifiées. La lecture du livre d'Esther, dans lequel les juifs commettent un massacre, est l'événement central de la fête de Pourim. La Torah décrit également D.ieu comme un guerrier, et les guerriers humains (Josué, David, Esther, etc.) sont décrits comme des héros. La violence au nom de D.ieu est donc un thème récurrent dans le judaïsme. **Le judaïsme a donc sa propre histoire avec le phénomène de la guerre sainte.**

4.3.3 JUDAÏSME ET GUERRE JUSTE

Malgré la présence de récits de guerre dans la Torah, les rabbins n'ont pas établi une théorie globale de la « guerre juste » comme Augustin d'Hippone et Thomas d'Aquin l'ont fait pour la tradition chrétienne. Une théorie de la guerre juste formule des principes qui déterminent dans quelles conditions une guerre peut être déclenchée (*ius ad bellum*). En outre, une telle théorie formule également certains principes qui doivent être respectés pendant la guerre (*ius in bello*). Il n'y a donc pas une seule ou « la » théorie de la guerre juste. Au fil du temps, cette théorie a été adaptée au contexte en cause. Les principes formulés visent à limiter autant que possible la violence et la souffrance. En d'autres termes, il s'agit **d'une guerre qui peut se « justifier » en fonction du moment, du lieu et du contexte.**



Figure 4.2
Source: © Syda Productions
Adobe Stock

4.3.4
SUGGESTIONS
DIDACTIQUES

EXERCICE. Les concepts de « pacifisme » et de « guerre sainte » sont présentés aux élèves. Peuvent-ils expliquer ces concepts en utilisant leurs propres mots ? Que pensent-ils de ces concepts ?

- Décrivez le pacifisme avec vos propres mots.
- Le judaïsme peut-il être décrit comme étant « pacifiste » ? Oui/non ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des idées pacifistes dans le judaïsme ?
- La Guerre sainte signifie la violence collective au nom de D.ieu. Quelle est votre opinion à propos de la Guerre sainte ? La Guerre sainte peut-elle se justifier ?
- Pensez-vous que la Guerre sainte existe aussi dans le judaïsme ?

EXERCICE. Les élèves choisissent une proposition et argumentent pour ou contre elle. L'exercice peut se faire individuellement au moyen d'un document. Il est aussi possible de faire l'exercice en groupes. Les groupes sont répartis en « pour » et en « contre », et chacun dispose d'un certain temps pour formuler ses arguments. L'enseignant est libre de désigner un « modérateur », qui arbitrera la discussion et fera attention au temps de parole de chaque partie. Propositions possibles :

- « La guerre n'est jamais justifiée. »
- « La paix ne peut exister qu'aux côtés de la guerre. »
- « Ne faites jamais rien dans une guerre qui rende la réconciliation impossible après. »
- « Un monde sans violence n'est pas réaliste. »
- « La violence commence ou finit avec soi-même. »
- « Même en temps de paix, il est important pour un pays d'investir dans les armes. »
- « Risquer sa propre vie pour un étranger dans un autre pays est inutile. »

EXERCICE APPROFONDI. Les élèves reçoivent un article de journal actuel sur la guerre. Le matériel trouvé peut être discuté en classe. Quelles parties mènent la guerre ? Pourquoi la guerre a-t-elle été déclenchée ? Qui est l'agresseur ? Qui est la victime ? Recherchent-elles une solution pacifique ? Si oui, de quelle manière ?

4.4 LA MITSVA ET LA GUERRE DISCRÉTIONNAIRE

Cette partie constitue un **apprentissage de base**.

4.4.1 GÉNÉRALITÉS

Le judaïsme n'a donc **pas de théorie globale** à laquelle on peut renvoyer dans les discussions sur la guerre et la paix. Dans la tradition juive, des **paradigmes ont toutefois** été développés pour penser à la guerre. Les discussions juives actuelles sur la guerre (sainte), souvent en rapport avec l'État d'Israël, renvoient toujours à ces paradigmes. Avant de les examiner, nous nous penchons d'abord sur un passage de la Torah qui sert de point de départ aux discussions talmudiques. Dans le Deutéronome, nous trouvons une brève discussion sur la façon de faire la guerre.

Deutéronome 20

[5] Ensuite les préposés parleront au peuple en ces termes: « Si quelqu'un a bâti une maison neuve et n'en a pas encore pris possession, qu'il parte et s'en retourne à sa maison; car il pourrait mourir dans la bataille, et un autre en prendrait possession. [6] Si quelqu'un a planté une vigne et n'en a pas encore acquis la jouissance, qu'il parte et s'en retourne chez lui; car il pourrait mourir dans la bataille, et un autre acquerrait cette jouissance. [7] Et si quelqu'un a promis mariage à une femme et ne l'a pas encore épousée, qu'il parte et s'en retourne chez lui; car il pourrait mourir dans la bataille, et un autre homme l'épouserait. » [8] Les préposés adresseront de nouveau la parole au peuple, et diront: « S'il est un homme qui ait peur et dont le cœur soit lâche, qu'il se retire et retourne chez lui, pour que le cœur de ses frères ne défaille point comme le sien! » [9] Alors, les préposés ayant fini de parler au peuple, on placera des officiers de légions à la tête de l'armée.

[10] Quand tu marcheras sur une ville pour l'attaquer, tu l'inviteras d'abord à la paix. [11] Alors, si elle te répond dans le sens de la paix et t'ouvre ses portes, tout ce qu'elle renferme d'habitants te devront tribut et te serviront. [12] Mais si elle ne compose pas avec toi et veut te faire la guerre, tu assiégas cette ville. [13] Et l'Éternel, ton Dieu, la livrera en ton pouvoir, et tu feras périr tous ses habitants mâles par le tranchant de l'épée. [14] Il n'y aura que les femmes, les enfants, le bétail, et tout ce qui se trouvera dans la ville en fait de butin, que tu pourras capturer; et tu profiteras de la dépouille de tes ennemis, que l'Éternel, ton Dieu, t'aura livrée.

[15] Ainsi procédera-tu pour toutes les villes situées très loin de chez toi, qui ne font point partie des villes de ces nations; [16] mais dans les villes de ces peuples que l'Éternel, ton Dieu, te donne comme héritage, tu ne laisseras pas subsister une âme. [17] Car tu dois les vouer à l'extermination, le Héthéen et l'Amorréen, le Cananéen et le Phérézéen, le Hévéen et le Jébuséen, comme te l'a commandé l'Éternel, ton Dieu, [18] afin qu'ils ne vous apprennent pas à imiter toutes les abominations commises par eux en l'honneur de leurs dieux, et à devenir coupables envers l'Éternel, votre Dieu.

Ce passage aborde quatre questions. Premièrement, une offre de paix doit précéder tout siège. La Torah souligne ainsi l'importance de la paix. Deuxièmement, la Torah reconnaît quatre raisons valables pour suspendre le service militaire : un vignoble récemment planté, des fiançailles récentes, une maison nouvellement construite et la peur. Troisièmement, D.ieu communique la raison pour laquelle les peuples de la Terre promise doivent être anéantis : leur idolâtrie entraîne un comportement inacceptable. D'autres passages de la Torah mentionnent que ce comportement inacceptable comprend le sacrifice humain, et même le cannibalisme. D.ieu ne veut pas que Son peuple soit souillé par ces nations et prenne part à des pratiques similaires. Et quatrièmement, le texte fait une distinction entre les villes qui font partie de la Terre promise et les villes qui n'en font pas partie. À l'intérieur de la Terre promise, les israélites doivent faire plus d'efforts.

La Mishna part du passage du Deutéronome présenté ci-dessus. Il existe donc quatre raisons valables pour suspendre le service militaire. Dans ses six premiers chapitres, la Mishna examine la question de savoir dans quels cas ces quatre raisons de suspension sont valables. À quelle idée ou théorie cela renvoie-t-il ?

Pour répondre à cette question, la Mishna fait une **distinction** importante et fondamentale **entre deux types de guerre**. Le premier type est la **guerre facultative ou discrétionnaire**. Une guerre discrétionnaire est une guerre selon le bon vouloir, qui n'est pas le résultat d'un commandement divin. Dans une guerre discrétionnaire, les raisons de suspendre le service militaire sont valables. Le deuxième type est la **guerre commandée**. La Mishna veut dire par cela : directement commandée par D.ieu. Nous pouvons en quelque sorte appeler ce type de guerre une guerre sainte, même si les termes de « guerre sainte » n'apparaissent pas comme tels dans le judaïsme. Dans le cas d'une guerre commandée, les raisons de la suspension ne sont pas valables. La Mishna définit donc une guerre qui est si importante que tout le monde doit y participer.

4.4.2 TALMUD DE JÉRUSALEM

Le **Talmud de Jérusalem définit une guerre discrétionnaire comme étant une guerre qu'Israël déclare**. Il n'est pas ordonné à Israël d'attaquer qui que ce soit. Et comme la Terre promise est déjà conquise, de nouvelles guerres ne servent qu'à étendre le territoire. **Une guerre commandée est une guerre obligatoire**, tout le monde doit y participer. Selon le Talmud de Jérusalem, seules les guerres de Josué et les guerres défensives sont des guerres commandées.

Le Talmud de Jérusalem reconnaît le droit à l'autodéfense. Pour les anciens israélites, cela signifiait que, puisque la Terre promise avait été conquise, ils devaient maintenant aussi la protéger. Une conclusion importante peut en outre être tirée du Talmud de Jérusalem. Selon le Talmud de Jérusalem, seules les guerres défensives et les guerres de conquête de Josué sont des guerres commandées, et donc saintes. Ces guerres ont toutefois eu lieu il y a des milliers d'années. Le Talmud de Jérusalem semble donc affirmer que les guerres saintes ne sont pas possibles aujourd'hui.

4.4.3 TALMUD DE BABYLONE

Le Talmud de Babylone a une perspective différente. Cette perspective est devenue prédominante. Le Talmud de Babylone est d'accord avec le Talmud de Jérusalem sur deux points : une guerre facultative est une guerre qu'Israël déclare, et les guerres de conquête de Josué étaient des guerres commandées, obligatoires. Le Talmud de Babylone ne mentionne toutefois pas les guerres défensives. Il donne cependant un exemple supplémentaire de guerres discrétionnaires : les guerres de conquêtes de David. Les guerres de conquêtes ne servent qu'à étendre le territoire, et sont donc discrétionnaires. Un statut distinct est accordé aux attaques préventives. Une attaque préventive est une action militaire qui vise à affaiblir l'ennemi au préalable, pour éviter une attaque hostile. Les attaques préventives constituent une zone un peu floue. Le fait qu'elles soient commandées dépend du degré de certitude que l'on peut établir qu'elles empêchent une attaque. Le Talmud semble suggérer que si cela peut être déterminé avec certitude, des attaques préventives comptent comme des *milchemet mitsva*.

À partir de là, nous pouvons résumer que le Talmud a trois approches différentes de la typologie des catégories de guerre.

1. Le Talmud de Jérusalem suggère tout d'abord d'examiner les catégories du point de vue des guerres historiques dans la Torah. Les guerres de conquêtes du roi David étaient discrétionnaires. Seules les guerres de conquêtes de Josué étaient commandées.
2. Une deuxième approche consiste à voir les catégories comme une répartition entre, d'une part, les guerres déclenchées par les israélites (discrétionnaires), d'autre part, les guerres défensives (commandées/obligatoires).
3. Troisièmement, selon le Talmud de Babylone, nous pouvons penser selon la perspective de savoir s'il y a une attaque préventive. Une attaque préventive est discrétionnaire. En résumé, nous pouvons présenter la situation comme suit :

	Discrétionnaire	Commandé
Mishna	Suspension du service militaire.	Pas de suspension du service militaire.
Talmud de Jérusalem	Israël déclenche	Les guerres de Josué et les guerres défensives
Talmud de Babylone	Israël déclenche, les guerres de David (attaques préventives)	Les guerres de Josué (attaques préventives)

La guerre dans le Proche-Orient ancien était différente de la guerre actuelle. Les guerres facultatives devaient être autorisées par le Sanhedrin, le tribunal juif. En outre, l'oracle Urim VeTumim devait être consulté (Talmud de Babylone, berakhot 3b, Sanhedrin 16b). Le peuple juif n'était donc autorisé à partir en guerre que si le Sanhédrin et l'oracle le permettaient. Un chef ou un roi n'avait pas carte blanche ! Aujourd'hui, le Sanhédrin et l'oracle n'existent plus.

Les communautés de la diaspora ne disposent pas de leur propre armée. C'est pourquoi les discussions juives sur la guerre portent généralement sur l'État d'Israël et sur ses guerres. Tous les juifs ne sont pas également attachés à l'État d'Israël, mais une discussion saine sur la guerre et la paix nous aide à mieux comprendre le monde. La distinction entre les guerres commandées et les guerres facultatives est toujours d'actualité. Elle permet d'expliquer pourquoi certaines guerres sont importantes pour certains juifs. La question de savoir si une guerre par Israël est commandée ou facultative est un point de discussion actuel. Le Talmud nous donne matière à réflexion.

Ceci conclut la discussion sur la typologie de la guerre telle qu'on la retrouve dans le Talmud. Cette discussion talmudique, et le passage du Deutéronome, sont le point de départ de la réflexion sur la guerre dans le judaïsme. **La question centrale est la suivante : quand pouvons-nous parler d'une guerre légitimée de manière divine ?** En ne considérant principalement comme commandées que les seules guerres de Josué, le Talmud semble limiter les guerres saintes au passé. La guerre sainte n'est donc plus une véritable option pour l'avenir, selon le Talmud.

EXERCICE. Grâce aux questions suivantes, les élèves peuvent réfléchir au matériel présenté dans ce chapitre.

4.4.4 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

Une guerre commandée...

- Est une guerre qui est commandée par un dirigeant politique.
- Permet aux personnes de refuser de participer.
- Est commandée par D.ieu et ne souffre aucune exception.

Une guerre discrétionnaire...

- Est une guerre imposée par D.ieu.
- Permet de différer le service militaire.
- Est une guerre qui ne permet pas de suspendre le service militaire.

Correct ou erroné. « Selon le Talmud, de futures guerres sont possibles. »
Motive ta réponse.

La réponse dépend de la façon dont tu interprètes la question. Si la question renvoie aux guerres commandées, alors la réponse est qu'elles ne sont plus possibles. Si la question renvoie aux guerres discrétionnaires, la réponse reste indéterminée. Le Talmud ne dit rien sur la possibilité de futures guerres discrétionnaires.

Trouves-tu le concept de « guerre commandée » crédible ? Y crois-tu ? Oui/ non ? Pourquoi ?

Question ouverte.

Penses-tu qu'une attaque préventive soit acceptable ? Oui/non ? Pourquoi ? Dans quel cas oui, dans quels cas non ?

Question ouverte.

EXERCICE APPROFONDI. Les élèves étudient un conflit actuel (par exemple, le sionisme contre l'antisionisme), éventuellement par le biais d'un article de journal. Sur la base de l'article, ils répondent aux questions suivantes et organisent une discussion de groupe.

- Quel type de guerre est-ce ? Pouvons-nous appliquer les catégories juives de la guerre ?
- Est-ce de l'autodéfense ?
- Qui est l'agresseur ? Y a-t-il des victimes innocentes ?

La classe peut être répartie en deux groupes. Un groupe cherche des arguments en faveur de la guerre, l'autre cherche des arguments contre. Les élèves mènent la discussion et essaient d'arriver à une conclusion. Un enseignement approfondi sur le droit humanitaire international et/ou le 614^e commandement de Fackenheim peut compléter la discussion.



Figure 4.3
Source: © Georgiy
Adobe Stock

4.5 MAÏMONIDE CONTRE NACHMANIDE : PARTIE D'APPROFONDISSEMENT

4.5.1 GÉNÉRALITÉS

Les deux Talmuds ont été composés aux alentours de 200 après J.C. (TJ) et 500 après J.C. (TB) Même après, au Moyen Âge, on a réfléchi à cette typologie de la guerre. Dans cette partie d'approfondissement pour le matériel du chapitre 4, nous discuterons brièvement de la position de Maïmonide et de Nachmanide concernant les catégories de guerre et le commandement de s'installer en Terre promise. Les informations de cette partie sont liées au chapitre 6 sur les Trois Serments et à la discussion sur le sionisme.

Moïse ben Maimon (1138-1204), ou Maïmonide, est largement d'accord avec le Talmud, mais ne mentionne pas les guerres de Josué comme un exemple de guerre commandée. À la place, il compte la guerre contre Amalek et les sept nations de Canaan comme « commandée ». En outre, Maïmonide est d'accord avec le Talmud de Jérusalem pour dire que les guerres défensives sont également commandées. Les guerres discrétionnaires sont des guerres pour étendre le territoire, pour le prestige. Les guerres du roi David sont des exemples de ce type de guerre.

Pour Maïmonide, les guerres contre Amalek et Canaan sont universelles, même si ces peuplades n'existent plus. Ces guerres acquièrent ainsi un contenu spirituel. Pour Maïmonide, ils témoignent de la volonté divine de s'opposer à l'idolâtrie. Il associe l'idolâtrie à l'immoralité. La terre concrète d'Israël est donc moins importante. Ce contexte est trop particulier. C'est pourquoi Maïmonide ne mentionne pas le commandement de s'établir en Terre promise dans son Livre des commandements, dans lequel il traite des 613 commandements (TB, Shabbat 87a).

Moïse ben Nahman (1194-1270), ou Nachmanide, critique le point de vue de Maïmonide. Maïmonide, dit Nachmanide, rend le commandement trop abstrait. Le commandement est spécifique et se réfère à un domaine concret. La Terre promise doit être aux mains des juifs, selon lui. Tout autre peuple peut être chassé s'il n'accepte pas un accord de paix et les sept lois de Noé. Une nuance importante est que Nachmanide affirme que le commandement ne signifie pas automatiquement une conquête violente. Le simple fait de s'installer en terre d'Israël, de cultiver la terre et de former des communautés juives répond au prescrit du commandement. Nachmanide lui-même a donné l'exemple en s'installant en Terre promise à un âge avancé.

La controverse entre Maïmonide et Nachmanide est encore importante aujourd'hui. Les sionistes orthodoxes citent Nachmanide pour défendre leur position. Dans le même temps, ils ont gaspillé beaucoup d'encre pour justifier les raisons pour lesquelles Maïmonide a ignoré le commandement de s'installer en terre d'Israël.

	Discretionnaire	Commandé
Mishna	Suspension du service militaire	Pas de suspension du service militaire
Talmud de Jérusalem	Israël déclenche	Les guerres de Josué et les guerres défensives
Talmud de Babylone	Israël déclenche, les guerres de David (attaques préventives)	Les guerres de Josué (attaques préventives)
Maïmonide	Israël déclenche, pour étendre le territoire, pour le prestige.	Amales, les sept nations de Canaan, guerre défensive
Nachmanide	/	S'établir et vivre en Terre promise

4.5.2. SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE. Une discussion de groupe est possible sur la base de la controverse entre Maïmonide et Nachmanide. Les questions suivantes peuvent servir de fil conducteur à la discussion.

- Qui a raison, selon eux ?
- Quelle interprétation est la plus crédible ?
- Comment voient-ils la croyance de Nachmanide selon laquelle s'installer est suffisant ?
- Pourquoi Maïmonide est-il contre l'idolâtrie ?
- L'idolâtrie est-elle toujours quelque chose contre laquelle un juif doit se battre ?
- Oui/non ? Pourquoi ? Nachmanide autorise-t-il la guerre ?

4.6 LE MESSIANISME

Cette partie constitue un **apprentissage approfondi**.

4.6.1 GÉNÉRALITÉS

Le thème de la guerre et de la paix nous amène vers le messianisme. Selon le messianisme juif, la restauration du monde (tikkum olam) ne peut avoir lieu avant que l'élu, le Messie, ne descende sur terre. Avec cet événement, les temps seront accomplis. Le passé trouve ainsi son achèvement dans l'avenir. L'ère messianique est une ère de paix et d'harmonie parfaite. Le messianisme est donc dans un rapport de tension avec la guerre.

L'élément fondamental du messianisme est « l'espérance messianique » : l'aspiration à l'ère messianique. Cette époque est marquée par l'arrivée d'un roi ou d'un chef de la maison de David. Ce descendant de David inaugurerait une nouvelle existence politique pour le peuple juif. Cela inclut l'affirmation d'une indépendance politique et un retour vers Erets Israel. La nouvelle terre juive est alors le modèle d'une humanité liée et améliorée. Le judaïsme est donc porteur d'un message universel, dont le bien suprême est la paix et l'harmonie.

Le messianisme moderne connaît principalement deux camps. Les orthodoxes s'en tiennent à la doctrine traditionnelle décrite ci-dessus, selon laquelle un descendant de la maison de David régnera à Jérusalem, reconstruira le Temple et rétablira le système sacerdotal. L'ère messianique signifie la fin de la domination politique par d'autres peuples. Après la création de l'État d'Israël, une partie des communautés orthodoxes se sont retrouvées dans le camp des sionistes. La fondation de l'État est alors interprétée comme *athalta de-geulla*, le début de la rédemption. De nombreux rabbins orthodoxes réfléchissent aux événements politiques actuels à la lumière de l'espérance messianique.

La version réformée du judaïsme suit une voie légèrement différente. Tout d'abord, l'ère messianique y a été échangée pour un Messie personnel. Ce n'est pas l'Oint qui ouvrira une ère utopique, mais l'effort humain. Ensuite, l'espérance messianique est dissociée d'un retour vers Sion. Ce retour est trop particulier. Le messianisme parle en effet de paix et d'harmonie universelles. La diaspora recèle donc un grand potentiel : comme le judaïsme est répandu dans le monde entier, il est beaucoup plus à même de diffuser son message universel et utopique. C'est bien sûr le contraire du sionisme, qui affirme le judaïsme en tant que nation et, le cas échéant, favorise le retour en Palestine.

Théoriquement, nous pouvons encore décrire deux foyers du messianisme. Grosso modo, il y a une scission entre le **messianisme apocalyptique** et le messianisme rationnel. Le messianisme apocalyptique soutient que l'histoire est discontinue. Les catastrophes caractérisent la rupture entre l'ancien et le nouveau monde. L'initié peut les interpréter, et calculer le temps à partir de la mystique des nombres (kabbale). Selon le **messianisme rationnel**, l'histoire est continue. Dans l'ère messianique, les commandements restent en vigueur. La transition entre l'ère prémessianique et l'ère messianique est une évolution historique, et non une rupture historique.

4.6.2 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

Les élèves peuvent réfléchir au thème du messianisme à l'aide des questions suivantes.

- Quelle version du messianisme pensez-vous être la bonne ? Les étudiants choisissent-ils la version orthodoxe ou la version réformée ?
- L'ère messianique est-elle pacifiste ?
- La guerre peut-elle être un moyen d'atteindre l'ère messianique en tant que but ?
- Quelle est la différence entre le messianisme apocalyptique et le messianisme rationnel ?



Figure 4.4
Source: © Ollega /
Adobe Stock

4.7 LES TROIS SERMENTS PAR RAPPORT AU 614^E COMMANDEMENT

Cette partie constitue un **apprentissage approfondi**.

4.7.1 GÉNÉRALITÉS

Le chapitre sur le messianisme a introduit succinctement la discussion entre sionisme et antisionisme. Dans ce chapitre, cette discussion est articulée de manière plus approfondie. L'enseignant ou l'accompagnant est bien sûr libre de reprendre les impulsions didactiques comme il l'entend.

Nous abordons la discussion de deux points de vue différents. D'une part, il y a les fameux Trois Serments, qui remontent au Cantique des Cantiques. Les Trois Serments dissuadent le départ pour la Palestine et la fondation d'une nation. D'autre part, il y a des sionistes qui soutiennent l'existence d'un État juif. Nous montrons cette position à partir de la figure d'Emil Fackenheim.

4.7.2 LES TROIS SERMENTS

Dans Ketoubboth 11a, deux rabbins discutent du retour vers la Terre promise. Un rabbin veut revenir, l'autre non. Les rabbins « luttent » avec des citations, des arguments et des écrits. Le vainqueur de la discussion se réfère à une phrase du Cantique des Cantiques (2.7 3.5 et 5.8) : « Filles de Jérusalem, je vous en conjure par les gazelles, par les biches des champs : ne réveillez pas l'amour, ne le laissez pas se réveiller avant qu'il ne le veuille ».

En se basant sur cette phrase, le rabbin en arrive aux Trois Serments :

- Les israélites ne peuvent pas s'installer collectivement en Terre promise;
- Le Seigneur commande au peuple d'Israël de ne pas se rebeller contre les nations ;
- Il ordonne aux nations de ne pas soumettre trop sévèrement le peuple d'Israël.

Pour les rabbins, les « filles de Jérusalem » font référence aux israélites, et « réveiller l'amour avant qu'il ne le veuille » signifie mettre en œuvre les commandements de manière précoce. C'est ce qu'on appelle « forcer la main de D.ieu ». Ici, on fait référence à l'installation précoce en Terre promise, avant l'aube de l'ère messianique. Si nous traduisons la phrase selon cette interprétation, nous aboutissons à : ne partez pas en Terre promise avant que D.ieu ne le veuille. Ne forcez pas le commandement de vous installer en Israël.

Cette interprétation s'est surtout répandue au Moyen Âge. Selon cette interprétation, le peuple juif reste une diaspora. Les Trois Serments empêchent le peuple juif de se rebeller contre les nations. Dans le même temps, il y a une contrepartie : les nations n'ont pas le droit de soumettre le peuple juif de manière violente. **Les Trois Serments articulent ainsi un équilibre délicat entre D.ieu, le peuple d'Israël et toutes les nations.** Ils font également partie de l'espérance messianique : le peuple juif ne peut pas se sauver lui-même. Ce choix appartient à D.ieu. Les Trois Serments sont toujours un argument majeur pour les antisionistes au XXI^e siècle.

4.7.3 LE 614^E COMMANDEMENT

Emil Fackenheim est un exemple de la réponse sioniste aux Trois Serments. Fackenheim souligne que la survie du peuple juif est un hasard historique. À travers toutes les tragédies historiques, avec Auschwitz comme point culminant, le judaïsme pourrait aussi bien ne plus exister.

Auschwitz, la Shoah... exigent une réponse, selon Fackheim. Cette réponse est son fameux 614^e commandement : « Il est interdit aux juifs de donner à Hitler une victoire posthume ». Les juifs ne doivent pas participer à leur propre destruction. Ils ne doivent pas douter de l'homme ou de D.ieu. La réponse au défi d'Auschwitz est d'affirmer l'identité juive et d'accomplir les commandements. Cela rend nécessaire l'existence d'un pays juif.

« Il n'est pas permis aux juifs d'offrir à Hitler des victoires à titre posthume.

1. Ils sont appelés à survivre en tant que juifs, de peur que le peuple juif ne périsse.
2. Ils sont appelés à se souvenir des victimes d'Auschwitz, afin que leur mémoire ne disparaisse pas.
3. Il ne leur est pas permis de désespérer de l'humanité et de son monde et de se réfugier dans le cynisme, d'une part, dans l'aversion pour le monde, d'autre part, sous peine de contribuer à ce que le monde tombe aux mains des puissances d'Auschwitz.
4. Enfin, il ne leur est pas permis de désespérer du D.ieu d'Israël, de peur que le peuple juif ne périsse. »

Pour Fackenheim, le 614^e commandement signifiait également la création d'un État juif. Il était convaincu qu'un État juif aurait pu sauver de nombreux juifs en 1930. Le 614^e commandement contredit donc les Trois Serments. À cause d'Auschwitz et de tous les pogroms que les juifs ont dû endurer, les Trois Serments ne sont plus en vigueur. Le troisième Serment, selon lequel les nations ne doivent pas soumettre les juifs trop sévèrement, est brisé et donne naissance au 614^e commandement. Cet argument revient souvent dans les discussions actuelles.

4.7.4 SUGGESTIONS DIDACTIQUES

EXERCICE. Les élèves peuvent réfléchir sur l'affirmation de Fackenheim à l'aide des questions suivantes.

Selon toi, Fackenheim a-t-il raison ?

Qu'est-ce que le 614^e commandement ?

La phrase tirée du Cantique des Cantiques, « Filles de Jérusalem, je vous en conjure par les gazelles, par les biches des champs : ne réveillez pas l'amour, ne le laissez pas se réveiller avant qu'il ne le veuille », signifie, selon le Talmud :

- Ne va pas en Terre promise avant que D.ieu ne te l'ordonne
- On ne peut forcer l'amour
- Tu ne peux pas visiter la Terre promise

Les Trois Serments empêchent les juifs de partir en masse pour la Terre promise, mais les décrirais-tu aussi comme pacifistes ? Oui/non ? Pourquoi ?

EXERCICE. Les élèves peuvent être divisés en groupes pour discuter eux-mêmes du sionisme et de l'antisémitisme. Un groupe défend une position, l'autre groupe en défend une autre. Les Trois Serments et Fackenheim peuvent servir d'inspiration pour la discussion. L'enseignant est libre de désigner un modérateur.

EXERCICE. La discussion autour du sionisme peut être appliquée à la guerre à cet égard. Quand un État juif est-il autorisé à faire la guerre ? Les attaques préventives sont-elles autorisées ? Dans quel cas oui, dans quels cas non ? Les guerres pour défendre la Palestine sont-elles saintes ou non ? Aller en Terre promise signifie-t-il la conquérir ou s'y installer ?

4.8 LE DROIT INTERNATIONAL HUMANITAIRE

Cette partie constitue un **apprentissage approfondi**.

4.8.1 GÉNÉRALITÉS

La théorie de la « guerre juste » est un terme générique pour toutes les approches qui tentent de relier la guerre entre États au concept de justice. Il existe une division classique entre le *ius ad bellum*, le *ius in bello* et le *ius post bellum*. Le *ius ad bellum* constitue les conditions dans lesquelles déclencher une guerre est justifié. Le *ius in bello*, également connu sous le nom de droit international humanitaire (DIH), concerne le règlement juridique qui régit la guerre elle-même. Le DIH détermine donc la manière dont on peut se battre. Le *ius post bellum* régit la phase finale d'une guerre, en tenant compte d'une éventuelle reconstruction. Ce chapitre se concentre sur le *ius in bello*, le droit international humanitaire.

Les autres noms du DIH sont « droit de la guerre » ou « droit des conflits armés ». Le DIH découle principalement de conventions internationales. Les plus connues d'entre elles sont les Conventions de La Haye de 1899 et 1907, les quatre Conventions de Genève de 1949 et les deux protocoles additionnels de 1977, et le Code Lieber. Nous en présentons ici brièvement les principaux points.

- Les parties doivent obligatoirement faire la distinction entre les civils et les combattants. Il est interdit d'attaquer des civils. Les attaques ne sont possibles que sur des cibles militaires.
- Les parties ne sont pas libres dans la manière de faire la guerre. Les méthodes et moyens qui ne font pas de distinction entre les civils et les combattants ou qui causent des souffrances inutiles sont interdits.
- Les personnes qui ne participent pas (ou plus) au combat ont le droit à la vie et à l'intégrité physique et morale. Elles doivent être traitées dans le respect de la dignité humaine.
- Les blessés et les malades doivent être soignés le plus rapidement possible lorsque c'est possible. Tout ce qui est nécessaire pour les soins doit être protégé. La croix rouge, le croissant rouge ou le cristal rouge sur un fond blanc sont les emblèmes des organisations responsables des soins.
- Les combattants et les civils capturés conservent leur droit à leur vie et à leur dignité. Le contact avec la famille et la réception d'une aide doivent rester possibles. Chaque procédure pénale respecte des principes juridiques fondamentaux.

Ces règles reflètent l'essence du droit international humanitaire. Elles ne remplacent pas les traités et ne sont pas au même niveau qu'un instrument juridique. Elles donnent toutefois matière à réflexion. Elles ne sont pas pacifistes, mais elles n'acceptent pas non plus une guerre qui prolifère inutilement.

4.8.1
SUGGESTIONS
DIDACTIQUES

EXERCICE. Les élèves peuvent réfléchir au thème du droit international humanitaire à l'aide des questions suivantes.

Selon toi, les règles du DIH sont-elles correctes ?

Y a-t-il une règle que tu abandonnerais ? Si oui, laquelle ?

Trouves-tu que le DIH est complet ? Faut-il encore y ajouter une règle ?

Penses-tu que toutes les parties impliquées dans un conflit suivraient ces règles ?

Selon toi, les règles du DIH valent-elles en cas de guerre sainte ? Oui/non ? Pourquoi ?

Le DIH

- Est une forme de pacifisme
- Est une forme de guerre sainte
- Autorise la guerre totale
- Se situe entre le pacifisme et la guerre totale

4.9 GLOSSAIRE

Discrétionnaire

Discrétionnaire renvoie à la capacité de juger ou d'agir indépendamment, à volonté.

Guerre sainte

Une guerre sainte est une guerre mue par un motif religieux. Une guerre sainte est parfois menée en raison d'une obligation divine, d'une prise de position religieuse, mais aussi pour défendre une terre sainte.

Pacifisme

Le pacifisme est une attitude ou une vision du monde qui recherche la paix de manière absolue. Le pacifisme rejette toute forme de violence.

Justice

Le terme « justice » a plusieurs significations. Premièrement, la justice est un concept juridique. Ce qui est conforme à la loi est juste. Deuxièmement, la justice est aussi un concept moral. Agir de manière juste, c'est agir « correctement », conformément à ce qui est « bon » ou « correct ». La justice demande aussi de la pratique : personne ne fait par nature tout le temps ce qui est juste ou correct. Nous rencontrons souvent cette idée dans le Tenach !

Accord de paix

Un accord de paix est un accord entre deux parties, souvent des pays, pour maintenir la paix et ne pas entrer en guerre.

4.10 TRANSCRIPTION DE LA VIDÉO

1 INT JOUR MUSÉE

Le guide touristique et l'enseignant se tiennent devant le groupe.

Guide: Bienvenue au Musée de la guerre. Nous possédons une grande collection d'objets de la Première Guerre mondiale, pas seulement des armes et des armements, mais aussi des objets de la vie quotidienne. Vous pourrez peut-être vous faire une idée de ce que c'était la vie quotidienne de cette époque!

Enseignant: Très bien, chacun est libre d'aller voir par lui-même. Retrouvons-nous ici à temps. Le bus n'attendra pas, ok! Veillez à ne pas vous perdre de vue et à ne pas vous égarer!

Les élèves partent dans des directions différentes. Nous suivons Ariella et Adil qui passent devant des uniformes.

Adil: Hé, tu m'imagines portant un de ces uniformes? Tu tomberais probablement amoureuse de moi.

Ariella: Dans tes rêves.

Ils passent devant un coin de rue. Ils sont entourés d'images représentant des scènes de bataille.

Ariella: Tu te peux imaginer vivre dans une telle guerre? Même aujourd'hui, les gens sont toujours en guerre, au 21^{ème} siècle.

Adil: Oui, mais qu'est-ce que tu peux y faire?

Ariella (soupirant) : Je ne sais pas, mais la guerre ne devrait jamais avoir lieu.

Adil ne répond pas. Il hésite à parler. Quelque chose le préoccupe.

Adil: C'est un peu hypocrite venant de toi.

Ariella: Comment ça?

Adil: Tu es juif, non? La Torah est pleine d'histoires de guerre. Comme les guerres pour conquérir la Terre Promise. Et tu lis ces histoires chaque année.

Ariella: Tu parles des guerres de conquête de Josué? Ecoute, ce n'est pas parce que nous avons ces histoires que nous sommes pour la guerre!

Adil: Oui, mais ces histoires doivent avoir un certain effet. Certaines personnes lisent les textes religieux littéralement, tu sais. Je ne serais pas surpris que ces histoires incitent les gens à déclencher des guerres.

Ariella: Cela ne pourrait jamais arriver. Les juifs sont cent pour cent paisibles.

Adil: Ne me fais pas rire. Si c'était le cas, vous n'auriez pas ces histoires.

Ariella: Peu importe, tu ne sais pas de quoi tu parles! Je m'en vais.

Ariella s'éloigne en colère.

Ariella: Je ne peux pas le croire. Que sait-il du judaïsme?

En marchant, elle rate accidentellement le chemin qui mène au hall principal. Elle se heurte soudainement à un concierge.

Ariella: Aïe, je suis désolée, monsieur.

Concierge: Vous avez l'air perdue.

Ariella se retourne et constate qu'elle est effectivement perdue.

Ariella (timide): Je suppose que je le suis... Pourriez-vous me dire comment rejoindre le hall principal, s'il vous plaît?

Concierge: Je vous y conduis. Suivez-moi.

Le concierge se met à marcher et Ariella lui emboîte le pas.

Concierge: Alors, le musée vous a laissé une bonne impression?

Ariella: Pour être honnête, c'est très déconcertant. C'est difficile d'imaginer qu'une telle guerre a eu lieu.

Concierge: Ce qui est triste, c'est que tant de guerres ont eu lieu.

Ariella: Je sais... Je suis juive, et quelqu'un m'a récemment rappelé toutes les histoires de guerre dans la Torah.

Concierge: Shalom!

Ariella (surprise): Shalom! Vous êtes juif aussi?

Concierge: Oui! Alors, qu'est-ce que tu penses de ces histoires ?

Ariella: Eh bien, la guerre est horrible, bien sûr, mais j'ai toujours pensé que les guerres de conquête de Josué étaient en quelque sorte...nécessaires. Que sans faire la guerre, les anciens Israélites n'auraient jamais atteint la Terre Promise. Mais ça ne veut pas dire que je pense que la guerre est une bonne idée! Je suppose que je n'y ai jamais beaucoup pensé; ma communauté juive ne parle pas beaucoup de la guerre.

Concierge: Je comprends. Il y a une raison historique à cela: les communautés juives n'ont pas toujours possédé d'armées, donc elles ne pensaient pas beaucoup à la guerre.

Ariella: Alors personne n'a rien dit?

Concierge: Les anciens rabbins faisaient une distinction importante entre les guerres commandées et les guerres discrétionnaires. Les guerres commandées sont, comme leur nom l'indique, commandées par Hashem. Elles sont sacrées et importantes, donc chaque juif doit y prendre part. Les guerres discrétionnaires sont moins importantes, et les Juifs ne peuvent donc pas être forcés d'y participer. Les guerres dites 'd'expansion', c'est-à-dire les guerres pour conquérir de nouveaux territoires, sont un exemple de guerres discrétionnaires.

Ariella: Qu'en est-il des guerres pour la conquête de la Terre Promise dans la Torah?

Concierge: Le Talmud les considère comme des guerres commandées! Mais il y a un hic: de nombreux rabbins pensent que ce sont les seules guerres réellement commandées dans l'histoire juive. Et que de toute façon, si la guerre devient nécessaire, par exemple en cas d'autodéfense, il y a toujours des principes à respecter. Comme offrir la paix d'abord, ne combattre que pour obtenir la paix, et éviter autant que possible la perte de vies innocentes. N'oublions pas que le judaïsme valorise la paix par-dessus tout!

Ariella et le concierge ont presque atteint le hall d'entrée principal. Le bruit des gens qui parlent devient plus fort.

Ariella : Je crois que je comprends. J'aimerais pouvoir continuer à vous parler de tout cela.

Concierge: Une autre fois. Je dois y retourner maintenant.

Ariella: Ok. Merci de votre aide!

Concierge: Au revoir!

Alors qu'Ariella s'éloigne, elle se souvient soudain de quelque chose qu'elle veut dire.

Ariella: Attends, où deviez-vous retourner ?

Ariella se retourne pour trouver le hall vide. Le concierge semble avoir disparu.

2 INT JOUR MUSÉE

Lorsqu'Ariella arrive dans le hall principal, elle est accueillie par le professeur et le guide touristique. Le guide touristique a les cheveux en bataille.

Le professeur: Enfin! Vous, voilà! Nous avons cherché dans toutes les salles!

Ariella: C'est étrange, je les ai traversés avec le concierge. Il m'a aidé à retrouver mon chemin.

Guide: Uhm, non, le concierge ne travaillait pas aujourd'hui. Eh bien, C'est qu'est-ce que je pensais...

Enseignant: Je suppose que la visite du musée a donné libre cours à leur imagination. Merci pour la visite. Je suis sûr que cela a laissé une grande impression sur eux tous.

3 EXT JOUR BUS

Ariella monte dans le bus. Elle voit Adil assis seul et va s'asseoir à côté de lui.

Adil: Hé, écoute, je suis désolé si je t'ai fait du mal, je ne voulais pas dire que tu étais violent ou quelque chose comme ça.

Ariella: Je sais. Le musée m'a juste donné beaucoup de choses à penser. Hey, tu veux venir après l'école? Ma mère fait un plat spécial et...

Alors que le bus démarre, le son de la conversation entre Ariella et Adil se déforme et s'éteint. L'image passe à celle d'une salle de musée vide. La caméra fait un zoom lent sur une photo accrochée au mur. La vieille photo révèle le concierge dans un costume de guerre des années 1915. Il fait un clin d'œil à la caméra avant que l'écran ne devienne noir.

Ariella: I know. The museum just gave me a lot to think about. Hey, do you want to come over after school? My mom is making a special dish and...

As the bus drives off, the audio of Ariella and Adil's conversation distorts and shizzles out. The image shifts to that of an empty museum hall. The camera slowly zooms in on a picture on the wall. The old picture reveals the janitor in a 1915's war costume. He winks at the camera before the screen turns black.

4.11 BIBLIOGRAPHIE

Ce module utilise en toute reconnaissance des schémas et des interprétations de : Firestone, Reuven. *Holy War in Judaism : the Rise and Fall of a Controversial Idea*. Oxford, Oxford University Press, 2012.

- Holy War in Modern Judaism ? « Mitzvah War » and the Problem of the « Three Vows ». *Journal of the American Academy of Religion*. Vol. 74, n° 4 (décembre 2006), Oxford, Oxford University Press.

Fackenheim, Emil. *God's Presence in History : Jewish Affirmations and Philosophical Reflections*. New York, New York University Press, 1970, 84.

The William Davidson Talmud. « Sotah 44b:1-9. » Sefaria. Consulté le 23 avril, 2021. <https://www.sefaria.org/Sotah.44b.1-9?lang=bi>.

Kahn, Zadock. *Tanakh : La Bible du Rabinat*. Scotts Valley : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016.

Levin, Yigal et Shapira, Amnon. *War and Peace in Jewish Tradition : From the Biblical World to the Present*. Routledge, 2012

Maimonides, Moses. *Commentary on the Mishnah*. Yosef David Kapach (éd.), Jérusalem, Mosad Harov Kook, 1965.

- *Book of Commandments, with the commentary of Nachmanides*. En hébreu, Rabbi Chayim don Chavel (éd.), Jérusalem, Mosad Harov Kook, 1981.

Mechon Mamre Talmud Yerushalmi. « Sotah 8:10 (23a) ». Sefaria consulté le 23 avril, 2021. https://www.sefaria.org/Jerusalem_Talmud_Sotah.23a?lang=bi.

SCHOLEM, G. « Zum Verständnis der Messianischen Idee im Judentum », *Über einige Grundbegriffe des Judentums*. Francfort-sur-le-Main, 1970.

Vansintjan, Hildegard ; Depauw, Sara ; Baum, Tomas ; Sauer, Tom ; Demeyere, Bruno et Gallant, Johan. *Focus op IHR : wapens in het vizier*. 2012. <https://www.rodekruis.be/wat-doen-we/hulp-wereldwijd/ihr/publicaties/focus-op-ihr-wapens-in-het-vizier/>.

KU LEUVEN



Luc Anckaert (1962) a obtenu un diplôme en philosophie et en théologie à la KU Leuven. Il a publié des livres et des articles sur Rosenzweig, Levinas, Kafka, V. Grossman et des récits bibliques, mais aussi sur des sujets biomédicales. Son livre *A Critique of the Infinite. Rosenzweig et Levinas* a reçu une médaille d'or de la Fondation Teylers. Il enseigne la philosophie juive à la KU Leuven.

Pierre Costalunga (Luik, 1997) est chercheur scientifique à l'Institut supérieur de Philosophie de la KU Leuven (Belgique). Costalunga est titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise en philosophie à la KU Leuven (Belgique). Il fait partie du centre de recherche en philosophie politique et éthique (RIPPLE).



EDUC8 Consortium



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

