

Exemples d'Unités d'Apprentissage



LIVRE 2

Apprendre à Abolir la Guerre : Enseignement vers une culture de la paix
Développé par Betty A. Reardon et Alicia Cabezudo

Apprendre à Abolir la Guerre Enseigner
vers une Culture de la Paix

**Exemples d'Unités
d'Apprentissage**

LIVRE 2



Appel de la Haye
pour la Paix

Comité Honoraire

Prof. Norman Borlaug
Mairead Maguire Corrigan
Adolfo Pérez Esquivel
Rev. Theodore M. Heshurgh
Hans Koshnik
Sa Sainteté le Dalai Lama
Dr. Bernard Louw
Graça Machel
Rigoberta Mench'u-Tum
Arthur Millcr
Sa Majesté la Reine Noor
Shimon Peres,
José Rarnos-Hortat
Prof. Joseph Rorblat
Oscar Arias Sanchez
Aung San Suu Kyi
Maj - Britt Theorin
Archevêque Desmond Tutu
Sir Peter Ustinov
Carl Friedrich von Weizsäcker
Elie Wiesel
Jody Williams
Christa Wolf

Comité Consultatif International

Karamat Ali, Pakistan
Walden Bello, Thailand
Alejandro Bendana, Nicaragua
Humberto Brown, USA
Alicia Cabezudo, Argentina
Kevin Clements, UK
Jonathan Dean, USA
Irina Grushevaya, Belarussia
Sarah Kinobe, Youth Representative, Uganda
Masahida Ohta, Japan
Admiral Ramu Ramdas, India
Michael Renner, USA
Jenniter A. Simons, Canada
Gopal Krishna Siwakoti, Nepal

Conseil d'Administration

Cora Weiss, President
George E Saddler, Trésorier
Phon van den Biesen, Secretary
Colin Archer
Timothy Barner
William Pace
Victor Sidel
Adele Simmons
Herman Spanjard
Peter Weiss

Ambassadeur de bonne volonté

Frederico Mayor, Spain

Développé par

Betty A. Reardon et Alicia Cabezudo

Avec

L'équipe d'éducation pour la Paix de l'Ecole Normale
de l'université de Colombia:
Heather Forrest• Meg P. Gardinier• Janet Gerson
Yon Kye• Ayumi Nakamori• Norma Neme
Jill Strauss• Seiko Toyama

Pour

La Campagne Mondiale pour l'Education pour la Paix de l'Appel de la
Haye pour la Paix

Design

Jeffrey Felmus Design

Editeur

Betty Walrond

Illustration sur la couverture

© Becky Heavner Illustration

Coordinateur de Production

Meg P. Gardinier

Appel de la Haye pour la Paix 2002

Ce manuel a été rendu possible grâce à l'appui au soutien
généreux de la Fondation Ford et Robert et Fran Boehm.

Pour plus d'information sur la campagne Mondiale en faveur de
l'Education pour la Paix et pour commander d'autres copies,
contacter:

Hague Appeal for Peace

c/o IWTC
777 UN Plaza
New York, NY 10017
Phone: 1.212.087.2623
Fax: 1.212.661.2704
Email: hap@haguepeace.org
Web: www.haguepeace.org

o u

Hague Appeal for Peace Youth Programme

c/o IPB
41 Rue de Zurich
CH-1201 Geneva, Switzerland
Phone: +41.22.731.6429
Fax: +41.22.738.9419
Email: hap@ipb.org
Web: http://youth.haguepeace.org

TABLE DES MATIÈRES

BIENVENUE À LA CAMPAGNE MONDIALE EN FAVEUR DE L'EDUCATION POUR LA PAIX	4
INTRODUCTION	8
AXE 1 : LES CAUSES DE LA GUERRE / CULTURE DE LA PAIX	11
ARTISANS DE LA PAIX DANS LA COMMUNAUTÉ	12
HEROINES ET HÉROS DE LA PAIX	18
ENQUÊTE SUR LES VIOLENCES	22
DIVERSITÉ ET DISCRIMINATION	26
UNE VUE DE LA GUERRE DE CHECHENIE	30
LA VISION DE CORA	34
AXE 2 : LOIS ET INSTITUTIONS HUMANITAIRES INTERNATIONALES ET DE DROITS DE L'HOMME	39
LA CONVENTION EST ESSENTIELLE POUR LA VIE DES ENFANTS	40
LES ENFANTS ONT BESOIN DE PROTECTION CONTRE LE MAL ET LE PRÉJUDICE	46
BESOINS, DROITS ET DIGNITÉ HUMAINE	50
DÉMOBILISATION DES ENFANTS SOLDATS	56
LE TRIBUNAL POPULAIRE	62
LE CAS DE WANGARI	68
AXE 3 : PRÉVENTION, REGLEMENT ET TRANSFORMATION DE CONFLIT VIOLENT	73
JEU DE PARTAGE	74
COMMENT LES CONFLITS SE PRODUISENT ET CHANGENT : EMPLOYER LA LITTÉRATURE DES ENFANTS	78
SPECTATEURS	84
CONFRONTATION DES PERSPECTIVES OPPOSEES : LE RÔLE DE LA JEUNESSE DANS LES CONFLITS ...	90
COMMENT APPRENDRE A ECOUTER	94
PENSER AU CONFLIT	100
AXE 4 : DÉSARMEMENT ET SÉCURITÉ HUMAINE	105
DICTIONNAIRE DE DÉSARMEMENT	106
L'ESCALIER	112
FEMMES, PAIX ET SÉCURITÉ	116
OBJECTION CONSCIENTE À LA GUERRE	124
LA VIOLENCE DE LA GLOBALISATION : UN PROBLÈME DE SÉCURITÉ HUMAINE	130



Appel de la Haye
pour la Paix

Bienvenue à la Campagne Mondiale en faveur de l'Éducation pour la Paix

L'abominable acte de terrorisme du 11 septembre 2001, a pour toujours, changé la vie comme nous l'avons connue. Il a rendu l'éducation à la paix plus essentielle que jamais. Avec ce document didactique nous vous souhaitons la bienvenue pour participer à la campagne Mondiale en faveur de l'Éducation pour la Paix de l'Appel de la Haye pour la paix. Ce document est une production collective de l'équipe d'éducation à la paix de l'École Normale sous la direction du Dr Betty A. Reardon et de prof. Alicia Cabezudo de l'Université de Colombie. Ce manuel est le résultat d'une enquête mondiale sur les programmes d'études et de consultations avec le Comité consultatif international.

L'équipe a passé une année passant en revue des programmes d'études des éducateurs à la paix de divers pays et choisissant le matériel le plus applicable au cadre. Le manuel est prévu pour être adaptable aux conditions dans lesquelles il est employé. Il est orienté vers l'Agenda de la Haye pour la Paix et la justice pour le 21^{ème} siècle, une proposition en 50 points pour cheminer d'une culture de violence vers une culture de la paix. L'Agenda de la Haye traite de quatre thèmes centraux: désarmement et sécurité humaine; la prévention, le règlement et la transformation de conflits violents; les lois et institutions humanitaires internationales de droits de l'homme et causes profondes de la guerre/ culture de la paix.

Dr. Reardon a servi de coordonnateur académique et le Professeur Cabezudo comme éducateur résident de l'Appel de la Haye pour la paix. Ces postes ont été créés pour mettre en application l'initiative née de la conférence de l'Appel de la Haye pour la paix de mai 1999 qui a lancé la campagne Mondiale en faveur de l'éducation pour la Paix.

Il y a beaucoup de campagnes qui se penchent sur la variété de questions qui doivent être abordées si ce nouveau siècle ne doit pas reporter l'héritage du 20^{ème} siècle, le plus violent et le plus guerrier de l'histoire. Toutes ces campagnes sont nécessaires si nous devons semer les graines pour la paix et l'abolition de la guerre, mais personne ne peut réussir sans éducation.

Le Comité d'Administration de l'Appel de la Haye pour la paix a décidé que pour soutenir un changement à long terme dans les pensées et actions de générations futures-pour leur permettre de choisir de rejeter la violence comme une solution à un conflit - notre meilleure contribution serait de travailler sur l'éducation à la paix.

La campagne Mondiale en faveur de l'Éducation pour la Paix est engagée dans l'intégration de l'éducation à la paix dans toutes les écoles et aussi dans le secteur non-formel de la communauté. Nous travaillons avec des établissements de formation des maîtres pour introduire l'éducation à la paix dans la préparation générale des enseignants dans les écoles primaires et secondaires du monde entier.

Nous encourageons également l'établissement des centres universitaires d'éducation à la paix en tant qu'élément de la campagne Mondiale. De futurs enseignants d'éducation à la paix peuvent être formés dans ces centres. Actuellement, des centres sont établis au Japon, aux Philippines, au Liban, et à l'école normale à New York. Un centre en Argentine s'ouvrira en 2002.

Ce manuel est la première publication de la Campagne. Nous vous invitons à le copier, à l'utiliser, à y tirer de citations et à contribuer à son développement continu. Nous demandons seulement que vous reconnaissiez la Campagne Mondiale en faveur de l'Education pour la Paix de l'Appel de la Haye. En outre, nous apprécierions d'autres exemples d'unités d'étude et vos suggestions.

Nous sommes reconnaissants à l'appui de la Fondation Ford et Robert et de Fran Boehm, qui ont rendu possible ce kit pédagogique et la première réunion du Comité consultatif international des éducateurs à la paix. Nous sommes reconnaissants à l'équipe d'éducation à la paix de l'Ecole Normale de l'université de Colombie, aux élèves de 3eme cycle qui ont travaillé sur le questionnaire et qui ont beaucoup contribué à cette publication. La Campagne de Plaidoyer pour l'éducation à la paix, coordonnée de notre bureau de Genève, mérite également nos remerciements pour cet effort. En conclusion, nous sommes énormément reconnaissants à la conduite, l'expertise, et l'imagination créatrice de Dr Betty A. Reardon et de l'enseignant Alicia Cabezudo qui, à la fin, ont rendu ceci et la Campagne Mondiale en faveur de l'Education pour la Paix possibles.

J'ai une grande foi que si quelque chose aide à faire de ce monde un endroit plus sûr pour nos enfants et petits-enfants, ceci le fera.



La Présidente
CORA WEISS
Avril 2002



Exemples d'Unités d'Apprentissage

Introduction

« On ne pourra parler de culture de la paix que lorsque les citoyens du monde entier auront une meilleure compréhension des problèmes mondiaux, sauront régler les conflits et lutter contre l'injustice de manière non violente, observeront les normes internationales relatives aux droits de l'homme et à l'équité, apprécieront la diversité culturelle, attacheront de la valeur à la planète et auront du respect les uns pour les autres. Or, l'unique moyen d'atteindre ces objectifs est d'instaurer une éducation systématique pour la paix. »

- L'Agenda de la Haye, Principales Actions, p.8



PRÉFACE

En présentant ces exemples d'unités d'apprentissage, nous voudrions reconnaître l'esprit généreux de collaboration de plusieurs éducateurs dont nous sommes ravis d'incorporer leurs travaux. Nous sommes reconnaissants à toutes les personnes ou organismes qui ont apporté leurs contributions et qui nous ont autorisé à incorporer leurs matériels dans **Apprendre à Abolir la Guerre**. La source de chaque unité d'apprentissage est indiquée au début de chaque unité. Nous encourageons les lecteurs à consulter ces sources et à les ajouter à leur programme de culture pour la paix. Nous adressons nos remerciements particuliers à Educators for Social Responsibility, Metropolitan Area ; Janne Port –van Eeden et Benyamin Yanoov, DSW ; le professeur Ron Kraybill de Eastern Mennonite University ; Rosa Packard , Représentante d'une ONG, Conscience and Peace Tax International ; le Resolving Conflict Creatively Program of the board of Education of the City of New York ; Le Educational Centre for Research and Development (EDRD), Beirout, le Liban; The Education and Culture of Peace Centre, Moscou, Fédération Russe; Le New Zealand Foundation for Peace Studies; Le Peoples' Decade for Human Rights Education; The Peoples' Decade for Human Rights Education; Le University of Pennsylvania Press; et l'UNESCO.

Introduction

C'est ce qui se passe dans les salles de classe d'éducation primaire et secondaire qui déterminera le succès de l'éducation à la paix. Les valeurs, connaissances et habiletés héritées de l'école et dont les apprenants font usage dans leurs vies en tant que citoyens actifs, constituent des facteurs principaux de la capacité conjointe de la société civile, du gouvernement et des organisations internationales à introduire une culture de la paix dans les écoles. Ceux qui constituent les trois secteurs sont préparés par les écoles à la vie civile. Le Livre Second de cette ressource nous fournit quelques modèles de programmes qui peuvent être enseignés. Cependant, ces unités d'apprentissage sont d'abord destinées à servir d'exemples pour la conception des matériels qui sont plus étroitement liés aux besoins en éducation de populations particulières.

Les unités d'apprentissage de cet ouvrage présentent une gamme de procédés d'enseignements qui sont organisés selon les quatre axes conceptuels stratégiques de l'**Agenda de la Haye pour la Paix et la Justice au XXI siècle** (appelé plus tard l'**Agenda de la Haye**). Ces leçons présentent une base pour les apprentissages cités en début du Livre 2. Ces leçons suggèrent diverses manières d'incorporer ce qui constitue la substance et l'esprit de l'Agenda de la Haye dans les programmes d'enseignement à tous les niveaux et dans la plupart des disciplines.

Les exemples que présente cet ouvrage ne sont qu'une représentation restreinte de la multitude croissante de matériels didactiques et de stratégies d'enseignement qui ont été conçus et continuent de l'être en matière d'éducation à la paix. Cette sélection n'est en aucune façon complète ou définitive, mais une proposition qui pourrait être adoptée ou amendée, ou mises de côté en faveur

d'autres techniques qu'elle inspire. Nous vous fournissons un format de programme d'enseignement général en vue d'aider les écoles et les enseignants à concevoir des programmes et une pédagogie conformes à leurs contextes. La Campagne Mondiale en faveur de l'Education pour la Paix serait ravie de recevoir vos programmes, et d'en échanger avec d'autres personnes.

Bien que nous sollicitons des matériels d'enseignement de toutes les régions du monde, dans l'espoir d'en faire une sélection qui puisse au moins être représentative du mouvement mondial pour l'éducation à la paix, nous manifestons toujours le besoin d'en recevoir davantage des autres zones hors de l'Europe et de l'Amérique du Nord. Nous nous confions aux éducateurs afin qu'ils continuent de nous faire parvenir leurs programmes. Ce travail sera étoffé et mis à jour et figurera sur notre site web pour la Campagne Mondiale en Faveur de l'Education pour la Paix (www.haguepeace.org). Nous conseillons aux éducateurs qui cherchent un accès immédiat aux divers matériels que nous avons développés de consulter les premières sources desquelles ces unités ont été développées, et d'entrer en contact avec les organisations compétentes, et de consulter les sites web dont la liste est disponible dans le Livre 3.

Les Unités d'Apprentissage

Les unités d'apprentissage ci-dessous sont des exemples qui constituent un axe approprié de l'**Agenda de la Haye** et sont conçus dans une séquence graduelle selon le niveau d'apprentissage : niveau élémentaire, dont les classe du Cours d'Initiation (CI) au Cours Moyen (CM), et les deux cycles secondaires. Ces niveaux concernent respectivement ceux qui sont âgés de 6-10 ans, de 11-14 ans et de 15-18 ans.





AXE 1 : Les Causes de la Guerre / Culture de la Paix

UNITE 1

ARTISANS DE LA PAIX DANS LA COMMUNAUTE

Cours Élémentaires

« L 'Appel de la Haye pour la Paix appuie les initiatives visant à reconnaître le rôle des enfants et des jeunes en tant qu'artisans de la paix. »

- L'Agenda de la Haye, Recommandation 7, p. 19



Artisans de la Paix dans la Communauté

On peut amener les jeunes enfants à comprendre que la paix est, et que la culture de la paix sera, la conséquence des efforts consentis par les individus et les groupes engagés à faire la paix par des actions personnelles et des efforts coopératifs. La société civile, source de l'*Agenda de la Haye*, est faite de tels individus et groupes. La séquence des activités ci-dessous a été extraite et adaptée du Programme de Résolution Créative des Conflits qui est basé à New York, en tant qu'outil servant à développer cette compréhension. Ces activités s'orientent vers les élèves des cours élémentaires âgés de 9-10 ans.

SOURCE : *Adapté de Ray, Peggy, Sheila Alson, Linda Lantieri & Tom Roderick, Résoudre les conflits de façon Créative : Un Guide d'Enseignement destiné aux Elèves des Jardins d'Enfants et du Primaire*

NIVEAU ET THEMES : Niveau élémentaire, CE – CM, classes de langue, études sociales.

MATERIELS : Papier kraft et marqueurs assortis pour servir à faire une liste à afficher en classe.

METHODES : Brainstorming ; interview ; observation ; évaluation ; lecture de contes ou contes à partager.

CONCEPTS : Négociations de paix ; artisans de la paix.

OBJECTIFS SPECIFIQUES : *les élèves seront capables de*

- *conclure que la négociation de paix est un engagement ;*
- *observer les diverses occasions qui s'offrent pour être un artisan de la paix dans la vie courante et dans des situations particulières ;*
- *évaluer les événements et actes en vue d'identifier les négociateurs de paix et les artisans de la paix.*

PROCEDES :

1. Dire aux élèves qu'ils auront à interviewer un adulte sur les négociations de paix et sur les artisans de la paix.
2. Trouver des questions d'interview et les porter au tableau.

D'AUTRES POSSIBILITÉS :

- *Qu'est – ce que la paix selon vous ?*

- *Dire un moment où vous avez connu ce que c'est que la paix. Où étiez-vous en ce moment ? Étiez-vous avec quelqu'un ?*
 - *Quand aviez-vous été un artisan de la paix ? Que s'était-il passé ? Qui était concerné ? Quel était le résultat ?*
 - *Y a-t-il des moments où vous pensez ne pas être un artisan de la paix ?*
 - *Dites un ou deux artisans de la paix dont vous vous rappelez. Pourquoi votre choix a-t-il porté sur eux/elles ?*
3. Faire une interview avec un élève. Utiliser les questions trouvées avec la participation des élèves, et prévoyez des questions de contrôle si nécessaire.
4. Faire venir une personne adulte à l'école pour l'interview ; utiliser les questions préparées en classe. Dire aux élèves qu'ils doivent utiliser les questions qu'ils ont trouvées. Faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent poser des questions qui ne sont pas portées au tableau pour un suivi d'un intervenant.
5. Activités finales : demander aux élèves d'identifier quelqu'un qu'ils considèrent être un artisan de paix, de décrire ce que fait cette personne ou ce qu'elle est en train de faire en négociation de paix. Pourquoi croient-ils que ces actions sont pacifiques ? Dresser une liste de « Nos Artisans de la paix. » Exposez cette liste en classe.

ACTIVITÉS SUPPLÉMENTAIRES

- *Interviewer des Artisans de la paix à l'école.*
- *Discuter des Artisans de la Paix à l'école. Quelles sont les personnes qui agissent comme des artisans de la paix dans l'école ? Qu'est ce qu'ils ont fait ? Les artisans de la paix de l'école sont-ils seulement des adultes, ou sont-ils souvent des élèves ? Trouvez des exemples d'artisans de la paix qui interviennent à l'école, en classe, dans les quartiers, ou au village, et dans le monde.*
- *Créer une liste « Faire la Paix : Quelques exemples. » Faire une liste d'actions diverses et de comportements qui contribuent à la paix dans toutes les péripéties de notre vie. Se partager cette liste et l'afficher en classe.*
- *Développer un questionnaire avec les élèves. Demander aux élèves d'interviewer, par groupes de deux, et au sein de l'école, des personnes sur les moments où ils étaient des artisans de la paix. Demander aux élèves de pratiquer cette interview par groupes de deux entre eux d'abord.*
- *Interviewer des personnes plus âgées sur la question de la paix : Demander aux élèves d'interviewer, avec le questionnaire d'interview, une personne qui a l'âge de leur père/mère, et une autre personne qui est plus âgée que leur père/mère.*



- **Livre de la Paix : Faire, avec toute la classe, un livre contenant des dessins ou des photos de certaines personnes interviewées avec leurs citations les plus intéressantes.**

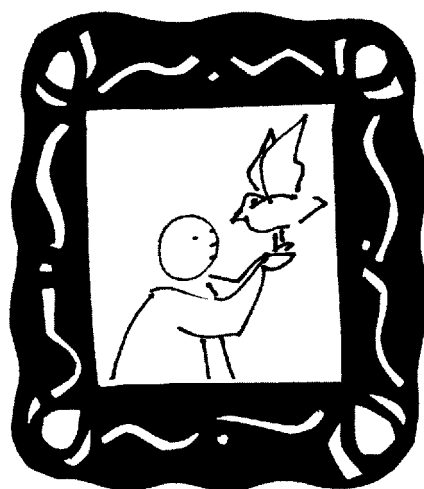
PROPOSITIONS EN VUE D'UNE INFUSION

Ecrire un Journal : Demander aux élèves d'utiliser leur journal (ou créer de journaux spéciaux) pour enregistrer des occasions où quelqu'un dans la classe a agi en tant qu'artisan de la paix ou un moment où quelqu'un d'autre aurait agi, dans leur vie, comme un artisan de la paix.

Citoyens Célèbres Artisans de la Paix : L'étude de personnes célèbres fait partie du curriculum dans plusieurs pays du monde. Vous pouvez infuser l'éducation à la paix dans l'étude de ces personnes célèbres en posant des questions sur chacune d'elles, « Comment est ce que cette personne est-elle un artisan ou pas de la paix ? »

Biographies d'artisans de la Paix : Chercher des biographies nécessaires d'artisans de la Paix dans votre bibliothèque. Vous pouvez diviser la classe en comités et demander à chaque comité de faire ses recherches sur un artisan de la paix, et d'en faire un exposé. Ou bien vous pouvez vous concentrer sur un seul artisan de la paix. Dans ce cas, chaque comité se concentrera sur un aspect particulier de la vie de cette personne, et d'en faire un exposé à la classe.





AXE 1 : Causes de la Guerre / Culture de la Paix

UNITÉ 2

HEROINES ET HÉROS DE LA PAIX

Cours élémentaires

« l'Appel de la Haye pour la paix appuie le remplacement de la glorification du militarisme par des modèles de non-violence active »

- Agenda de La Haye, recommandation 9, P.21



HEROINES ET HÉROS DE LA PAIX

Une composante importante dans une culture de la paix est l'engagement des communautés dans la paix et la non-violence. Les cultures identifient les héros qui illustrent leurs valeurs les plus significatives. Dans une culture de violence, des héros sont tirés parmi des guerriers et des conquérants. Dans une culture de la paix, les héros seraient ceux qui ont lutté non violemment pour la justice et le changement social positif. Nous proposons que cette leçon commence par une discussion visant à définir pourquoi les conciliateurs sont importants pour nos vies et nos pays. Le matériel sur lequel cette leçon est basée, a été conçu en Nouvelle-Zélande.

SOURCE: *Adapté de la Fondation pour les études sur la paix de Nouvelle-Zélande, Étendre les rapports sur la paix: Un choix des activités pour des classes et des groupes d'âge d'école secondaire [âges 11-14 ans], Auckland, 1986, p.38.*

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Adaptable pour les classes des niveaux CM jusqu'en classe de 4^{ème} (grades 6-9) dans des études sociales ou de langue ou dans le but de la consolidation de l'esprit communautaire en classe.

MATÉRIEL: Les livres et les vidéos des enfants sur des actions non violentes et des leaders

MÉTHODES: Lecture; films, visionner une cassette vidéo; discussion; jeu de rôle

CONCEPTS: Non-violence, justice, héroïne/héros, responsabilité sociale

OBJECTIFS: *Les élèves seront capables de :*

- **Démontrer une compréhension de comment les héros et les héroïnes reflètent une culture;**
- **Identifier les personnes qui personnifient la vie pour une culture de la paix.**

PROCÉDURES:

C'est un exercice qui se concentre sur les vies et les efforts des hommes et des femmes qui se sont trouvés dans des situations de conflit, et qui ont tourné leur opposition à certains problèmes dans des campagnes non violentes pour le changement. L'idée est d'aider les élèves à se renseigner sur le courage moral et l'engagement à une société juste.

1. Énumérez les noms des activistes de paix tels que: Mahatma Gandhi, Dr Martin Luther King, Jr., la princesse Te Peua, Edith Cavell, Rosa Parks, Dame Whina Cooper, Bob Geldof, Archevêque

Oscar Romero, Joan Baez, Karen Silkwood, Te Whitio-Rongomai. Dites ce que chacun a fait pour la paix.

Demandez aux élèves d'en ajouter à cette liste, et de donner les raisons de leurs additions.

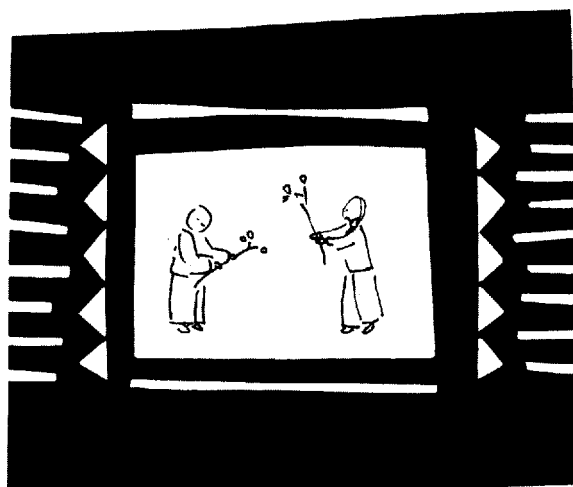
2. Choisissez un activiste pour le changement social et politique et découvrez:

- ***Quand la personne a vécu (si ne vivant pas toujours).***
- ***A quel problème (ou problèmes) a-t-elle fait face ?***
- ***Qui ou ce qui a constitué leur opposition?***
- ***Ce qui était le résultat de la position qu'elle a prise et à laquelle elle a cru?***
- ***Quelles stratégies a-t-elle utilisées dans sa campagne ?***
- ***Donner le degré de succès de votre évaluation.***

(Si désiré, la classe pouvait travailler sur cette activité dans de petits groupes de 2 ou 3, puis chaque groupe présenterait un bref rapport pendant une session de compte rendu.)

3. Demandez à la classe de parler au sujet des héros et des héroïnes dans leurs propres vies et communauté. Questions suggérées: Y a-t-il des héros et des héroïnes dans notre école ou classe? Comment devons nous honorer des héros et héroïnes parmi nous?





AXE 1: Causes de la guerre / de culture de paix

UNITE 3

ENQUÊTE SUR LES VIOLENCES

Cours Moyens

« On part souvent du principe que la violence et la guerre sont inhérentes à la nature humaine mais cela n'a jamais été prouvé. De ce fait, de nombreux exemples montrent que la non-violence active est un moyen efficace d'amener des changements sociaux. »

- Agenda de La Haye, recommandation 9, p.21



ENQUÊTE SUR LES VIOLENCES

Pour commencer à apprendre les voies de la paix et ce qui est nécessaire pour développer une culture de la paix, les élèves ont besoin de comprendre la culture de la violence et comment elle affecte nos vies. Cette leçon pourrait commencer par une discussion sur la violence comme mal et dommages aux gens et à leurs vies qui pourraient être évités ou éliminés. Comment éviter et éliminer la violence sont les principales compétences que nous devons développer pour vivre dans une culture de la paix. Cette leçon de Nouvelle-Zélande est à sens unique pour commencer à intéresser les élèves au besoin d'apprendre de telles compétences.

SOURCE : *Adapté de la Fondation pour les études de la paix de la Nouvelle-Zélande, Etendre les relations sur la paix: Un choix des activités pour des classes et des groupes d'âge d'école secondaire [âges 11-14 ans], Auckland, 1986, p.38.*

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS:

Adaptable pour des catégories 6-9 dans des études sociales, éducation civique ou dans le but de consolider l'esprit communautaire en classe.

MATÉRIELS : Coupures des journaux et des magazines d'informations; choix sur des incidents courants et états de violence sur Internet.

MÉTHODES : Lecture de journaux ou coupures des journaux; discussion sur des problèmes et des événements courants

CONCEPTS : Non-violence, justice, héroïne/héros, responsabilité sociale

OBJECTIFS : *Les élèves seront en mesure de :*

- ***Evaluer les diverses formes et les niveaux de violence;***
- ***Analyser les caractéristiques des cibles (victimes) et des auteurs de violence directe;***
- ***Commencer à envisager des idées pour le changement.***

PROCÉDURES :

1. Préparez l'enquête une semaine avant que la classe ne se réunisse pour effectuer le travail.
Chaque élève a besoin d'une douzaine de coupures des journaux sur le contenu de conflit/ Violence / dispute.

Ayez les journaux et/ou les magasins disponibles pour ceux qui ne sont pas préparés.

2. Cet exercice commence par assortir la collection entière sur un panneau ou tout autre espace d'affichage approprié.

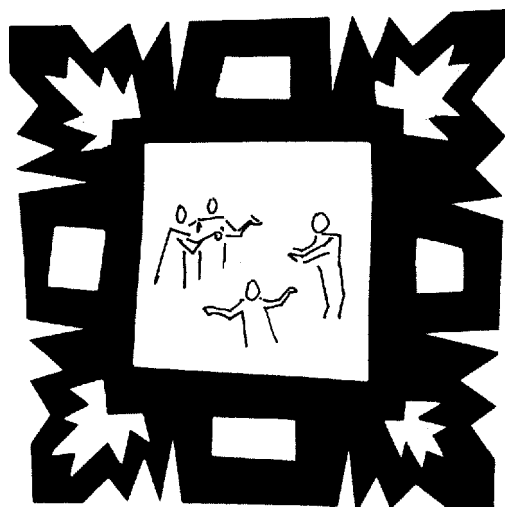
3. Créez les titres tels que ce qui suit:

- ***Violence dans notre ville / communauté.***
- ***Violence à l'égard d'un enfant.***
- ***Violence à l'égard d'une femme/ des femmes***
- ***Violence dans un autre pays***
- ***Violence dans les rues***
- ***Violence entre deux groupes***
- ***Violence entre ennemis***
- ***Violence/dispute sur le lieu de travail***
- ***Violence commise par le gouvernement ou la police.***

Comme des endroits sont réservés à des coupures, encouragez la discussion sur les définitions de la violence et de la paix. Demandez aux élèves, «vivons-nous dans la paix?» «Qui nous voyons recevoir la violence directe sur ces images?» «Qui commet la violence directe?». Encouragez les élèves à regarder toutes les choses non paisibles et à voir quels liens y a-t-il dans LEURS vies. Encouragez les discussions sur toutes les questions de paix, pas simplement de guerre ouverte. C'est par un tel dialogue que les élèves deviennent avertis et éduqués sur la paix véritable ou sur comment mieux aborder les questions de résolution de conflit positivement.

4. Défier les élèves à penser que nous avons besoin de changer si nous devons vivre dans une culture de paix: dans nos vies; dans notre salle de classe et à l'école; dans nos familles et notre communauté; dans notre pays et dans le monde.





AXE 1: Causes de la guerre / de culture de paix

UNITÉ 4

DIVERSITÉ ET DISCRIMINATION

Cours Moyens

«Les intolérances raciales, ethniques et religieuses ainsi que le nationalisme sont parmi les principales sources des conflits modernes. L'Appel de La Haye pour la paix appuie les efforts visant à éliminer la manipulation des différences de race, d'ethnie, de religion et de sexe à des fins politiques et économiques»

- Agenda de La Haye, recommandation 5, p. 17



DIVERSITÉ ET DISCRIMINATION

L'exercice suivant est prévu pour aider les élèves à mieux comprendre le rapport entre différence et discrimination, et à considérer que la présence de la diversité, une partie importante d'une culture de la paix, n'a pas besoin de conduire à la discrimination sur la base de la différence.

SOURCE : *Adapté de Sanaa Osseiran, et al., Manuel de Ressource et de Matériel d'Enseignement dans la Résolution de Conflit, Education pour des Droits de l'Homme, Paix, et Démocratie, éditée par le Centre Educatif pour la Recherche et le Développement (ECRD), Beyrouth, Liban, en collaboration avec l'Association Internationale pour la Recherche sur la Paix (IPRA) et l'UNESCO, 1994, p. 48.*

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours Moyens jusqu'en classe de 4^{ème}, 6 – 9; études sociales, histoire, affaires courantes

MATÉRIEL : Craie et tableau noir

MÉTHODES : Séance de réflexion; discussion de groupe

CONCEPTS : Justice, diversité, appartenance ethnique, discrimination, droits de l'homme, tolérance

OBEJCTIFS : *Les élèves devront*

- ***Accroître leur compréhension sur les sens de la diversité, de la discrimination et la différence entre elles;***
- ***Etre exposés à des vrais exemples de la vie quotidienne afin d'appliquer et analyser les questions y relatives.***

PROCÉDURES :

Commencer la discussion :

Étape 1 : l'enseignant écrit le mot « diversité » au tableau, demande aux participants de dire simplement et brièvement ce que veut dire ce mot pour eux. Expliquez que c'est une activité « de remue-méninges » dans laquelle les élèves peuvent partager toutes idées et réponses sans qu'ils soient jugés.

Étape 2 : l'enseignant note les réponses dans l'ordre au tableau sans faire de commentaire ni d'analyse.

Étape 3 : l'enseignant procède à la classification des réponses selon leur similitude ou disparité afin d'illustrer les divers concepts liés à la « diversité ».

DISCUSSION GUIDÉE :

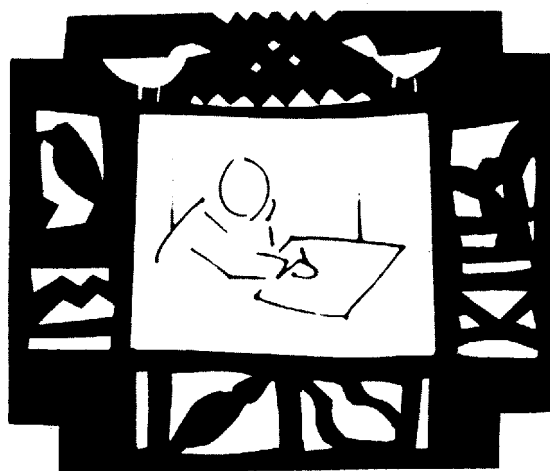
Étape 4 : l'enseignant conduit la discussion pour distinguer entre la diversité et la discrimination. Essayez d'approfondir la définition de la diversité en donnant des exemples et en expliquant la différence entre le mot/concept et celui de discrimination. Élaborez comment la diversité est disparité, soit naturelle ou sociale, entre deux ou plus sujets, deux ou plusieurs choses. La discrimination ajoute à la diversité une sorte d'inégalité sociale et jugement des valeurs sociales de divers sujets et choses.

CONCLUSION

Étape 5 : Travaillez avec la classe dans son ensemble pour explorer comment la diversité peut être une source d'enrichissement. Discutez les façons dont la discrimination, d'autre part, est dans beaucoup de cas une source d'injustice et de violence. Tandis que la diversité incorpore des différences naturelles (semblables aux systèmes écologiques et à la notion de la biodiversité en tant qu'équilibre écologique), la discrimination est socialement manœuvrée et créée par des personnes pour en bénéficier certains tout en blessant d'autres.

Étape 6 : Si désiré, explorez avec la classe comment la diversité sans discrimination ressemblerait dans leurs vies et les communautés. Que pourrait –on faire pour commencer à créer une telle vision?





AXE 1: Causes de la guerre / de culture de paix

UNITÉ 5

UNE VUE DE LA GUERRE DE CHECHENIE

Niveaux Secondaires

« Les approches traditionnelles de prévention de la guerre et de construction de la paix ont en général complètement échoué. Ceci est mis en évidence par la brutalité croissante des conditions de la guerre, et le mépris absolu pour la vie des civils... Les tactiques d'intimidation des grandes puissances ne constituent pas la diplomatie.»

- Agenda de La Haye, thèmes, p. 4



UNE VUE DE LA GUERRE DE CHECHENIE

Cette unité d'étude est aisément adaptable à l'étude de n'importe quelle guerre d'importance pour une classe d'histoire, d'études sociales ou d'études de conflit. Les Américains pourraient appliquer le processus à la guerre du Vietnam, des Philippines en 1898, la Guerre Civile, la Guerre mexicaine de 1840 (et d'autres); les éducateurs du Royaume-Uni à la lutte armée en Irlande; en France à l'Algérie, à l'Indochine, et les guerres Napoléoniennes; Le Japon à la guerre du milieu 20^e siècle en Asie et dans le Pacifique, etc... Les processus d'apprentissage des concepts et des questions de l'unité fournissent la base pour une enquête fondamentale sur la nature de la guerre et des solutions alternatives à la guerre. Dans tous les cas, des élèves devraient être encouragés à envisager et décrire des solutions de rechange non-violentes à la force armée en confrontant la crise ou en traitant un conflit.

SOURCE : *L'unité d'étude est une adaptation d'une autre produite en 1995 par Emilia Sokolove et Marina Zinovieva au Centre d'Education et de Culture de la Paix, Ecole d'Etudes Bancaires de Moscou, Universitetskii Prospekt 6-4,50, 117333 Moscou, Fédération de Russie.*

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Adaptable aux élèves des classes de 3^{ème} à la 1^{ère}, 10 – 12; histoire, études sociales

MATÉRIELS : Revue historique sur la guerre de Chechenie (ou lecture d'une étude sur la guerre) ; Agenda de La Haye, tableau noir et craie.

MÉTHODES : Questionnaire/essai; témoins d'experts; étude des matériels didactiques ; sondage d'opinions, « débats parlementaires » et vote.

CONCEPTS : Conflit armé, colonialisme, intervention, nationalisme, non-violence, indépendance, démocratie

OBEJCTIFS :

- *Etudier une guerre moderne dans son contexte historique;*
- *Analyser cette connaissance et proposer des moyens de sortie de cette crise courante;*
- *Développer chez les élèves une culture de la paix et de la non-violence, et l'observation des droits de l'homme;*

- **Former les jeunes gens à résoudre des situations de conflit par des moyens humanitaires et pacifiques.**

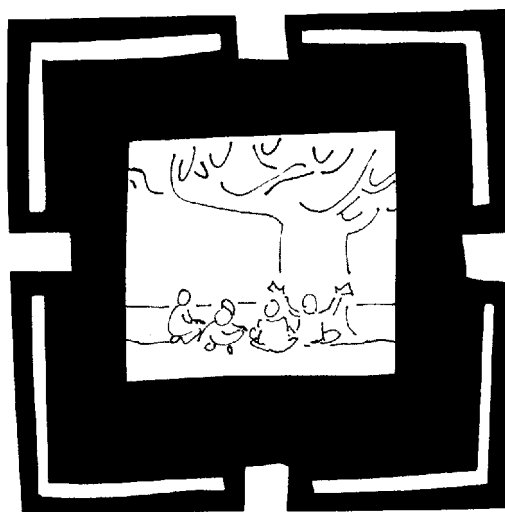
PROCÉDURES :

« Une vue de la guerre de Chechenie »

La leçon sur ce sujet a été tenue dans le cadre de la composante du cours « Russie sous Nicholas 1^{er} ».

1. L'étape de préparation inclut: Connaissance avec la littérature sur l'histoire des relations entre la Russie, les peuples caucasiens et avec les écrits de la presse sur les guerres modernes en Chechenie; l'élection du ' président de la Duma «; questionnaire. Pendant l'étape de préparation, les élèves devraient se munir d'une liste de lectures recommandées, y compris plusieurs livres sur l'histoire de la guerre caucasienne du 19^e Siècle, et l'**Agenda de La Haye**.
2. La leçon est présentée sous forme « de session parlementaire « de la Duma de Russie, avec la participation de plusieurs groupes. Le nombre et la composition de groupes parlementaires sont déterminés par une enquête de questionnaire préliminaire. Les « factions parlementaires « sont formées sur la base des résultats de l'enquête et des avis exprimés, des discussions tenues, et au moyen de vote pour une décision finale commune. Une fois adaptée à d'autres pays, les corps représentatifs respectifs devraient être substitués.
3. Lancez les activités d'apprentissage et les discussions suivantes:
 - 3a. Écrivez les principaux concepts (énumérés à la page précédente) sur le tableau noir et demandez comment chacun d'eux peut être vu par les différentes étapes de la guerre, y compris l'historique, le combat, et les résultats de la guerre.
 - 3b. Demandez aux élèves de réfléchir pendant quelques minutes sur la façon dont les observations dans le rapport de l'**Agenda de La Haye** où « l'échec traditionnel « (cité ci-dessus) était manifeste dans cette guerre.
 - 3c. Formez de petits groupes d'élèves pour développer des possibilités pour la résolution non-violente de ce conflit armé. Les conclusions des groupes sont rapportées à la classe.
 - 3d. Quels changements doivent –ils se produire pour que ces possibilités soient réalisées ? Quelles sont les recommandations de l'**Agenda de La Haye** qui provoquent de tels changements ?
 - 3e Comment la réalisation des droits de l'homme et la pratique de la démocratie aident-elles à éviter de telles guerres dans le futur ?





AXE 1: Causes de la guerre / de culture de paix

UNITÉ 6

LA VISION DE CORA

Niveaux Secondaires

« Nous trouverons le courage et les idées morales nécessaires pour créer une culture de la paix au 21^e siècle et mettre en place des institutions nationales et supranationales qui finalement devront être garantes de la paix et de la justice dans le monde ».

- Agenda de La Haye, préambule, p. 3



LA VISION DE CORA

Un des outils pédagogiques le plus efficace de l'éducation pour la paix est « l'imagerie future » ou imaginer les transformations du monde qui incarnent les conditions de la paix et de justice qui motivent les 50 étapes recommandées vers une culture de la paix décrite dans l'**Agenda de La Haye**. Les éducateurs de la paix ont longtemps compris la nécessité de cultiver « l'imagination morale » des élèves, afin de leur permettre de voir la paix comme une condition réelle d'un futur préféré et possible. La tâche éducative devient alors l'élaboration et la transmission des connaissances requises pour apporter des changements qui peuvent rendre le futur probable possible. Cette unité d'étude fournit aux enseignants un exemple d'exercices dans les visions futuristes pour être adapté à leurs propres buts pédagogiques.

SOURCE : «*la vision des femmes pour le 21^e siècle* » était la substance du discours de clôture de la session plénière de la cour des Femmes livré par Cora Weiss, présidente de l'Appel de La Haye pour la paix, 7 mars, 2001, au Cape, Afrique du Sud.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Niveaux 5^{ème} à la 1^{ère}, 8 – 12; études sociales, questions de genre, affaires courantes

MATÉRIELS : Les copies de «la vision des femmes pour le 21^e siècle » telle qu'elle apparaît à la fin de cette unité; copies de l'**Agenda de La Haye**, articles des journaux ou tableaux noirs

MÉTHODES : Discussion; analyse du texte ; vision d'une culture de la paix; planification de stratégies transitoires pour le changement ; action possible à prendre pour une séance de « remue-méninges »; identification de nouveaux apprentissages requis pour continuer le processus de changement.

CONCEPTS : Culture de la paix, justice de genre, action de changement social

OBJECTIFS : *Les élèves seront capables de*

- ***Décrire les conditions du monde qu'ils croient caractériseraient une culture de la paix;***
- ***Résumer les changements principaux du monde requis pour réaliser de telles conditions;***
- ***Identifier des actions à prendre par chaque citoyen, chaque organisation de la société civile, et les institutions gouvernementales pour réaliser les changements;***

- **Désigner ce qu'ils devront apprendre pour participer efficacement au processus de changement;**

- **Considérer les rapports entre le genre et la paix.**

PROCÉDURES :

Étape 1 : Distribuez le texte, « vision des femmes pour le 21^e siècle ». Demandez aux élèves de le lire et répondre aux questions incluses dans le texte.

Étape 2 : Après, formez quatre petits groupes pour discuter les conséquences potentielles des questions numérotées. Assignez une question à chaque groupe.

Étape 3 : Demandez aux groupes de rapporter leurs réponses décrivant les conséquences qui se produiraient si le changement était provoqué.

Étape 4 : Demandez aux élèves de retourner à leurs groupes pour planifier des actions pour provoquer les changements qu'ils ont trouvés souhaitables. Passez en revue les 50 points de l'**Agenda de La Haye** pour voir si certaines des recommandations seraient appropriées et efficaces.

Étape 5 : Demandez aux groupes de décrire leurs propres rêves d'une culture de la paix et comment les réaliser.

Étape 6 : Après que la classe entière aura discuté et comparé des rêves et des plans d'action, demandez ce qu'ils doivent apprendre pour œuvrer pour la paix.

Étape 7 : Faites une liste d'objectifs d'apprentissages pour des activistes de la paix.



DOCUMENT

Vision des femmes pour le 21^e siècle

*Je rêve
Pas rêves de jour
Ni rêves de cauchemar
Pas rêves impossibles
Je rêve de « que si » rêves*

Que si le SIDA était seulement un verbe? Comme « elle aide ses parents vieillissants ».

Que si les personnes combattant les compagnies pharmaceutiques et les gens pour la paix et la justice se supportaient mutuellement ? Nous multiplierions nos nombres et notre force.

Que si presque un milliard de pistolets et de petites armes qui sont dans la circulation non contrôlée utilisée pour tuer presque 6 millions de personnes par année – plus que ce que tuent la malaria et le VIH-SIDA – que si elles étaient toutes détruites?

Que si le commerce des armes était taxé ou arrêté ? (*question # 1*)

Que si les enfants allaient à l'école et apprenaient une nouvelle compétence? Lecture, écriture, arithmétique, *et* réconciliation?

Que si la paix était apprise? Je rêve que l'éducation pour la paix est intégrée dans tous les programmes d'études à l'école.

Que si nous apprenions tous des approches non-violentes au conflit?

Que si des armes nucléaires étaient toutes abolies ? (*question # 2*)

Que si la moitié des candidats aux élections pour chaque poste à chaque niveau dans chaque pays étaient des femmes? (*question # 3*)

Je rêve que les femmes de Timor Est sont la moitié des parlementaires et moitié du nouveau gouvernement.

Que si les femmes étaient à chaque table de négociation? (*question # 4*)

Les femmes, mes amies, sont la colle qui tient des sociétés ensemble.

Je rêve que des droits de l'homme ne sont jamais séparés de la paix et de la justice.

Je rêve – **Que si** chacun comprenait les 50 points de l'**Agenda de La Haye pour la paix et la justice pour le 21^e siècle ?** C'est une manière d'obtenir d'une culture de violence une culture de paix.

Je rêve que chaque enfant lit et comprend **la déclaration universelle des droits de l'homme** et **la convention relative aux droits de l'enfant**.

Je rêve des résultats du tribunal des femmes de Tokyo pour le jugement de l'esclavage sexuel des Japonais soient connus de toutes les personnes.

Je rêve qu'on ne permet à aucun pays d'avoir un budget militaire qui soit plus grand que les budgets combinés de la santé et de l'éducation.

Je rêve désormais que les femmes ne s'installent à jamais n'importe où pour des futilités.

Les hommes ont couru le monde depuis le début du temps, et du point de vue de la violence, de l'analphabétisme, de la pauvreté, du racisme et de l'inégalité de genre – ils ont échoué.

Ainsi je rêve que les femmes et les hommes un jour partageront le pouvoir et que tous les deux feront l'affaire.

Je rêve que la résolution que les femmes ont écrite et qui a été adoptée à l'unanimité par le Conseil de sécurité, # 1325, est entièrement mise en application et que nous voyons, en conséquence, les femmes impliquées entièrement et également dans tous les processus de la paix.

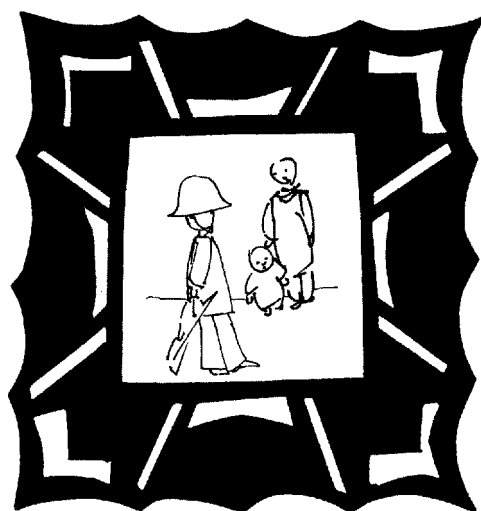
Que si juste comme l'esclavage, le colonialisme et la ségrégation ont été supprimés, ainsi, aussi, la guerre est supprimée? Nos lois et nos impôts ne soutiendraient plus des hommes pour faire des armes et pour former les jeunes pour aller faire la guerre pour tuer et détruire.

Je rêve de la paix et de la justice.

Je rêve que les femmes y arriveront.

* Les copies de la résolution 1325 du Conseil de Sécurité sont fournies par l'Appel de La Haye pour la paix ou sur site <http://www.peacewomen.org/un/sc/1325.html>





**AXE 2 : Lois et Institutions Humanitaires
Internationales et de Droits de l'Homme**

UNITÉ 7

LA CONVENTION EST ESSENTIELLE POUR LA VIE DES ENFANTS

Cours élémentaires

« L'Appel de La Haye pour la paix appuie les initiatives visant à garantir l'adoption et l'application universelles de la Convention relative aux droits de l'enfant, et veiller en particulier à l'élimination du travail des enfants et de l'utilisation d'enfants soldats »

- Agenda de La Haye, recommandation 7, p. 19



LA CONVENTION EST ESSENTIELLE POUR LA VIE DES ENFANTS

«L'unité qui suit présente **la convention relatives aux droits de l'enfant** et fournit une occasion de démontrer comment les questions de droits de l'homme sont liées aux questions du monde telles que la santé de l'environnement, et comment les symboles et l'art folklorique peuvent exprimer une expérience et la signification humaines. L'arbre de la vie est une métaphore merveilleuse pour l'usage dans l'éducation aux droits de l'homme. Les métaphores des systèmes vivants aident également à présenter aux élèves la pensée holistique et écologique. Cette unité [et l'unité 8] ont été conçues par Susan Lechter, une diplômée canadienne de l'université de Havard et de l'Ecole Normale de l'Université de Colombie ».

SOURCE : Cité et adapté de Betty A. Reardon, **Eduquer pour la dignité humaine : Connaissance des droits et responsabilités**, Philadelphie: Presses universitaires de Pennsylvanie, 1995, PP.51-56.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours élémentaires, 3 – 6; langues, études sociales, art

MATÉRIELS : Articles des journaux, marqueurs magiques, un grand morceau de carton, marqueurs assortis, papier coloré de construction; des copies complètes de CDE peuvent être trouvées sur le site (www.unicef.org/crc/crc/htm ou commandées aux Nations Unies.

MÉTHODES : Définir et distinguer entre droits et besoins; interprétation des articles de **la convention sur les droits de l'enfant (CDE)**

CONCEPTS : Conventions internationales, principes, droits de l'homme, besoins de base

OBEJCTIFS : *Les élèves devront*

- **Acquérir des informations sur les droits des enfants par l'étude des articles spécifiques de la convention, et être également exposés aux informations sur des obstacles à la réalisation de ces droites;**
- **Identifier quelques refus des droits des enfants, et participer dans des groupes de projets à aider à surmonter ces refus ;**
- **Développer un sens d'appartenance à leurs propres places dans le monde, et développer le respect et le souci pour les autres autour d'eux et pour les enfants qui sont des victimes des circonstances malheureuses et désespérées.**

LEÇON

OBJECTIFS : *Les élèves devront*

- **Apprendre à distinguer entre désirs et besoins;**
- **Identifier les besoins élémentaires de survie;**
- **Etre au courant des principes et des dispositions de la Convention sur les droits de l'enfant.**

PROCÉDURES :

1. Dessinez l'arbre de la vie sur un grand morceau de carton et demandez aux élèves de le colorier. Les Causes peuvent représenter les quatre *besoins de base des enfants* décrits dans la convention. Dites aux enfants que l'arbre ne survivra pas sans satisfaire ses besoins de base et être protégé, et ni non plus les enfants. Demandez quels arbres ont besoin de survivre et se développer; notez pourquoi les arbres sont importants pour notre vie et la vie de la planète. L'avenir de la terre dépend pour beaucoup des arbres sains et des forêts vivantes. Il dépend aussi des enfants en bonne santé et des communautés paisibles. Demandez quels enfants doivent survivre et se développer. Un thème à souligner est qu'à moins que les besoins des enfants soient satisfaits, ils ne peuvent pas grandir, apprendre, et se développer. Énumérez les besoins identifiés sur le papier journal et affichez-les dans la salle de classe.

Le tronc est la Convention sur les Droits des Enfants (CDE) à partir duquel les branches, brindilles se développent. Les branches peuvent représenter les principes de base *de la convention sur les droits de l'enfant*. Expliquez que les principes sont des idées sur ce qui est bon et important, des indications pour ce qui doit être fait. *La CDE* prolonge ces idées partout dans le monde pour que tous sachent, juste comme les branches prolongent l'arbre et ses feuilles dans l'air pour nous fournir de l'oxygène. Quand les enfants apprécient la santé et le bien-être la communauté entière s'en sort mieux, juste comme nous avons un environnement plus sain quand il y a un bon nombre d'arbres sains.

Les brindilles peuvent être les différents articles *de CDE*. l'enseignant peut choisir un nombre approprié d'articles les plus pertinents aux thèmes à mettre en relief. Chaque feuille peut représenter un enfant dans la classe. Cet arbre de la vie sera un symbole à dessiner au cours de toutes les leçons qui suivront.

2. Sur de larges morceaux de papier écrire un résumé de chaque *article* de CDE choisi pour la discussion de classe. Divisez les enfants en groupes d'étude. Chaque groupe doit recevoir un résumé. Comme vous les distribuez lisez les à haute voix à toute la classe. Accordez alors quelques minutes pour que les enfants discutent l'article pendant que vous distribuez du papier de dessin. Demandez aux enfants de relier les besoins qu'ils ont énumérés aux droits qu'ils ont discuté. Écrivez le numéro de l'article stipulant le droit à côté du besoin qu'il est supposé assurer.

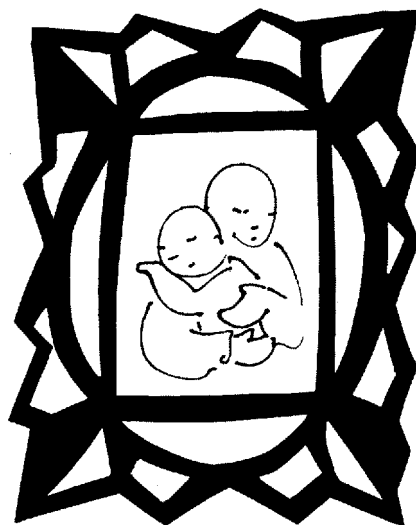


- ²³3. Dans de petits groupes, les élèves feront le dessin représentant un article *de la CDE*. Mettez le numéro de l'article représenté sur chaque dessin, et mettez les dessins tout autour de la salle de classe. Les enseignants mettront alors le numéro sur une brindille de l'arbre de la vie.

4. Annoncez que les élèves feront des dessins des articles à la fin de chaque leçon jusqu'à ce que tous les articles soient épuisés. Répétez cet exercice jusqu'à ce que tous les articles étudiés soient sur l'arbre de la vie. Les besoins peuvent être ajoutés à la liste si d'autres droits sont découverts au cours des discussions.

Note : Les enfants n'ont pas besoin d'essayer de se rappeler tous les articles, mais devraient les discuter de sorte que leurs buts soient compris.





**AXE 2: Lois et Institutions Humanitaires
internationales et de Droits de l'Homme**

UNITÉ 8

LES ENFANTS ONT BESOIN DE PROTECTION CONTRE LE MAL ET LE PRÉJUDICE

Cours élémentaires

« Les enfants et les jeunes continuent d'être exploités et victimes de violences, en particulier dans les conflits armés, où blesser des enfants n'est plus seulement une conséquence de la guerre, mais souvent une stratégie »

- Agenda de La Haye, recommandation 7, p. 19



Les enfants ont besoin de Protection contre le mal et le préjudice

Dans la collection suivante d'activités, des enfants peuvent être aidés à comprendre que le but des normes de droits de l'homme est de s'assurer que les gens ne souffrent pas inutilement et que les enfants, en particulier, ont besoin d'attention et de protection contre le mal, et d'aide à apprendre et grandir

SOURCE : Adapté de Betty A. Reardon, *Education à la Dignité Humaine: Connaissances des droits et responsabilités*, Philadelphie: Presses Universitaires de Pennsylvanie, 1995, PP.51-56.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours élémentaires, 3 – 6; langue, études sociales, art

MATÉRIELS : Listes de noms des élèves de classe de sixième qui participeront « au système de meilleur copain »; matériels pour faire des marionnettes; matériels de dessin; copie **de la convention des droits de l'enfant** (voir l'unité 7 pour plus d'information en obtenant une copie).

MÉTHODES : Utilisation des scénarios de résolution de problèmes, jeu de rôle; utilisation des marionnettes.

CONCEPTS : Inclusive, mal, responsabilité mutuelle, soin, sécurité, universalité, diversité culturelle

OBEJCTIFS : *Les élèves seront en mesure de :*

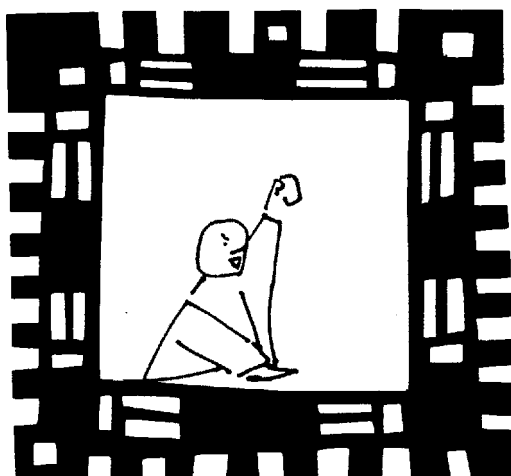
- **Identifier l'importance de protéger des enfants et de leur fournir un environnement sûr et sécurisant (articles 20, 33, 36);**
- **Comprendre que tous les enfants indépendamment de race, d'appartenance ethnique, de religion, de statut de réfugié ou d'incapacité ont droit à la protection (articles 2, 22, 23, 30);**
- **Savoir qu'aucun enfant ne devrait être la victime de traitement cruel ou d'abus de toute sorte, ni devrait il ou elle être utilisé et exploité d'aucune façon (articles 36, et 37);**
- **Se rendre compte que les enfants ont besoin de la protection et de soin spécial pour se développer en adultes responsables et en bonne santé (articles 2, 22, 23, 30).**

PROCÉDURES :

1. Présentez un scénario où un enfant est empêché ou incapable de participer à une activité de classe. Les enfants peuvent jouer la scène ou la dramatiser en faisant des marionnettes et jouer le rôle des personnages marionnettes. Les discussions devraient suivre sur leurs sentiments d'exclusion, de colère, et d'impuissance, et au sujet du comportement approprié et la capacité de changer la situation. Comment les activités peuvent-elles être planifiées pour s'assurer que tous participent? Que si quelques enfants sont physiquement défiés ou « différemment capables?» De quelles manières peuvent-ils aider leurs camarades de classe pour être justes et « inclus ?» Quelles responsabilités ont les membres de classe au vu des limitations des autres? Quelles responsabilités les « physiquement défiés » ont-ils?
2. Discutez les pensées des élèves et le sentiment pourquoi les enfants réfugiés sont sur le pavé, et les concepts de n'avoir ni maison et ni sécurité. Discutez ce que veut dire « sécurité ». Les élèves se sentent-ils sécurisés? Pourquoi ou pourquoi pas? De quelles manières?
3. Un « système de copain » peut être mis en application à l'école entre des classes plus anciennes et plus jeunes de sorte que des élèves plus âgés puissent éprouver un sens de la responsabilité envers leurs plus jeunes « copains » et de plus jeunes élèves éprouvent le sentiment d'être aimés. Cette attention peut être définie en termes de « copain » plus âgé cherchant le meilleur intérêt de l'élève plus jeune en ce qui concerne son ajustement et confort à l'école et dans les arènes scolaires et sociales. Les copains devraient être encouragés « à se contrôler » les uns les autres chaque jour avant ou après l'école, et se réunir une fois par semaine pour travailler ensemble au devoir de maison ou, peut-être en équipe avec d'autres copains pour la récréation. Les réunions mensuelles peuvent avoir lieu dans de grands groupes avec des enseignants pour explorer ce que les enfants ont fait et ont appris dans leurs dyades de copain. Les enfants peuvent alors s'organiser en groupes, les enfants plus âgés dans un groupe et les plus jeunes dans un autre. Les élèves plus âgés peuvent discuter le concept de la responsabilité pour leurs « copains ». Les enfants plus jeunes peuvent partager leurs sentiments d'être traités ou considérés par les plus anciens, et penser à la façon dont ils pourraient surveiller les enfants encore plus jeunes.
4. Revisitez l'arbre de la vie. Écrivez et décidez les articles couverts dans cette section et attachez-les à l'arbre.
5. Choisissez plusieurs cultures différentes et présentez-les à la classe. Décrivez comment l'arbre de la vie peut être différent pour les enfants des différentes cultures. Par exemple, les enfants de la tribu des chasseurs et éleveurs kung du désert de Kalahari d'Afrique australe auront des désirs et besoins semblables et différents. Discutez l'universalité des besoins de base des enfants, particulièrement des besoins de soin et de la protection contre le mal.
6. Fermeture: Faites dessiner par les enfants des arbres individuels de la vie comme représentations de leurs propres vies et ce qu'ils considèrent comme les Causes, les activités, et les rapports importants. Les Causes peuvent être leurs droits fondamentaux et besoins comme appris dans



toutes les sessions précédentes. Les branches peuvent représenter leurs intérêts et buts. Les brindilles peuvent être leurs études et actions pour des droits de l'homme, et les feuilles peuvent être marquées avec les noms de leurs familles et amis qui les aident à réaliser leurs buts. Tous les arbres peuvent être la forêt du monde dans laquelle ils espèrent vivre. Quand leurs arbres sont au complet, demandez à la classe de décrire leurs espoirs pour la forêt, le monde, et leur futur.



**AXE 2: Lois et Institutions Humanitaires
internationales et de Droits de l'Homme**

UNITÉ 9

BESOINS, DROITS ET DIGNITÉ HUMAINE

Cours Moyens

« La violation des droits de l'homme est une des causes profondes de la guerre. Ces violations comprennent non seulement le refus des droits économiques, sociaux et culturels, mais également des droits politiques et civils »

- Agenda de La Haye, thèmes p. 5



BESOINS, DROITS ET DIGNITÉ HUMAINE

La *déclaration universelle des droits de l'homme* est probablement la plus significative de toute la matière première qui entrerait dans un programme d'éducation pour une culture de la paix. En passant en revue les normes que *la DUDH* présente en tant que buts communs pour toutes les nations du monde, nous pouvons voir les conditions économiques, sociales, culturelles et politiques fondamentales que les peuples du monde apprécieraient dans une culture de la paix.

SOURCE: Adapté de Richard P. Claude, *Cloches de Libertés*, Ethiopie: Action Association professionnelle pour les peuples (APAP), en collaboration avec la Décade de l'éducation pour les droits de l'homme, New York, NY, 1996, pp.18-19. Cette unité d'apprentissage est basée sur une étude de cas adaptée d'un manuel de formation des activistes des droits de l'homme en Ethiopie.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours Moyens, 6-9; études sociales, histoire, affaires courantes, études globales, éthique

MATÉRIELS : Version simplifiée *de la déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH)* p.53 ou disponible sur www.un.org/Overview/rights.html; tableau noir et craie ou papier journal, bande et marqueurs.

MÉTHODES : Identification des besoins humains et des droits y afférents; l'évaluation de l'état de jouissance des droits de l'homme dans le pays de l'élève; analyse des documents de droits de l'homme.

CONCEPTS : Justice, droits de l'homme et besoins

OBEJCTIFS : *Les élèves vont :*

- *Se familiariser avec la déclaration universelle des droits de l'homme;*
- *Accroître leur compréhension de relation entre les droits et les responsabilités;*
- *Explorer la relation et la distinction entre les besoins humains et les droits de l'homme;*
- *Identifier les conditions d'une société paisible, comme illustré dans la DUDH.*

PROCÉDURES :

Présentez le sujet de cet exercice en annonçant que la source primaire et fondamentale de tous les traités internationaux prévus pour réaliser les droits de l'homme est *la déclaration universelle des droits de l'homme* (1948). *La DUDH* a été rédigée pour empêcher les injustices, la privation, et les

restrictions à la liberté qui a causé beaucoup de guerres. Les concepteurs **de la DUDH** ont espéré que, comme norme pour toutes les nations, elle pourrait éliminer l'occurrence d'une troisième guerre mondiale.

Étape 1 : Demandez aux élèves de vous aider à faire une liste de tous les besoins élémentaires qui sont inhérents à l'être humain. Énumérez ces besoins sur le tableau noir.

Étape 2 : Suggérez que ces besoins puissent être divisés en diverses catégories telles que « survie » et « bien-être physique », « social » et « communauté », « participation » à la prise de décisions qui affectent sa vie, ou d'autres. Groupez tous les besoins selon ces catégories et les maintenir affichées sur le tableau noir ou les murs de salle de classe.

Étape 3 : Mettez les élèves en groupes, un pour chaque catégorie, et demandez-les de rapporter s'ils pensent que une catégorie des besoins sur lesquels ils se sont concentrés est en fait satisfaite dans notre société. Décrivez si notre société permet à des individus de satisfaire leurs besoins et d'utiliser leurs potentialités, et les aide à développer leurs qualités en tant qu'êtres humains.

Étape 4 : Demandez à chaque groupe d'envisager et caractériser les buts d'une société qu'ils pensent leur permettra de satisfaire leurs besoins de base et de développer leurs potentialités en tant qu'êtres humains.

Étape 5 : Demandez à chaque groupe de rendre compte de sa discussion en quelques mots. En écoutant ces présentations, l'enseignant devrait construire un diagramme divisé en trois colonnes: **(1)** Les besoins de base de l'humain; **(2)** état actuel de la société; et **(3)** buts désirés pour la société préférée. Affichez le diagramme avec d'autres sur les murs de salle de classe ou au tableau noir:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| 1. Besoins humains | 2. Etat actuel de la société |
| 3. Nos buts pour une société préférée | 4. Droits humains |

Étape 6 : Construisant une quatrième colonne, (4) les droits de l'homme, l'enseignant montre les différents droits de l'homme nécessaires à jouir, à protéger et à relever sa dignité. Expliquez que pour chaque besoin de base il y a un droit de l'homme correspondant, d'abord présenté dans l'exercice précédent. Utilisez le droit de l'homme approprié en employant le numéro approprié de l'article de la version simplifiée **de la déclaration universelle des droits de l'homme** distribuée avec cette unité.

Étape 7 : Ouvrez une discussion au sujet de la colonne 2, où des violations de droits de l'homme peuvent être identifiées, et la colonne 3, qui donne un aperçu de ce qui se trouve en avant quand les droits de l'homme sont finalement respectés, protégés, et promus. Demandez aux membres de chaque groupe précédemment formé de regarder les besoins: Que pourrait –t-on faire dans notre société pour satisfaire les besoins élémentaires de l'homme et protéger des droits de l'homme? Que pourrait- t-on faire au plan international par les Nations-Unies et par des organisations de droits de l'homme?



DOCUMENT

Une version simplifiée de la déclaration universelle des droits de l'homme (1948)

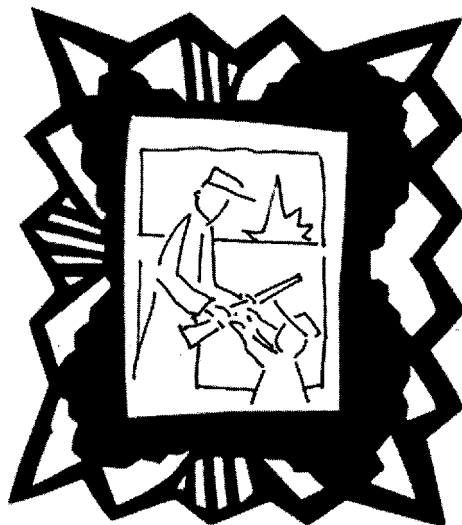
1. Tous les êtres humains sont nés libres et égaux. Nous sommes tous les mêmes dans la dignité et les droits, et chacun a les mêmes droits que n'importe quel autre. C'est parce que nous sommes tous nés avec les capacités de penser et de connaître le bien du mal, et ainsi nous devons agir envers les autres dans un esprit d'amitié.
2. Chacun doit avoir les mêmes droits et libertés, peu importe la race, le sexe ou la couleur qu'il ou elle peut avoir. Il importe peu où nous sommes nés, quelle langue nous parlons, quelle religion ou avis politiques nous avons ou si nous sommes riches ou pauvres.
3. Chacun a le droit de vivre, d'être libre et de se sentir en sécurité.
4. L'achat et la vente des personnes sont mauvais, et l'esclavage doit être empêché à tout moment.
5. Personne ne doit être soumis à la torture ou n'importe quel autre traitement ou punition qui est cruel ou faire en sorte que la personne se sente moins que l'humain.
6. Chacun a le droit d'être accepté partout en tant que personne, selon la loi
7. Vous êtes autorisés à être traités également par la loi, et à avoir la protection égale des lois.
8. Si vos droits en vertu de la loi sont violés, vous devez avoir le droit d'avoir des juges justes qui verront que la justice est faite.
9. Vous ne devez pas être arrêtés, tenus en prison ou être jetés hors de votre pays sans aucune bonne raison.
10. Au cas où vous devriez aller en justice, vous avez les mêmes droits que n'importe qui à une audition juste et publique par les cours qui sont indépendantes et libres pour prendre leurs propres décisions.
11. Si vous êtes blâmé pour un crime, vous devriez être considéré comme innocent jusqu'à ce que vous soyez prouvé coupable. Vous ne devriez pas être puni pour quelque chose que vous avez fait qui n'était pas illégal quand il était produit.
12. Personne ne devrait s'immiscer dans votre intimité, famille, maison ou courrier, ou attaquer votre honnêteté et respect en tant qu'individu sans aucune bonne raison.

13. Dans n'importe quel pays vous avez le droit d'aller et de vivre où vous voulez. Vous avez le droit de partir de n'importe quel pays, y compris le vôtre, et y revenir quand vous voulez.
14. Vous avez le droit de chercher la liberté de tout harcèlement dans un autre pays.
15. Personne ne devrait soustraire votre droit d'appartenir au pays d'où vous êtes.
16. Les hommes et les femmes adultes ont un droit de se marier et fonder un foyer, sans que quelqu'un essaye de les arrêter en raison de leur race, de leur pays ou de leur religion. Tous les deux doivent être d'accord sur le mariage, et tous les deux ont l'égalité des droits dans le mariage, pendant le mariage, et si et quand ils décident de le finir
17. Chacun a le droit d'avoir des affaires qu'il peut seul conserver ou partager avec d'autres. Personne ne devrait prendre vos biens sans aucune bonne raison.
18. Vous pouvez croire ce que vous voulez croire, avoir des idées sur ce qui est juste et faux, et croire en n'importe quelle religion que vous voulez, et vous pouvez changer votre religion si vous voulez sans interférence.
19. Vous avez le droit de dire aux gens ce que vous pensez des choses sans être dit de se taire. Vous pouvez lire le journal ou écouter la radio, et vous avez le droit d'imprimer vos opinions et de les envoyer n'importe où sans que personne n'essaie de vous arrêter.
20. Vous avez le droit de vous rassembler paisiblement avec des personnes, et être avec n'importe qui vous voulez, mais personne ne peut vous forcer à joindre ou appartenir à aucun groupe.
21. Vous avez le droit de participer dans votre gouvernement directement ou en choisissant des représentants dans les élections justes dans lesquelles chaque voix compte la même chose, et votre voix est privée. Puisque les gens votent, les gouvernements doivent prendre en compte la volonté des gens et considérer leurs besoins et intérêts.
22. Vous avez le droit, en tant que membre de la société, de disposer des droits économiques, sociaux et culturels qui sont nécessaires pour vivre une vie digne et le libre développement de votre personnalité.
23. En tant qu'adulte, vous avez le droit de travailler, de choisir librement un emploi, à des conditions justes et équitables du travail et à la protection contre le chômage. Vous avez le droit à l'égalité de salaires sans discrimination, et le droit de joindre des syndicats.
24. Vous avez le droit au repos et aux loisirs, y compris des heures de travail limitées et des vacances.
25. Vous avez le droit à un niveau de vie qui vous permet et votre famille de vivre avec santé et bien-être. La nourriture, l'habillement, le logement, les soins médicaux et la sécurité d'emploi sont



tous vos droits. Les mères et tous leurs enfants, indépendamment des circonstances de leur naissance, ont droit au soin spécial et à l'aide si nécessaire.

26. Vous avez le droit à une éducation de base gratuite. L'éducation doit être entièrement orientée vers le plein développement de la personne humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et les groupes ethniques ou religieux, et doit promouvoir les activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. Les parents ont le droit de choisir le genre d'éducation qui sera donnée à leurs enfants.
27. Vous avez le droit de participer librement à la vie de votre communauté y compris les arts, la culture et le progrès scientifique de la société.
28. Vous avez le droit à un ordre social et politique dans lequel les droits et les libertés **de la DUDH** peuvent être entièrement réalisés.
29. Vous avez non seulement des droits, mais également des responsabilités au sein de votre communauté.
30. L'exercice de vos droits doit viser la promotion et non la destruction des droits élaborés dans **la déclaration universelle des droits de l'homme**.



**AXE 2: Lois et Institutions Humanitaires
internationales et de Droits de l'Homme**

UNITÉ 10

DÉMOBILISER LES ENFANTS SOLDATS

Cours Moyens

« l'Appel de La Haye encourage les organisations non gouvernementales à contribuer aux campagnes de démobilisation des enfants soldats et à explorer d'autres méthodes par lesquelles les droits des enfants peuvent être protégés ».

- Agenda de La Haye, recommandation 19, p. 28



DÉMOBILISATION DES ENFANTS SOLDATS

Dans des guerres récentes, particulièrement en Afrique, beaucoup d'enfants ont été forcés dans la participation au conflit armé, et pratiquement asservis aux factions hostiles. Cette situation est une violation grave des droits internationaux de l'homme et en particulier, les droits des enfants.

SOURCE : Cette unité est basée sur un rapport d'une O.N.G. à un corps des Nations Unies. Elle parle d'un besoin fondamental de démilitariser la sécurité, la démobilisation des enfants soldats.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours Moyens, 5-9; études sociales, histoire

MATÉRIELS : Rapport de Pax Christi à la Commission de l'ONU (page 60); **Agenda de La Haye**, Recommandation 19; description de la Commission de l'ONU pour le développement social (www.un.org/esa/socdev/csd/index.html); tableau d'affichage; **Convention sur les droits de l'enfant** (www.unicef.org/crc/crc.htm)

MÉTHODES : Recherche de problème; planification de stratégie pour l'action de citoyen; prendre des mesures pour la protection des droits humains.

CONCEPTS : Le communisme, le militarisme, le conflit armé, les droits de l'homme, les conventions de droits de l'homme.

OBEJCTIFS : Les élèves devront :

- **Comprendre la dominance et les formes multiples de violence militaire en période de conflit armé;**
- **Etre introduits aux thèmes des enfants soldats;**
- **Etre sensibilisés sur le concept des droits des enfants;**
- **Etre informés sur la convention des droits de l'enfant;**
- **Etre informés sur les aspects du système des Nations Unies;**
- **Comprendre la signification du droit international dans la prévention et punition des violations de droits de l'homme.**

PROCÉDURES :

1. Distribuez des copies du rapport de Pax Christi et de la convention sur les droits de l'enfant à la classe entière pour être lues comme travail de maison.
2. Expliquez ce que l'Organisation internationale du travail (l'OIT) et la Commission pour le développement social de l'ONU sont, et comment leur travail se rapporte aux droits de l'homme, en particulier ceux des enfants.
3. Constituez des groupes d'étude coopératifs pour entreprendre les tâches suivantes:
 - **Faire de recherches sur le problème des enfants soldats dans les magazines, les journaux, sur Internet. Apporter des coupures des journaux et imprimés à la classe à mettre sur le tableau d'affichage afin que toute la classe puisse les lire.**
 - **Faire de recherches sur la Commission pour le Développement Social et l'UNICEF pour apprendre leurs responsabilités et leur travail sur des droits des enfants.**
 - **Faire de recherches sur l'histoire et les documents préliminaires à la convention sur les droits de l'enfant (c.-à-d. DUDH, « la déclaration internationale des droits » – les deux premières conventions de droits de l'homme – et la Déclaration des Droits de l'Enfant.**
1. Lisez ***l'Agenda de La Haye***, la recommandation 19 dans la classe et annoncez que cette question sera le sujet de la discussion demain.
2. Demandez aux élèves de réfléchir sur la situation des enfants soldats et ce que ce problème révèle sur la guerre moderne.
3. La prochaine classe, ouvrez une discussion sur la question de « qui sont les victimes de la guerre? »
4. Continuez ensuite avec une session de remue-méninges sur ce que nous pouvons faire pour éliminer le problème des enfants soldats. Faites choisir aux élèves trois actions, et décidez laquelle des trois chaque élève voudrait travailler. Constituez les groupes de travail pour chaque action. L'enseignant doit aider les groupes selon de besoin, encourageant autant d'action indépendante que possible.
5. Tenez des sessions de reportage périodiques pour les groupes pour que la classe entière sache ce qu'ils font et quels réponses et résultats ils ont eus.



DOCUMENT

Réf.: DE.04.E.01

Rapport oral de Pax Christi international pour la trente-neuvième session de la Commission de l'ONU pour le développement social

Le travail de cette commission est crucial en gardant vivants les engagements du sommet mondial pour le développement social de 1995 et de la revue de cinq ans du sommet mondial. Nous encourageons un développement de méthodologie dans le travail de la Commission à travers des liens avec des efforts de développement durable, aux droits de l'homme, et à la paix et à la sécurité. Nous avons donné des exemples dans chacun de ces trois secteurs dans notre rapport écrit, et ici nous concentrerons sur les liens entre le développement social et la paix et la sécurité. Nous savons que la commission peut contribuer par l'analyse de ces liens et également en favorisant la large diffusion des considérations de bonnes pratiques.

ENFANTS SOLDATS COMME LA PLUS MAUVAISE FORME DE TRAVAIL DES ENFANTS

La Commission pour le développement social peut prendre le leadership pour attirer l'attention sur de bonnes pratiques en accord avec la convention de l'OIT pour éliminer les plus mauvaises formes de travail des enfants. Cette convention est entrée en vigueur seulement l'année dernière. Il est temps maintenant de rechercher et retenir des modèles de conformité avec la convention. Nous voulons attirer votre attention sur le traitement des enfants soldats dans la convention de l'OIT.

La convention de l'OIT inclut des enfants soldats comme une des plus mauvaises formes de travail des enfants. Les enfants soldats veulent dire toute personne au-dessous de 18 ans qui fait partie de n'importe quel genre de force armée régulière ou irrégulière ou de groupe armé dans n'importe quelle capacité, incluant mais non limité aux cuisiniers, aux bagagistes, aux messagers, et à ceux qui accompagnent tels groupes simplement comme des membres de famille. Il inclut des filles recrutées pour des buts sexuels et mariage forcé. Il ne se réfère donc pas seulement à un enfant qui porte ou qui a porté des armes. C'est en effet un domaine de grande inquiétude au regard de la protection sociale et de la réduction de vulnérabilité – le thème prioritaire de cette session de votre commission.

LES NOTES DE L'ENSEIGNANT





AXE 2: Lois et Institutions Humanitaires Internationales et de Droits de l'Homme

UNITÉ 11

LE TRIBUNAL POPULAIRE

Niveaux Secondaires

« Le Tribunal Pénal International pour l'ex-Yougoslavie et le Tribunal Pénal International sur le Rwanda sont les premiers jalons plantés par la communauté internationale depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale vers l'obligation des particuliers de rendre compte pour des violations du droit international humanitaire relatif aux droits de l'homme ».

- Agenda de La Haye, recommandation 14, p. 24



LE TRIBUNAL POPULAIRE

Les récents jugements de crimes de guerre visant les violations du droit international dans les conflits en Europe et en Afrique se basent sur les traditions des jugements de Nuremberg et de Tokyo après la Deuxième Guerre Mondiale. La Cour Pénale internationale (CPI), en cours de développement au début du 21^e Siècle, sera une étape importante dans l'évolution du droit international. La société civile a joué un rôle important dans le développement du statut de Rome pour établir une CPI et continue à jouer un rôle important dans la recherche de la justice pour des victimes des crimes de guerre et d'autres violations du droit international humanitaire et de droits de l'homme. Les élèves doivent être informés de cette histoire et des nouvelles possibilités de droit international

SOURCE : Cette simulation a été conçue par les auteurs d'*apprendre à abolir la guerre* comme dispositif pour enseigner le droit humanitaire international et les droits de l'homme, un domaine que nous considérons essentiel à l'éducation au droit de l'homme et à l'éducation pour une culture de la paix.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Niveaux Secondaires, 10-12; études sociales, problèmes du monde, questions globales, droits humains, étude de genre.

MATÉRIELS : Copies ou résumés des documents de droits de l'homme: *Déclaration universelle de Droits de l'homme; Convention internationale sur la prévention et l'élimination de la Torture; Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les Femmes; Déclaration sur l'élimination de la violence contre des femmes*; Décision de la Cour Internationale de Justice dans le cas des crimes commis en Bosnie, désignant le viol comme un crime contre l'humanité, février 2001; Jugement du tribunal international des femmes sur des crimes de guerre, Tokyo décembre 2000, remis en décembre 2001; *Facultatif* : bande vidéo du tribunal international des femmes sur les crimes de guerre; et le projet de texte de procédures individuelles de plaintes pour violations de droit humanitaire international. (voir documents sur www.un.org/rights/ ou visitez www.haguepeace.org) (pour l'information spécifiquement sur le tribunal de Tokyo, visitez : <http://1.jca.apc.org/vaww-net-japan/new/index.html>)

MÉTHODES : Recherche et rédaction de rapports; analyse critique et discussion; jeu de rôle et simulations

CONCEPTS : Droit international, droits de l'homme, crimes contre l'humanité, crimes de genre, tribunaux internationaux

OBEJCTIFS : *Les élèves vont :*

- **Revoir la substance et les buts des certaines normes internationales de droits de l'homme;**
- **Se familiariser avec des processus et des procédures des tribunaux pénaux internationaux;**
- **Comprendre la signification du droit international de punir et de prévenir des crimes contre l'humanité;**
- **Comprendre le potentiel du droit international comme moyen d'éliminer le conflit armé et de supprimer la guerre.**

PROCÉDURES :

Introduction : Commencez cette unité par une discussion des concepts de paix sur lesquels elle est basée et les mesures légales qui ont été récemment prises pour appréhender, juger et punir ceux qui ont commis des crimes de genre pendant des périodes de conflit armé. Ensuite rappeler le passé sur « le tribunal populaire » prévu pour établir la responsabilité légale du gouvernement japonais pour l'esclavage sexuel des « femmes de confort ». Observez qu'il y a d'autres crimes indignes de genre dont les auteurs n'ont jamais été également traduits en justice. Notez que les jugements relatifs aux crimes de guerre commis en Bosnie ont fait du viol un crime contre l'humanité, et que des experts juristes cherchent également à établir que c'est une forme de torture qui devrait être poursuivie dans le cadre **de la convention internationale sur la torture**.

NOTE : Alerte les élèves sur le fait que ces thèmes sont très sensibles, et que les élèves devraient être libres de s'excuser de la leçon si elle touche leurs propres sentiments de bien-être.

CONTEXTE : LE TRIBUNAL INTERNATIONAL DES FEMMES SUR DES CRIMES DE GUERRE

En décembre 2000 le tribunal populaire de crimes de guerre a été tenu à Tokyo, Japon. Organisé par les organisations non gouvernementales des femmes du Japon, de la Corée du Sud, et des Philippines, l'initiative de cette O.N.G. cherchait à rectifier une omission sérieuse du tribunal de crimes de guerre de 1945 de Tokyo qui laissait non reconnus et non punis les crimes de l'humanité contre des femmes forcées à l'esclavage sexuel militaire par la machine de guerre japonaise de la deuxième guerre mondiale.

Les organisations ont monté un jugement sérieux et légal authentique basé sur des années de recherche qui ont produit des preuves étendues de l'esclavage, pour fournir des services sexuels aux militaires japonais dans des zones de combat, des jeunes femmes et filles (certaines avant la puberté) de Corée, de Chine, d'Indonésie, de Malaisie, de Birmanie et des Philippines.



Les résultats et les jugements du tribunal sont des jalons significatifs qui font que le droit international prend la punition et la prévention des crimes de genre commis comme une stratégie de guerre. Ces documents permettraient une lecture productive dans toutes les écoles secondaires comme une introduction à l'étude sur la cour pénale internationale.

TRIBUNAL SIMULÉ SUR DES CRIMES DE GENRE CONTRE L'HUMANITÉ

PROCÉDURES :

1. Annoncez à la classe que, afin d'étudier les droits de l'homme et le droit international, ils devront préparer et simuler un tribunal sur des violations insignes des droits humains des femmes qui sont discutés pour être des crimes contre l'humanité. Décrivez brièvement plusieurs cas de ce genre et invitez les élèves à choisir un pour recherche et simulation.
 - 1.1 Crimes de genre commis dans des situations suivantes ou autres de conflit armé: Guerre du Vietnam des années 70, guerre civile dans le Salvador dans les années 80, le règne des Talibans en Afghanistan dans les années 90;
 - 1.2 Les crimes contre des femmes sous les dictatures militaires des années 70 en Grèce,
 - 1.3 Crimes contre des femmes vivant sous la présence militaire à long terme telle qu'aux Philippines, en Corée du Sud et à l'Okinawa.
2. Assignez des thèmes spécifiques de recherches aux groupes d'étude coopératifs. Fournissez les listes de sources et de ressources telles que les noms et les adresses des ONGs, des sites web appropriés. Fournissez les thèmes 3,1 – 3,5 ci-dessous comme indications de recherches. Accordez trois semaines pour la recherche.
3. Accordez trois heures de classe pour passer en revue et discuter les résultats de la recherche, demandant des résultats dans les domaines suivants:
 - 3.1 Circonstances historiques dans lesquelles des crimes ont été commis;
 - 3.2 Les diverses personnes et groupes impliqués;
 - 3.3 La nature et l'étendue des crimes;
 - 3.4 Les lois internationales et les normes de droits de l'homme violées dans la commission des crimes.
 - 3.5 Passez en revue les résultats ci-dessus pour formuler des charges (l'acte d'accusation).

- 3.6 Décidez sur ce qui suit comme la conclusion de la revue:
- a. **Qui sera accusé des crimes (défendeurs)?**
 - b. **Qui portera le cas devant le tribunal (plaignant)?**
 - c. **Qui sera désigné comme victimes (témoins primaires)?**
 - d. **Qui sera désigné comme des personnes ayant des informations de première main sur les crimes (témoins secondaires)?**
1. Assignez des rôles pour la simulation:
- 1.1 Juges – qui utiliseront les normes juridiques internationales de droits de l'homme pour formuler un jugement sur le cas;
 - 1.2 Procureur(s) – qui utiliseront l'évidence recueillie dans la recherche pour prouver les charges que les accusés ont violé les normes juridiques internationales comme interprétées par le procureur;
 - 1.3 Avocats-conseils de défense – qui emploieront l'évidence et interpréteront les normes pour réfuter les charges ;
 - 1.4 Les témoins – qui donneront le témoignage sur leur connaissance directe du cas (les témoins pourraient inclure les victimes supposées);
 - 1.5 Accusé – qui sera assis dans le box pendant le jugement et peut ou ne peut être appelé pour donner le témoignage (un rapport fait sous un serment de la vérité);
 - 1.6 Médias et observateurs – qui écriront des rapports sur le cas, faisant leurs propres évaluations des arguments de l'accusation et de la défense, et la validité des jugements.
2. Accordez aux élèves un temps pour préparer leurs rôles et puis commencez les procédures suivantes:
- 2.1 Les procureurs finalisent l'acte d'accusation et les conclusions pour le prouver;
 - 2.2 L'équipe de la défense prépare la défense de l'accusé et les conclusions pour réfuter l'acte d'accusation ou pour arguer du fait que les charges ne tombent pas sous les noms et les normes légales citées dans l'acte d'accusation;
 - 2.3 Les procureurs annoncent l'acte d'accusation dans la classe;
 - 2.4 Les procureurs et la défense annoncent leurs listes respectives de témoins.



3. Jouez le rôle du tribunal:

3.1 Après la présentation des preuves et des témoins, le procureur et la défense présenteront chacun des arguments sommaires aux juges.

3.2 Le temps est alors donné aux juges pour préparer leurs jugements

3.3 Les médias préparent un compte rendu succinct du jugement à «diffuser» à la classe.

3.4 Les observateurs discutent leurs opinions sur le cas, la force et la persuasion des arguments et l'exactitude du rapport des médias (peuvent préparer des « lettres à l'éditeur » sur le sujet.)

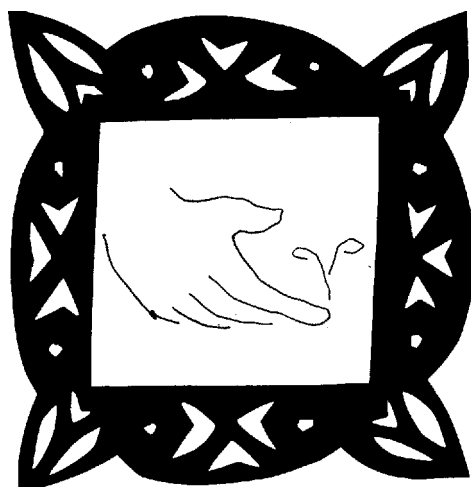
4. Les juges présentent leurs jugements basés sur leur interprétation des normes et de leurs évaluations de preuves et arguments présentés par le procureur et la défense.

5. Faites faire un compte rendu du processus entier et discutez la signification d'un tel jugement et la contribution potentielle de la cour pénale internationale à la punition et à la prévention des crimes de genre contre l'humanité.

6. Organisez un débat sur le besoin de et la durabilité de la cour pénale internationale proposée.

7. Demandez des avis sur si les normes juridiques internationales actuelles sont adéquates pour empêcher et punir des crimes de genre ou si les élèves pensent que des normes additionnelles devraient être formulées ou des protocoles ajoutés à celles existantes.

Facultatif: Regardez la bande vidéo du tribunal international des femmes de Tokyo sur des crimes de guerre, décembre 2000, et la décision des juges rendue en décembre 2001. Comparez la décision et les arguments de ce tribunal à ceux du tribunal simulé dans la classe.



**AXE 2: Lois et Institutions Humanitaires
Internationales et de Droits de l'Homme**

UNITÉ 12

LE CAS DE WANGARI

Niveaux Secondaires

« la société civile a connu une forte expansion depuis la fin de la guerre froide... Ces efforts au niveau des communautés ont un impact majeur. Ils réussissent parce qu'ils mobilisent de simples citoyens, parce qu'ils intègrent différents secteurs (droits de l'homme, environnement, assistance humanitaire, désarmement, développement durable, etc..) et parce qu'ils invitent la pleine participation des groupes affectés.»

- Agenda de La Haye, préambule, p. 3



LE CAS DE WANGARI

Chaque société a des héros et des héroïnes de droits de l'homme. Dans ce cas-ci, une femme du Kenyan engagée dans le développement national et la conservation de l'environnement a rencontré des obstacles sociaux et politiques injustes produits sur le chemin de sa cause. Néanmoins, en se joignant à d'autres, elle a continué dans des chemins qui nous bénéficient tous, affirmant ses droits de l'homme même dans les circonstances les plus difficiles. Le mouvement de la Ceinture Verte, un réseau environnemental de femmes qu'elle a initié, s'est étendu dans le monde entier, en dépit de l'opposition dure des élites puissantes. Il est un des principaux mouvements environnementalistes dans la société civile globale.

SOURCE : Adapté de Richard P. Claude, *Cloches de la liberté*, Ethiopie: Action Association professionnelle populaire (APAP), en collaboration avec la décennie pour l'éducation aux droits de l'homme, New York, NY, 1996, pp 27-28. Cette unité d'étude de cas est adaptée d'un manuel de formation pour des activistes de droits de l'homme en Ethiopie.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Niveaux Secondaires, 9-12; science politique, affaires courantes, études environnementales

MATÉRIELS : Enregistrement audible du cas ou des copies du « cas de Wangari » (ci-dessous)

MÉTHODES : Étude de cas; discussion; groupe de partage

CONCEPTS : Justice, droits de l'homme, activisme et plaidoirie, questions de genre, justice environnementale

OBEJCTIFS : *Les élèves*

- *Apprécieront le besoin pour des personnes de travailler pour le bien commun de tous;*
- *Accroîtront leur compréhension de plaidoirie, et apprendront qu'affirmer ses droits peut avoir comme conséquence la résistance, mais il est important de continuer d'essayer;*
- *Exploreront la cause et l'impact du genre stéréotypé et considéreront des questions de justice à la lumière des différences de genre;*
- *Développeront la conscience des interrelations des questions sociales telles que les droits de l'homme et la durabilité environnementale; les élèves pratiqueront le lien entre apprentissage des droits de l'homme avec l'action pour des causes telles que la conservation de l'environnement et l'engagement à la démocratie.*

PROCÉDURES :

Étape 1: Obtenez des élèves leur propre expérience ou leur connaissance des problèmes d'une application injuste des règles sociales et/ou juridiques. Demandez des exemples du genre stéréotype injuste, la pression sociale qui décourage de faire ce que vous pensez être la bonne chose ou aider d'autres, et une action injuste de police.

Étape 2: Dites aux élèves qu'ils vont rencontrer une véritable étude de cas au sujet d'une héroïne de droits de l'homme au Kenya. Ayez une bande d'enregistrement qui soit de bonne qualité, de préférence lue lentement et clairement par une femme. Alternativement le facilitateur peut lire le « cas de Wangari » présenté à la prochaine étape.

Étape 3: Lisez ou jouez une bande d'enregistrement de ce qui suit:

LE CAS DE WANGARI

En juin 1977, Wangari Maathai a planté 7 arbres en la mémoire des héros nationaux du Kenya. En faisant ceci, elle a commencé un mouvement appelé le mouvement de Ceinture Verte. Avant 1992, ce mouvement national de plus de 50.000 femmes avait planté plus de 10 millions d'arbres et sauvé des milliers de demi-hectares de terre arable. Aujourd'hui il a des membres partout dans le monde, incluant en Ethiopie. Il s'est étendu à d'autres pays et a reçu une récompense environnementale des Nations Unies. Le mouvement de Ceinture Verte plante des arbres pour arrêter l'érosion de gazon, employer comme combustible, rend beau et gagne des revenus pour ses membres. Elles soutiennent des pépinières d'arbre organisées et gérées par les femmes qui entretiennent et vendent des plants à planter au Kenya sur des terres publiques et privées. Elles plantent les arbres à usages multiples, tels que les oranges, les avocats et les olives, qui peuvent être employés comme nourriture et combustible. Elles plantent également des arbres indigènes, tels que le baobab, la figue et l'acacia, qui avaient été déracinés depuis l'arrivée des puissances coloniales.

Bien que Wangari et le mouvement de Ceinture Verte effectuent un bon travail qui aide chacun, elle a dit: « vous ne pouvez pas combattre pour l'environnement sans entrer par la suite en conflit avec des gens au pouvoir ». Pour elle, un mouvement environnemental fait partie intégrante du mouvement de pro-démocratie du Kenya. Il cherche à aider les gens à contrôler ce qui arrive à leur terre et pour assurer leur participation à déterminer la direction du développement de la nation. Mais cela n'a pas été un but populaire parmi les politiciens du Kenya et les gouverneurs autoritaires, et Wangari a souffert en conséquence.

Née en 1940, Wangari a longtemps été intéressée à promouvoir des changements dans son pays. Elle était la première femme kenyane à devenir enseignante de biologie au Kenya. Elle est également la mère de trois enfants, mais son mari l'a laissée en raison de son activisme.

Les femmes influentes montrant une forte personnalité ont des difficultés dans cette société qui a été longtemps dominée par des hommes; et son mari, un politicien, a été accusé par d'autres politiciens d'être « pusillanime » pour ne pas commander son épouse.



En 1989, Wangari a critiqué le gouvernement kenyan en menant un combat contre l'effort du président de construire un bâtiment de 60 étages à usage des bureaux, plus une haute statue de quatre niveaux pour lui, et à faire dans un parc du centre ville. Elle a convaincu de donateurs de Grande-Bretagne, de Danemark et du Japon à retirer leur aide financière du projet, et elle a également mené l'opposition aux plans du président de détruire 25 hectares de forêt autour de Nairobi afin que des roses soient cultivées pour l'exportation.

En 1992, Wangari et d'autres membres de son groupe ont rejoint une grève de la faim dans le parc Uhuru de Nairobi (l'indépendance) conduite par des femmes qui faisaient campagne pour la libération de tous les prisonniers politiques que le président avait envoyés en prison pour l'avoir critiqué et certains qui ont été emprisonnés pour avoir travaillé à l'amélioration de l'environnement. La police anti-émeute a chargé la foule sur le parc, et utilisé de gaz lacrymogène et matraqué bon nombre d'entre elles, y compris Wangari. Elle a été portée à l'hôpital par des amis et des supporters. Mais même de son lit d'hôpital, elle a convoqué une réunion des journalistes pour critiquer les chefs politiques répressifs et pour réaffirmer les principes des droits de l'homme et l'importance de sauver notre environnement naturel de dégradation et de destruction. Wangari s'est remise de l'abus de police et est aujourd'hui active dans la promotion du mouvement Ceinture Verte partout dans le monde. Ses supporters disent que cela va montrer ce qu'une personne peut faire.

Étape 3: Discutez l'étude de cas avec la classe. Expliquez que l'étude de cas est relative aux gens qui peuvent faire des choses pour le bien commun, même lorsque les règles sont injustes. Notez que c'est l'histoire vraie d'une personne au Kenya qui continue son travail aujourd'hui.

Étape 4: Ouvrez une discussion sur le cas, demandant aux élèves d'aider l'enseignant de faire une liste de toutes les choses injustes qui sont arrivées à Wangari. Comment ces choses injustes montrent-elles le mauvais usage des règles? Sont-elles relatives aux droits de l'homme? Quelles sont les violations de droits de l'homme reconnues dans le cas de Wangari?

Étape 5: Demandez aux élèves comment ils voudraient que l'étude de cas finisse? Est-il possible que ces mêmes choses se produisent dans d'autres pays? Demandez si Wangari était une citoyenne de ce pays (leur propre pays), et ces événements se produisent ici, quelles sont les choses que les élèves pourraient en faire ?

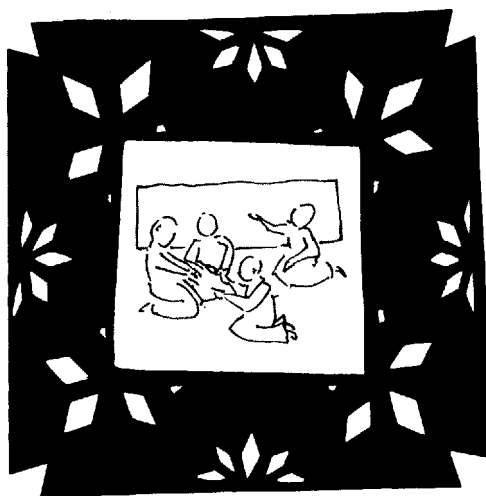
Étape 6: Employez « la méthode tour de table » pour conclure cette discussion. Dans un cercle, chaque élève a une chance pour exprimer ses pensées, sentiments, avis, etc. à ce sujet ou pour partager quelque chose qu'ils a appris.

FACULTATIF : CAS ADDITIONNELS DANS LES DROITS DE L'ACTIVISME ENVIRONNEMENTAL...

Demandez aux élèves de rechercher et rendre compte du travail des activistes suivants qui ont lié les questions environnementales à la responsabilité de citoyen, aux droits de l'homme, et à la paix. Les enseignants et les élèves peuvent vouloir ajouter d'autres à la liste:

- *Rachel Carson (Etats-Unis), auteur du printemps silencieux, a averti des dangers environnementaux des pesticides agricoles.*
- *Helen Caldicott (Australie), auteur de si vous aimez cette planète: Un plan pour soigner la terre, démontre les dommages environnementaux et sanitaires provoqués par les armes nucléaires.*
- *Vandana Shiva (Inde), auteur de rester vivant lie la politique de développement occidentale, l'agro-business, la militarisation, les questions de genre et les droits économiques des pauvres.*
- *Chico Mendes (Brésil), recouvreur d'arbres martyrisés, organisa la conservation des arbres à caoutchouc dans les forêts tropicales du Brésil.*
- *Ken Saro-wiwa (Nigéria), organisateur des pauvres ruraux nigériens martyrisés qui ont été déplacés par les compagnies pétrolières multinationales.*
- *Karen Silkwood (Etats-Unis), ouvrier d'usine nucléaire martyrisé , était un dénonciateur des dangers de faible radiation sur la santé.*
- *Rosalie Bertell (Etats-Unis), physicienne mène une campagne semblable à Silkwood.*
- *Arundhati Roy (Inde), auteur le coût de la vie, dénonce la destruction de l'environnement et le déplacement des autochtones par le barrage de Naramada*





**AXE 3 : Prévention, résolution et transformation
de conflit violent**

UNITÉ 13

JEU DE PARTAGE

Cours élémentaires

« Il nous faut faire connaître notre vision, notre ouverture d'esprit, notre solidarité et notre volonté d'apprendre dans le cadre d'échanges faisant intervenir toutes les générations et fondés sur le respect mutuel, la confiance et la responsabilité. »

- **Agenda de La Haye, recommandation 35, p. 37**



JEU DE PARTAGE

L'exercice suivant est prévu pour aider des élèves à mieux se comprendre et pour construire des rapports de confiance et d'appréciation des autres. Les conflits se produisent souvent quand les gens ne comprennent pas les perspectives des autres. Pour éviter l'escalade du conflit et pour favoriser la paix et la non-violence, la coopération est essentielle. Partager et créer des histoires ensemble est une manière que les enfants en bas âge peuvent commencer à développer des habiletés et des attitudes nécessaires pour une culture de la paix.

SOURCE : Cette unité d'étude a été préparée par Meg Gardinier (2001) en tant qu'élément de l'Equipe du Comité Technique d'Education à la Paix à l'Ecole Normale de l'Université de Colombie.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours élémentaires, 1-3

MATÉRIELS : Salle de classe

MÉTHODES : Partage; conte; étude coopérative; écoute et discussion actives

CONCEPTS : Partage, paix, coopération, non-violence, appréciation d'autrui

OBEJCTIFS : Les élèves

- *Partageront des histoires sur quelque chose de spécial à eux;*
- *Pratiqueront les techniques d'écoute actives;*
- *Travailleront ensemble avec d'autres dans une activité créatrice;*
- *Développeront et discuteront des idées sur la paix.*

PROCÉDURES : (à utiliser pendant plusieurs sessions en classe)

Étape 1 : Demandez aux élèves d'apporter en classe un objet qui leur est spécial tel qu'un jouet, une photo, un livre, un morceau d'habit, un aliment ou tout autre article qu'ils voudraient montrer à des amis et camarades de classe.

Étape 2 : Expliquez aux élèves les « règles » du jeu:

- *D'abord, tous les élèves auront l'occasion de dire à la classe leurs objets spéciaux.*
- *Lorsqu'un élève partage l'histoire de son objet, d'autres dans la classe devraient écouter et donner toute leur attention à cet élève. Chacun devrait écouter très attentivement, parce qu'ils doivent apprendre pourquoi l'objet est important pour leur camarade de classe. L'écoute mutuelle permet aux gens de devenir des amis.*
- *Après, des élèves peuvent être encouragés à se poser des questions pour apprendre plus au sujet des objets spéciaux. L'enseignant peut favoriser une discussion qui permet aux élèves de se renseigner sur l'un et l'autre et sur les choses qui sont spéciales et importantes pour chacun de leurs camarades de classe.*
- *Quand la discussion indique la compréhension de l'importance que les camarades de classe attachent aux objets, formez des groupes de 3 élèves en « équipes d'histoire ». Chaque équipe d'histoire utilisera alors les objets qu'ils ont apportés pour créer une histoire au sujet de paix.*
- *Pour finir le jeu, toutes les histoires de paix seront partagées avec la classe entière.*

Étape 3 : Après que ces « règles » sont expliquées, l'enseignant et les élèves se réunissent dans un cercle pour entendre les histoires sur des objets spéciaux. Assurez-vous que chacun a une place dans le cercle et que tous les élèves peuvent entendre la personne qui parle. Tous les élèves devraient avoir un temps égal pour partager l'histoire de leur objet spécial.

Étape 4 : Quand les élèves ont tout partagé, et que leurs questions ont été répondues, l'enseignant peut présenter la prochaine partie du jeu. Dans un cercle, demandez aux élèves de discuter leurs pensées et sentiments sur les histoires qu'ils ont entendues.

L'enseignant peut expliquer que quand les gens partagent avec les autres et s'écoutent, comme la classe vient de faire, ils aident à faire du monde une place plus paisible. La guerre commence quand les gens arrêtent de s'écouter. En entendant les histoires des autres et créant de nouvelles histoires ensemble, les élèves peuvent pratiquer des activités qui rendent possible la paix.

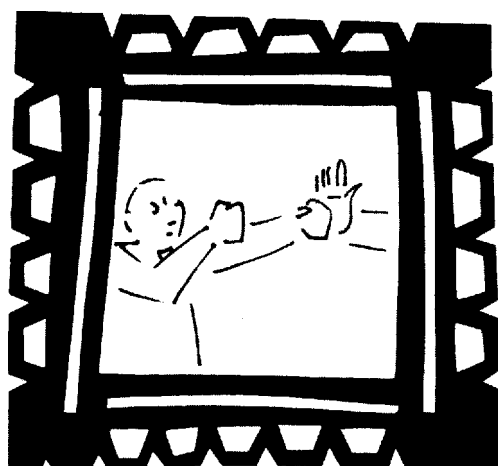
Étape 5 : Après, demandez aux élèves de former des équipes de 2 ou 3 personnes pour travailler ensemble pour créer une histoire sur la paix. Ces histoires de paix devraient inclure quelque peu leurs objets spéciaux. Par exemple, si un élève a apporté une image de sa mère et un autre un jouet préféré, ces deux élèves pourraient créer l'histoire d'une famille qui vit en paix et a du temps de jouer. Ou si un élève apportait une image qu'il a dessinée et un autre une nourriture préférée, ensemble ils pourraient créer l'histoire d'une ville paisible où des artistes et des cuisiniers se font des cadeaux des dessins et de la nourriture. Les possibilités pour des histoires sont sans fin, et les élèves devraient être encouragés à être aussi créateurs qu'ils le peuvent. La seule « règle » est que tous les élèves dans l'équipe devraient aider à créer l'histoire.



CONCLUSION :

Étape 6 : Une fois que toutes les équipes sont prêtes à présenter leurs histoires, formez un cercle avec la classe entière. Assurez-vous que chacun est inclus dans le cercle et que tous les élèves peuvent entendre la personne parler.

Étape 7 : L'enseignant doit accorder du temps pour que toutes les histoires soient partagées. Quand l'activité est complète, la classe peut parler de ce qu'ils ont pensé et senti au sujet des histoires. Si les élèves aiment écouter les autres, partageant leurs histoires, coopérant en équipes, et être entendus, encouragez les à continuer le « jeu de partage » à la maison et dans d'autres endroits. Rappelez-aux élèves que le partage et la coopération sont très importants pour créer un monde paisible.



**AXE 3 : Prévention, résolution
et transformation de conflit violent**

UNITÉ 14

COMMENT LES CONFLITS SE PRODUISENT ET CHANGENT : UTILISER LA LITTÉRATURE DES ENFANTS

Cours élémentaires

« la société civile se doit de prouver que la prévention des conflits est possible et qu'elle est préférable – en termes de vies humaines et des souffrances endurées, que des coûts – à l'intervention une fois les conflits déclarés.»

- Agenda de La Haye, recommandation 30, p. 34



COMMENT LES CONFLITS SE PRODUISENT ET CHANGENT : EMPLOYER LA LITTÉRATURE DES ENFANTS

Les conflits commencent et se développent. Ils peuvent générer des violences. Ils peuvent être résolus d'une manière qui transforme franchement le rapport entre protagonistes. Or les provocations peuvent être dissipées, empêchant les problèmes d'évoluer en conflits. La complexité des situations de conflit fournit des occasions multiples avant, pendant, et après les conflits de construire et reconstruire des relations paisibles.

Nous avons l'obligation de fournir à nos élèves des exemples d'écrits de fiction et de non-fiction de qualité à tout moment. Dans le meilleur des cas, la littérature devrait être employée comme un instrument d'analyse de conflit. Ceci permet aux enseignants de choisir des histoires écrites dans leur propre langue(s) et de leurs propres cultures. Elle enrichit également l'unité d'étude en employant à la fois le conte et l'écrit personnel de l'élève.

Le processus de conflit est un cadre pour l'étude, la résolution, et la transformation du conflit. Bien que nous essayions de définir les étapes particulières ou les phases où nous pourrions nous trouver en conflit, les étapes se recoupent souvent dans le processus de conflit. Il y a entrelacement constant, comme dans tous les processus, qui n'est ni linéaire ni circulaire. Les conflits sont dynamiques, avec beaucoup de dimensions qui influencent sans interruption l'un et l'autre. Chaque phase et composant, comme cela change, cause des changements chez les autres. Par exemple, quand les rapports s'améliorent, les problèmes qui ont précédemment semblé impossibles peuvent devenir solubles. Ces caractéristiques devraient être présentées et expliquées quand on enseigne sur le conflit.

Dans la préparation à l'utilisation de ce matériel, les concepts de prévention, de résolution et de transformation, observés dans *l'Agenda de La Haye* peuvent être définis et liés aux sous-concepts et étapes de conflit décrites au chapitre 2, le livre 1 de *Apprendre à abolir la guerre*

SOURCE : *Cette unité d'étude a été préparée par Janet Gerson et Jill Strauss (2001) pour un atelier de formation des enseignants à l'École Normale, Université de Colombie. Les auteurs notent que, parce que le processus de conflit souligne la nature dynamique et organique du conflit, il est souvent mieux compris en termes actifs dans lesquels les actions des élèves déterminent l'apprentissage.*

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours élémentaires, 3-6; résolution de conflit, lecture, langue

MATÉRIELS : Une histoire racontant un désaccord, un conflit ou une rupture de relations (un exemple la « Maison de l'Arbre » par Lois Lawry, dans *le grand livre de la*

paix Ann Durell et Marilyn Sachs, eds. New York: Livres des enfants de Dutton, 1990). D'autres matériels incluent le papier et le crayon pour chaque élève.

MÉTHODES : Lecture; réflexion; grand et petit groupes de discussion

CONCEPTS : Processus de conflit par étapes: prévoir, analyser, recadrer un conflit– résolution des problèmes, évaluer des options pour la résolution, planification pour le changement, réconciliation, et construction des rapports positifs.

OBEJCTIFS : *Les élèves*

- *Apprendront des étapes du processus de conflit;*
- *Développeront des questions intelligentes pour découvrir des actions non-violentes possibles et des résultats pour un conflit;*
- *Envisageront et projeteront des actions pour des réponses positives au conflit.*

PROCÉDURES :

PARTIE UNE : NOS PROPRES EXPÉRIENCES AVEC LE CONFLIT

1. Fournissez une définition conceptuelle précise de conflit.
2. Interrogez les élèves sur les conflits qu'ils ont éprouvés en employant les questions dans le procédé 4 qui sont corrélées avec certains étapes et concepts du processus de conflit.
3. Dites aux élèves que vous leur demanderez d'écrire sur une de leurs expériences.
4. Présentez les questions suivantes pour introduire le processus de conflit:
(NOTE: Les étapes du processus de conflit sont indiquées dans la parenthèse pour le l'enseignant.)

« VOUS VOUS RAPPELEZ UN CONFLIT... »

- a) *Quand avez-vous espéré ne pas avoir un conflit? (étape: anticipation)*
- b) *Quand le conflit était terminé, vous pensiez à une manière de mieux traiter les différences?*

(étapes : anticipation, prévention de conflit)

- c) *Quand vous vous êtes inquiétés de ne pas être en bons termes avec quelqu'un qui est important pour vous (étape: anticipation), et avez pensé bien avant comment résoudre une situation? (étape: analyse, de résolution des problèmes)*



- d) **Quand vous êtes-vous sentis confus et n'avez-vous pas compris la situation et essayé de réaliser ce qui se produisait? (étape: analyse)**
- e) **C'était résolu? (étape: résolution des problèmes)**
- f) **Quand avez-vous demandé l'aide d'un médiateur pour résoudre un conflit, d'un chef religieux, d'un enseignant ou de quelqu'un plus ancien dans votre famille? (étape: chercher des mécanismes pour gérer le conflit)**
- g) **Quand avez-vous pensé à ce qu'il faut faire après? (étape: planification pour le changement)**
- h) **Quand avez-vous voulu faire des changements de la manière dont vous l'avez fait avec qui vous étiez en conflit ou de la manière dont vous avez traité le conflit? (étape: planification pour le changement)**
- i) **Quand le rapport était-il meilleur après le conflit ? (étape: réconciliation)**
- j) **Quand le conflit était fini, vous avez pensé à une meilleure manière de traiter les différences ? (étape: construction des rapports positifs).**

1. Décrivez les étapes du processus de conflit sur le tableau noir et reliez les réponses aux questions dans l'étape 4.
2. Après, demandez aux élèves d'écrire au sujet d'une expérience de conflit et de lire leurs récits dans la classe.
3. Ensuite demandez quel aspect/ étape du processus de conflit qu'ils ont éprouvé. Aidez les élèves à comprendre la signification des étapes du processus de conflit en les ramenant à leurs propres expériences.
4. Réfléchissez ensemble sur les différentes manières que vous pouvez essayer pour résoudre des conflits.

PARTIE DEUX : UTILISER UNE HISTOIRE POUR PENSER A COMMENT TRAITER LE CONFLIT

1. Divisez les élèves en petits groupes de 4-5. Dites-leur qu'ils vont écouter une histoire au sujet d'un conflit. Demandez-leur de prêter attention à leurs sentiments comme les choses se produisent dans l'histoire, et voyez s'ils peuvent identifier des étapes du processus de conflit.
2. Lisez à haute voix « la Maison d'arbre » ou une histoire d'enfants semblables racontant un conflit. *Cessez de lire à l'heure actuelle* avant que les caractères résolvent leur conflit.
3. Demandez aux élèves de penser ce qu'ils ont senti des actions du personnage. Dites aux élèves d'utiliser leurs sentiments, et ce qu'ils se rappellent processus de conflit, pour répondre aux

questions ci-dessous dans leurs petits groupes. Chaque groupe devrait sélectionner une personne pour prendre des notes et une autre pour planifier le rapport à la classe entière.

NOTE : Il peut être nécessaire d'adapter les questions suivantes à l'histoire réelle lue.

- ***Comment pourrait finir l'histoire sur ce que les filles font (réconciliez) et que leur amitié devient meilleure? (Etape: construisez le rapport positif)***
- ***Ce que les filles peuvent avoir fait différemment pour prévenir le conflit en premier lieu? (Etape: anticipation, analyse);***
- ***Ce qu'elles pourraient faire différemment à l'avenir? (Etape: planification pour le changement)***

1. Demandez aux élèves de partager leurs idées avec la classe entière. Notez les idées sur le tableau noir.
2. Lisez la fin de l'histoire. Comparez les résultats de l'histoire aux idées enregistrées sur le tableau noir. Demandez aux élèves de considérer cette fin en relation avec les étapes de processus de conflit et leurs propres suggestions. Demandez aux élèves de penser à la façon dont les idées pourraient s'appliquer à leurs propres conflits.
3. Pensez et répondez à toutes les questions au sujet du processus de conflit et aux étapes qui en font partie.





**AXE 3 : Prévention, règlement
et transformation de conflit violent**

UNITÉ 15

SPECTATEURS

Cours Moyens

«Le renforcement de « ces capacités locales » est essentiel au maintien de la paix et peut prendre de nombreuses formes-éducation, formation, développement de l'esprit associatif, accroissement du financement des initiatives locales de consolidation de la paix et mise en évidence dans les médias des efforts déployés localement en faveur de la paix.»

- Agenda de La Haye, recommandation 28, p. 33



SPECTATEURS

Des volontaires et des conciliateurs locaux sont souvent inspirés à agir comme résultat d'une expérience de spectateurs. L'unité suivante aide les apprenants à réfléchir sur les opportunités et les responsabilités des spectateurs à une situation de conflit.

SOURCE : Cette unité est adaptée de *faire face aux conflits avec créativité*, School Plan Book par Port-fourgon Eeden et Benjamin Yanoov, DSW, Uitbeverij Kwinterssens de Janne, Hilversum, Netherlands, 1999.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Grades moyens, 6-9 ; études sociales, histoire, citoyenneté, groupes d'élèves annonceurs

MATÉRIELS : Feuille de travail sur des spectateurs; stylos ou crayons pour des élèves

MÉTHODES : Travail de groupe; l'évaluation des conséquences d'intervention dans un conflit

CONCEPTS : Conflit, spectateurs, intervention

OBEJCTIFS : *Les élèves*

- *Apprendront comment les spectateurs peuvent jouer un rôle dans un conflit;*
- *Développeront une compréhension du rôle que des spectateurs peuvent jouer, sans résoudre un conflit: Les parties doivent le faire elles-mêmes;*
- *Apprendront à travailler ensemble.*

PROCÉDURES :

Étape 1 : Le but global de l'activité est que, dans six descriptions courtes d'un conflit, les élèves doivent indiquer si les spectateurs du conflit ont une influence positive ou négative.

Étape 2 : Donnez aux élèves un rappel, expliquant que les spectateurs dans un conflit sont souvent une cause de l'escalade. Leur réaction peut aiguïser les contradictions d'intérêts. Les parties en conflit peuvent utiliser le public ' pour prendre leur part, ' de ce fait les rendant plus forts. Cependant, les spectateurs qui montrent leur désapprobation du conflit pourraient aider à créer l'espace pour travailler à une résolution.

Étape 3 : Annoncez que, dans cette tâche, les élèves étudient six scènes dans lesquelles les spectateurs jouent un rôle dans un conflit. Distribuez le document de travail (page 89) et expliquez que

dans les descriptions 1, 3, et 5, les spectateurs causent une escalade du conflit. Dans 2, 4, et 6, les spectateurs donnent la première impulsion pour une possible désamorçage.

Étape 4 : Divisez la classe en groupes de 2 par groupe. Ils vont faire le premier devoir sur une feuille. Les élèves étudient et discutent les six exemples et pensent à la contribution des spectateurs dans le conflit: Contribuent-ils à l'escalade ou à la désamorçage du conflit? Les élèves écrivent leurs avis sous chaque exemple.

Étape 5 : Après, discutez avec la classe sur ce qu'ils ont écrit.

a) Quel est le résultat de la réaction des spectateurs?

b) En quoi les spectateurs peuvent-ils avoir une influence sur le conflit? Les élèves connaissent-ils des exemples?

Étape 6 : Aidez les élèves à découvrir que les parties contradictoires emploient souvent le « public » pour renforcer leur propre position, pour devenir plus fort (plus puissant). Un équilibre inégal de puissance rend le travail à une résolution plus difficile.

DISCUSSION :

A) Quelles sont les conséquences possibles des comportements du spectateur? Quelques exemples incluent ce qui suit:

1. Encourager les adversaires les rend plus fanatiques.
2. La séparation des parties donne une marge pour la réflexion. Aussi longtemps que vous combattez, vous ne pouvez pas travailler à une résolution.
3. Rire de Ferry (rire de support) rend sa position plus forte; le l'enseignant devient plus fâché et le conflit empire.
4. Quand la petite sœur se sauve en pleurant – désapprouvant le conflit – il pourrait y avoir une chance que Wim ne réponde au défi.
5. S'associer à appeler des noms rend une partie plus forte. Jessy devient plus effrayé et les autres continuent plus longtemps.
6. Chris aide les deux autres à s'arrêter et penser; les premières étapes vers une résolution.

B) Les spectateurs peuvent causer l'escalade d'un conflit en:

- **Riant à l'action d'une des parties;**
- **Supportant les parties – en les incitant;**



- ◆ Se mélangeant dans le conflit, aussi commençant à combattre ou à gronder.

A) Les spectateurs peuvent désamorcer un conflit en:

- ◆ Séparant les adversaires;

- ◆ Montrant leur désapprobation du conflit et en essayant de négocier;

- ◆ Laisant les adversaires seuls;

- ◆ Emportant la cause du conflit.

DOCUMENT

FICHE DE TRAVAIL : SPECTATEURS

Les personnes contradictoires ont souvent une audience.

Les gens qui voient un conflit se produire peuvent le rendre plus grand ou plus petit. Tout dépend de ce qu'ils font.

Voici six scènes de conflit, et dans chaque scène il y a également des spectateurs. Une fois, les spectateurs rendent le conflit plus mauvais, alors que d'autre fois, ils le refroidissent.

1 Deux garçons se battant roulent sur le plancher. Les enfants qui observent les encouragent: « Hup John » et « Hup Ronald ».	2 Deux filles se tirent les cheveux. Leurs amis les séparent.	3 Ferry fait une remarque brutale aux enseignants. La classe rit à son sujet. Maintenant Ferry n'ose pas dire plus.
---	---	---

.....
.....
.....
.....

4 Paul provoque Wim : « viens ici, si tu oses, le poulet.» La petite sœur de Wim court en pleurant.	5 Joan appelle le nom de Jessy. Les autres crient : « oui, Jessy est en effet un gosse méchant ».	6 Juliette et Cornel se disputent au sujet de leur jeu. Chris demande: « Que voulez-vous de toute façon? »
---	---	--

NOTE : Les spectateurs ne peuvent pas résoudre un conflit; les adversaires doivent le faire eux-mêmes.

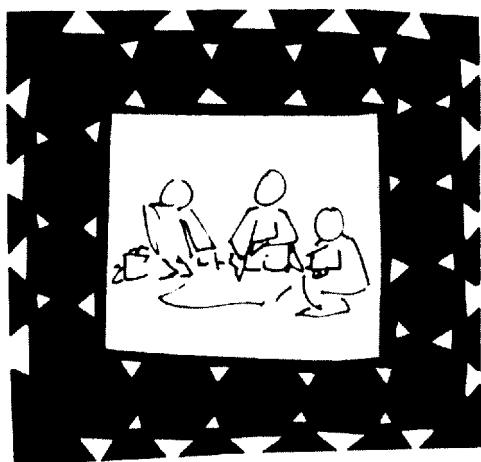
DEVOIR 1

Écrivez sous chaque conflit ce que les spectateurs font : aident-ils à attiser ou à refroidir le conflit?

DEVOIR 2

Faites une histoire imagée ensemble avec un autre camarade de classe. L'histoire devrait décrire un conflit dans lequel les spectateurs jouent également un rôle. Créez six images montrant comment le conflit a commencé, ce que les spectateurs ont fait, et ce qu'étaient les résultats du conflit





**AXE 3 : Prévention, règlement
et transformation de conflit violent**

UNITÉ 16

CONFRONTATION DES PERSPECTIVES OPPOSÉES : LE RÔLE DE LA JEUNESSE DANS LES CONFLITS

Cours Moyens

« l'occasion pour la jeunesse de participer à la consolidation de la paix est essentielle pour briser le cycle de violence, réduire et éviter le conflit. »

- **Agenda de La Haye, recommandation 35, p. 37**



CONFRONTATION DE PERSPECTIVES OPPOSEES : LE RÔLE DE LA JEUNESSE DANS LE CONFLIT

L'exercice suivant est prévu pour aider les élèves à considérer la complexité des perspectives d'opposition qui sont profondément ressenties et souvent tendent gravement vers l'extrémisme, la discrimination, le conflit violent, et la guerre. En comprenant quels genres de perspectives mènent à l'expression violente du conflit, les élèves commencent à considérer des solutions de rechange non violentes et la troisième perspective importante d'intérêts partagés. C'est souvent la jeunesse qui est la plus instrumentale en portant ces perspectives d'union à la connaissance de leurs communautés.

SOURCE : Adapté de Sanaa Osserian, et autres, *manuel de ressource et matériel didactique dans la résolution de conflit, éducation aux droits de l'homme, à la paix et à la démocratie*, édité par le centre éducatif pour la recherche et le développement (ECRD), Beyrouth, Liban, en collaboration avec l'association internationale de recherches sur la paix (IPRA) et UNESCO, 1994, p.29.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours Moyens, 6-9 ; études sociales, histoire, affaires courantes

MATÉRIELS : Tableau, craie, papier, stylos, grandes feuilles de papier, marqueurs, et tableau de conférence, coupures de journaux ou films documentaires; images

MÉTHODES : Séance de remue-méninges: jeux de rôle, discussion de groupe et dialogue; analyse de nouvelles.

CONCEPTS : Conflit non-violent, solutions de rechange à la guerre, justice sociale

OBEJCTIFS : Les élèves

- *Considèreront que beaucoup de perspectives différentes existent sur une question simple, et que chaque groupe a droit à leur propre perspective;*
- *Pratiqueront le dialogue pour négocier des différences et à arriver à un compromis et/ou à un accord mutuellement satisfaisant.*

PROCÉDURES :

Commencer la discussion :

Étape 1 : Le l'enseignant organise un jeu de rôle par lequel cinq élèves annoncent la même nouvelle par différentes sources de médias (stations de TV) dans le contexte du pays (dans ce cas-ci, le

Liban, cependant les enseignants devraient choisir les endroits dans lesquels le conflit intense prolongé a affecté la société).

Les émissions différeront selon la perspective de la source particulière de médias, c.-à-d., d'une station de TV à une autre.

ACTIVITÉ ET CADRAGE DE DISCUSSION :

Étape 2 : L'enseignant évoque une discussion au sujet des perspectives sur la vérité et la réalité. Le l'enseignant devrait noter la relativité de la perception des questions et mettre en lumière que sa compréhension de diverses solutions à un problème reflète souvent un changement et, parfois, des perspectives conflictuelles, en particulier en ayant à faire à une société avec des affiliations, des vues et des croyances multiples.

Étape 3 : L'enseignant doit indiquer que pendant la guerre chaque côté pense souvent qu'ils ont raison, et que cette attitude fait souvent monter le conflit vers l'extrémisme, la violence, et le combat. L'enseignant peut donner des exemples courants ou historiques de telles attitudes, et obtenir des exemples de la part des élèves. Après que des exemples ont été considérés, l'enseignant peut commencer à analyser les perspectives qui ont enflammé les conflits dans chaque cas.

Étape 4 : Il est préférable que l'enseignant apporte des sources de nouvelles sur un événement politique ou économique particulier qui montre des points de vue différents qui peuvent être joués et défendus comme valides par des élèves dans des jeux de rôle.

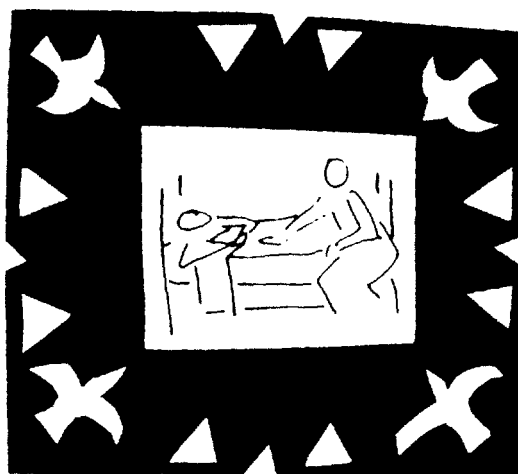
Étape 5 : L'enseignant présente le thème sur le rôle de la jeunesse dans un monde de conflit. À quoi ressemble-t-il d'évoluer dans une atmosphère caractérisée par l'extrémisme, la violence, et une vision étriquée de la croyance et de la foi? Quels rôles les jeunes peuvent-ils jouer? L'enseignant demande aux élèves d'imaginer deux parties opposées qui croient chacune posséder la vérité finale sur la situation. Chacune estime qu'elle a raison et l'autre a tort. Discutez avec les élèves des solutions possibles, négociations, perspectives alternatives ou accords possibles qui peuvent mettre fin à certain conflit sans résultats destructifs et négatifs de vainqueur/perdant.

CONCLUSION :

Étape 6 : L'enseignant lie le résultat de ce dialogue de classe avec la notion de perspectives alternatives, et que chaque partie a droit à leur propre perspective. Cependant, dans une communauté partagée, il y a toujours une troisième perspective: nous. En position de « moi j'ai raison et vous avez tort », il n'y a plus « nous ». Afin d'arriver à un compromis à un accord mutuellement satisfaisant, les parties en conflit doivent commencer à reconnaître non seulement leur propre perspective ou celle de leur « ennemi », mais également la perspective de quelque motif commun qui existe dans lequel toutes les deux ont un intérêt.

Étape 7 : En cas de besoin, explorez avec la classe ce que les implications des conflits, violents ou non, seraient si chaque partie reconnaissait la troisième perspective de « nous ».





**AXE 3 : Prévention, résolution
et transformation de conflit violent**

UNITÉ 17

COMMENT APPRENDRE À ÉCOUTER

Niveaux Secondaires

« les campagnes de la société civile ont entraîné l'unité et la cohésion, et ont démontré ce qui peut être fait lorsqu'on écoute les gens au lieu de leur imposer des solutions. » « **Agenda de La Haye, préambule 9, p. 3**



COMMENT APPRENDRE A ECOUTER

Les habiletés d'écoute sont significatives dans toutes les relations humaines et absolument essentielles dans la prévention et la résolution de conflit. Le développement de bonnes habiletés d'écoute devrait être un but prioritaire de toute éducation, particulièrement l'éducation civique et l'éducation à la paix. Les directives, à la page suivante, par Ton Kraybill de l'université orientale de Mennonite (Etats-Unis), fournissent la base pour développer de telles habiletés.

SOURCE : Ce matériel a été adapté d'un Document distribué lors de la réunion annuelle de 1993 de l'Association pour les Etudes de la Paix aux Etats-Unis.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Niveaux Secondaires, 10-12; Tout sujet où la discussion et l'échange verbal sont employés dans la classe

MATÉRIELS : Courtes descriptions des conflits ou des situations qui peuvent produire des conflits, impliquant deux parties ou personnes opposées

MÉTHODES : Analyse de conflit; prise de perspective; écoute active

CONCEPTS : Communication constructive, respect pour des perspectives et opinions opposées.

OBEJCTIFS : Les élèves

- *Apprendront à créer un environnement favorable qui aide les gens à se détendre et se concentrer sur des questions;*
- *Développeront le rapport et la confiance avec les deux parties en désaccord ou en conflit;*
- *Pratiqueront à transmettre de l'empathie et du respect pour chaque personne, indépendamment de leur croyance, dires ou conduite;*
- *Démontreront une capacité d'énoncer clairement les problèmes de base qui ont besoin d'être résolus en termes de problèmes et de questions pas de personnalités.*

PROCÉDURES :

Étape 1 : Distribuez les directives (Document en page98) à la classe.

Étape 2 : Après que ceux-ci auront été lus soigneusement, demandez si les élèves ont besoin des clarifications.

Étape 3 : Une fois assuré que la classe comprend les directives, formez des groupes de 3 élèves par groupe pour pratiquer les techniques d'écoute.

Étape 4 : Donnez à chaque groupe une courte description de conflit. Demandez à deux élèves de choisir des positions, des perspectives dont ils parleront, et désignez un élève comme médiateur. (Préparez les conflits de sorte qu'ils racontent une question ou un problème avec des positions opposées sur le conflit. Celles-ci peuvent être vraies ou hypothétiques).

Étape 5 : Dirigez ceux qui prennent une position pour présenter leurs cas au médiateur et le médiateur d'écouter chaque orateur, suivant les directives.

Étape 6 : Annoncez 12 minutes pour le premier round, en accordant 4 minutes pour que chacun présente une position et 4 minutes pour que le médiateur interroge, récapitule et amène les parties en conflit à s'accorder sur le résumé.

Étape 7 : Dirigez les groupes vers d'autres pour échanger des descriptions de conflit.

Étape 8 : Répétez alors le processus.

Étape 9 : Faites un échange de plus sur les conflits et répétez le processus de sorte que chacun des 3 élèves dans chaque groupe ait joué le rôle de médiateur.

Étape 10 : Faites faire un compte rendu, en soulevant des questions sur ce que les élèves ont appris dans le processus et ce dont ils ont besoin de développer plus pour être bons auditeurs et potentiellement bons médiateurs.

Étape 11 : Soulignez que, pour empêcher l'escalade des conflits dans toutes les sphères de la vie, l'écoute attentive active doit être pratiquée.



DOCUMENT

DIRECTIVES POUR L'ÉCOUTE EFFICACE

QUATRE MANIÈRES D'ÉCOUTER EFFICACEMENT

1. Employez votre corps pour dire que « j'écoute ».

- **Contact des yeux fréquent**
- **Faire signe de la tête**
- **Le corps orienté vers celui qui parle (tête, bras, jambes)**
- **Dire « ouais » « uh hunh, » « je vois, » etc.**

2. Utilisez les « réponses écho », en répétant un mot ou une expression parlée par l'orateur. Ceci concentre discrètement l'attention de l'orateur sur les choses qui peuvent vous être peu claires. Les réponses écho vous permettent de diriger le flux de la conversation sans grande interruption.

3. « Paraphraser » ou redites ce que l'orateur a dit dans vos propres mots. C'est une compétence cruciale qui exige de la pratique.

a) **Concentrez sur l'orateur. « vous... »**

b) **Incluez les faits et les sentiments. Langue de corps et tonalité de voix donneront des indications sur vos sentiments.**

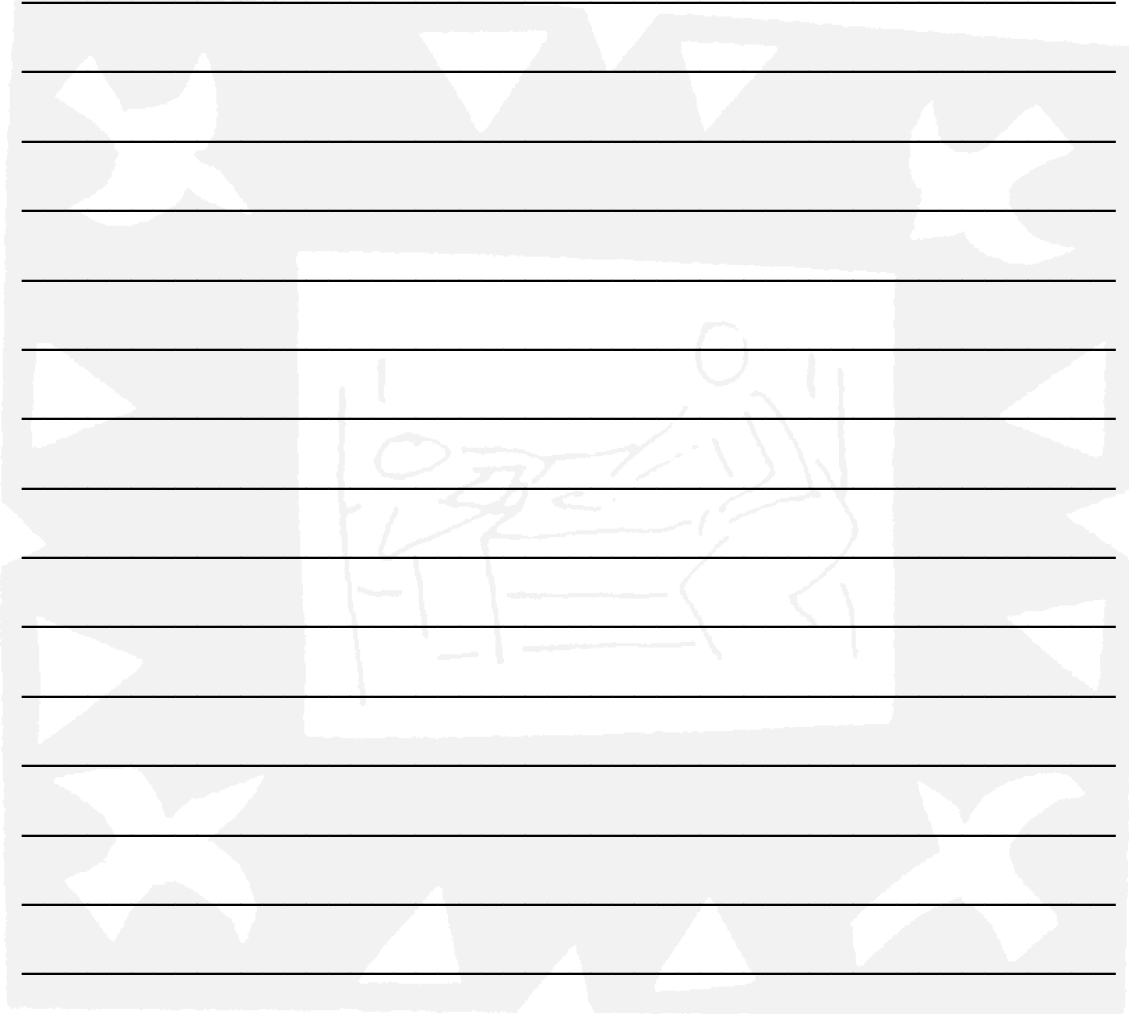
c) **Une paraphrase ne contient aucun indice de jugement ou évaluation, mais décrit sympathiquement.**

- **« ainsi vous croyez très fortement que... »**
- **« la manière dont vous la voyez puis... »**
- **« vous étiez très mécontent quand il... »**
- **« que vous étiez tout à fait fâché avec votre voisin dans cette situation... »**

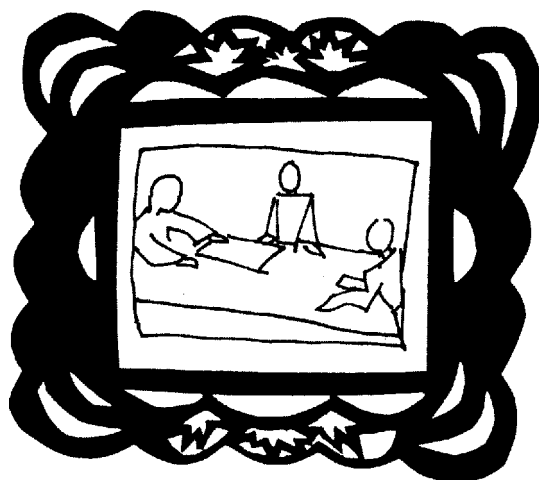
« SI JE VOUS COMPRENDS CORRECTEMENT, VOUS... »

4. **Récapitez** les points de vue de base de l'orateur comme vous les avez entendus. Un résumé est un ajustement étendu des points clés d'information offerts par l'orateur. Utilisez le résumé pour focaliser sur chaque partie du rapport en termes de **questions** et **problèmes solubles**, au lieu des personnalités. **En résumé final, obtenez l'accord de l'orateur que vous avez résumé à la fois exactement et complètement.**

LES NOTES DE L'ENSEIGNANT







**AXE 3 : Prévention, règlement
et transformation de conflit violent**

UNITÉ 18

PENSER AU CONFLIT

Niveaux Secondaires

« trop souvent, le conflit violent 'est résolu' par des acteurs externes avec peu ou pas de référence aux souhaits de ceux qui doivent vivre avec la solution... Si des efforts pour empêcher, résoudre et transformer les conflits violents doivent être efficaces à long terme, ils doivent être basés sur la participation forte de groupes sociaux locaux engagés à la consolidation de la paix ».

- Agenda de La Haye, recommandation 28, p. 33



PENSER AU CONFLIT

Pour que les élèves comprennent le concept du conflit comme processus défini dans le cadre conceptuel discuté au chapitre 2, ils doivent commencer par quelques définitions conceptuelles et descriptions à partir des sources fiables et pouvoir formuler leurs propres définitions fonctionnelles.

SOURCE : Adaptée de Sanaa Osserian, et autres, *manuel de ressources et matériel didactique dans la résolution de conflit, l'éducation aux droits de l'homme, à la paix et à la démocratie*, édité par le centre éducatif pour la recherche et le développement (ECD), Beyrouth, Liban, en collaboration avec l'association internationale de recherches pour la paix (IPRA) et UNESCO, 1994, pp 7-8.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Niveaux Secondaires, 9-12 ; études sociales, histoire, affaires courantes

MATÉRIELS : Document « penser au conflit » à la page 104; papier journal, marqueurs, dictionnaires, bande

MÉTHODES : Lecture; réflexion; discussion entre grand et petit groupes; citation des exemples de caractéristiques; formation des généralisations.

CONCEPTS : Conflit, processus, conséquences du choix, non-violence, citations aux sources

OBEJCTIFS : *Les élèves*

- *Définiront, décriront, et distingueront entre le conflit constructif et destructif;*
- *Connaîtront l'importance de citer correctement les sources dans la recherche;*
- *Enuméreront les caractéristiques et les conséquences de conflit;*
- *Comprendront mieux le conflit comme processus.*

PROCÉDURES :

Étape 1 : Distribuez le Document, « Penser au conflit » (voir la fin de l'unité).

Étape 2 : Expliquez que nous devons comprendre que les conflits se produisent dans nos vies presque quotidiennement, et ainsi nous devons également comprendre le conflit.

Étape 3 : Demandez aux élèves de faire la lecture, ensuite penser tranquillement à ce qu'ils ont lu, reflétant les aspects positifs et négatifs du conflit

Étape 4 : Après la période de réflexion, demandez aux élèves de donner leurs idées sur le conflit. Demandez: Qu'est ce que la lecture nous apprend? Cette description est-elle conforme à notre expérience?

Étape 5 : Demandez après aux élèves de travailler en petits groupes de discussion sur deux catégories; un ensemble de groupes pour énumérer les aspects négatifs du conflit, et l'autre ensemble pour énumérer des aspects positifs. Donnez à chaque groupe le papier journal et un marqueur pour enregistrer leur liste, qui sera affichée sur le tableau ou les murs de la salle de classe.

Étape 6 : Quand les listes sont complètes, affichez-les autour de la salle et invitez les élèves à se déplacer d'une liste à l'autre, en les lisant et comparant.

Étape 7 : Quand les élèves sont revenus à leurs sièges, demandez si tous ont compris ce que chaque groupe a énuméré. S'il y a des points à clarifier, permettez ceux qui ont écrit les listes en question d'expliquer ce qu'ils ont écrit.

Étape 8 : Après ouvrez une discussion avec la classe entière pour réaliser un accord général sur une liste d'aspects positifs et une liste d'aspects négatifs qu'ils peuvent utiliser dans leur étude commune de conflit.

Étape 9 : Demandez aux élèves de consulter divers dictionnaires et d'écrire les définitions du conflit qu'ils y trouvent, en notant ou « citant » la source particulière ou le dictionnaire. Fournissez des formats standards de citation pour que tous suivent. Expliquez le but et l'importance de citer des sources des définitions et des faits à employer dans une étude et recherche.

Étape 10 : Tenez une discussion sur la définition du conflit après avoir fait lire par chaque élève les définitions qu'ils ont trouvées et en rapportant les sources. Demandez-leur de formuler dans leurs propres mots une définition de conflit acceptable par tous dans le sens qu'ils comprendront dans leur classe d'étude et de discussions de conflit.



DOCUMENT

PENSER AU CONFLIT

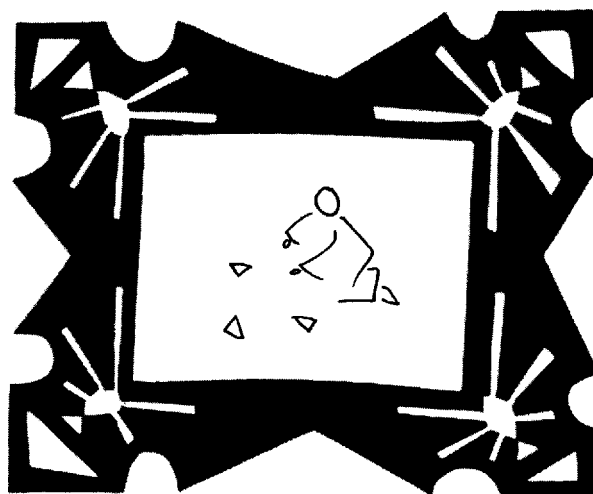
Une façon de décrire la paix est l'absence de violence. Des différences existent parmi des personnes et des groupes, et le conflit résulte des réponses générées par le frottement que ces différences créent. Le processus que la paix apporte à cette situation aide les gens dans la résolution de ce frottement et de conflit par des moyens non-violents. Le conflit existe dans un monde paisible, mais les attitudes que la paix crée et les processus qu'elle fournit conduisent dans des voies constructives marquées souvent par le comportement agressif de l'activité humaine.

Cependant, pourquoi le conflit devrait-il exister du tout dans un monde paisible? Une réponse partielle à cette question se situe dans ce qui suit :

1. Les gens manquent d'information complète sur notre monde imparfait. Quand on fait des choix et prend des décisions, nous savons seulement notre propre situation et nous agissons ainsi fréquemment de manière conflictuelle avec les buts, les décisions et les actions des autres.
2. Le conflit peut également exister en partie parce que, avec les pressions du temps dans nos vies, nous mettons l'accent seulement sur nos intérêts, nos valeurs et nos besoins et nous sous-estimons celles des autres avec qui nous nous interagissons.
3. Une troisième raison pour laquelle le conflit existe est que le conflit lui-même peut être un processus constructif et salutaire pour la société humaine. Nous apprenons avec le conflit des manières que nous n'apprenons pas dans d'autres circonstances. Parfois l'expérience est le meilleur l'enseignant. D'ailleurs, le conflit peut nous motiver pour exécuter à notre meilleur, particulièrement dans certaines conditions compétitives ou moins concurrentielles. Le conflit nous alerte à l'existence d'autres dont les intérêts, les valeurs et les besoins nous doivent être considérées lorsque nous faisons des choix et agissons. Enfin le conflit nous aide à identifier quand les besoins humains de base de quelqu'un ne sont pas satisfaits ou il peut y avoir un manque de justice et d'équité dans la société.

Malheureusement, le conflit peut également contenir les forces destructives qui peuvent obstruer de changement, des attitudes, comportement et processus paisibles. Le conflit peut produire la peur, la colère, la frustration, l'insécurité ou autres émotions négatives qui servent principalement à diriger notre agressivité naturelle à forcer d'autres à se conformer à nos intérêts, valeurs ou besoins sans référence aux leurs propres. Les buts peuvent changer de l'atteinte de l'objectif en victoire sur l'autre ou même de punir d'autres pour être là où ils sont. Le pouvoir devient un outil coercitif et, que les tactiques légères résistent, le conflit peut escalader vers une coercition plus lourde et des réponses potentiellement violentes.





AXE 4 : Désarmement et sécurité humaine

UNITÉ 19

DICTIONNAIRE DE DÉSARMEMENT

Cours élémentaires

« Les armes légères et de petit calibre et les mines terrestres menacent gravement la sécurité commune; leur utilisation fait de nombreuses victimes dans les populations civiles et a facilité l'exploitation des jeunes enfants recrutés comme soldats ».

- **Agenda de La Haye, recommandation 45, p. 44**



DICTIONNAIRE DE DÉSARMEMENT

Cette unité accomplit un certain nombre de buts standards d'apprentissage. D'abord le développement des capacités linguistiques par l'utilisation de dictionnaires et thésaurus pour augmenter le vocabulaire des enfants et l'utilisation créatrice de la langue par l'expression de leurs propres idées. En examinant le rapport entre les effets macro (globaux) et micro (locaux) de petites armes et d'armes légères, le raisonnement et la capacité d'établir de relations auront augmenté. La créativité et les capacités expressives peuvent être démontrées à travers l'expression artistique (dessin) et linguistique (parler et écrire).

Cette unité d'étude est prévue pour développer une conscience de la menace que les petites armes posent aux enfants localement et globalement. Ces activités donnent aux élèves l'occasion d'identifier activement et décrire leurs soucis concernant les effets que les pistolets et les petites armes ont sur la vie des enfants dans toutes les régions du monde. Cette leçon est également prévue pour développer le sens de responsabilité civique et sociale des élèves en leur permettant d'agir sur la conscience publique au sujet des questions qui concernent et affectent les enfants. C'est notre intention qu'en utilisant *le dictionnaire de désarmement* comme outil d'apprentissage pour enseigner d'autres élèves sur le désarmement et la sécurité humaine, ces buts seront atteints.

NOTE : Cette unité pourrait être appareillée avec l'unité 10 sur des enfants soldats.

SOURCE Norma T. Nemeh : (2001) Teachers College, Université de Colombie. Cette unité a été préparée pour être utilisée dans un atelier de formation des enseignants à l'Université de Colombie.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours élémentaires, 3-5, et adaptable à d'autres catégories; langues, études sociales /globales

MATÉRIELS : Dictionnaires, thésaurus; papier de construction, crayons, marqueurs, magazine d'images illustrant la jeunesse et la violence, petites armes; lectures possibles pour l'enseignant d'avoir un contexte et les illustrations à employer dans l'unité qui incluent :

- temps de turbulences, rêves prophétiques: Art des enfants d'Israël et de Palestine. **Harold Koplewicz, Gail Furman, et merle Goodman, édition de Devora; publiée en Israel, 2000.**
- un jour nous avons dû courir: Les enfants réfugiés racontent leurs histoires par les mots et les peintures **Sybella Wilkes. Millbrook Trade, 1995; ISBN: 156294844X.**
- le magazine Times de New York, **10 juin 2001, " l'âge de l'inquiétude ", p. 36**

MÉTHODES : Lecture des livres des enfants; Observation et confection des dessins; consultation des dictionnaires ; préparation d'un dictionnaire; étude coopérative; partage commun dans l'étude.

OBEJCTIFS :

1. Les enfants seront encouragés à indiquer et réfléchir sur les effets négatifs que les pistolets, les petites armes et les fusils ont sur des enfants. La réflexion sera basée sur un examen d'une série des dessins et le travail d'art d'enfants de diverses régions du monde.
2. Les élèves analyseront l'effet que les pistolets, les petites armes et les mines terrestres ont eu sur la vie des enfants dans diverses régions du monde et leur propre communauté en lisant les textes recommandés, en regardant les dessins des enfants qui éprouvent le conflit armé directement.
3. Les élèves identifieront et décriront les effets nocifs que les pistolets, les petites armes et les mines terrestres ont sur la santé et la sécurité des enfants en énumérant des adjectifs et/ou des adverbes qui décrivent les effets que les pistolets et les petites armes ont sur les sociétés et les vies d'enfants en particulier.

PROCÉDURES :

NOTE : Cette unité d'étude serait mieux conduite pendant deux semaines de classes d'arts de langue.

1. L'enseignant présente *un jour où nous avons dû courir* ou un livre semblable d'images avec des illustrations et des histoires d'enfants. Lisez une histoire par session. Après chaque lecture, posez les questions suivantes ou semblables :
 - a) ***De quoi parlait l'histoire ? Qui étaient les personnes dans l'histoire ? Y avait-il d'enfants de votre âge ou les âges de vos sœurs, frères ou amis ?***
 - b) ***Qu'avez-vous vu sur les images ? Avez-vous noté des pistolets ou d'autres armes sur les images ? Quelle sensation les pistolets ont-ils créée chez vous ?***
 - c) ***Pourquoi les gens ont-ils des pistolets? Que font les pistolets aux gens ?***
 - d) ***Comment pensez-vous que les enfants qui ont dessiné ces images ont réagi au sujet des pistolets? Qu'est ce qui leur est arrivé à cause des pistolets?***
 - e) ***Les gens utilisant des pistolets ont-ils pu trouver d'autres moyens de faire ce qu'ils essaient de faire? Quels autres moyens pouvez-vous vous imaginer ?***
2. Commencez une discussion sur les effets que les petites armes, les pistolets et les mines terrestres ont eu sur les enfants qui ont illustré les livres et demandez aux élèves de partager leurs propres idées, expériences, et connaissances sur des pistolets, des armes, et de guerre. Demandez aux élèves comment ils ont appris ce qu'ils savent de telles choses.



3. Demandez aux élèves de donner des mots descriptifs (des adjectifs et des adverbes) pour décrire l'humeur et les sentiments trouvés dans les illustrations des enfants. Si les élèves ne sont pas familiers avec des adjectifs et des adverbes avant de conduire la leçon, expliquez le concept et la technique de description, en notant qu'ils avaient employé des adjectifs et des adverbes pour décrire ce qu'ils ont vu et pour exprimer des sentiments.
4. Portez les réponses des enfants sur le tableau ou papier journal, en faisant une liste d'adjectifs et adverbes à employer plus tard en composant le dictionnaire de désarmement.
5. Présentez et définissez le terme « désarmement » aux enfants et obtenez leurs réactions et réponses sur comment le désarmement pourrait contribuer à la sûreté et à la sécurité des enfants. Demandez-leur de penser à ce qui les rassure et les sécurise. Expliquez aux enfants que beaucoup de gens partout dans le monde travaillent pour le désarmement comme moyen de créer la paix. Parlez-leur de la Décennie des Nations Unies pour une culture de la paix et de la Non-violence pour les enfants du monde (document A/Res/53/25 des Nations Unies), dix ans d'activité pour essayer de s'assurer que tous les enfants peuvent être sécurisés et vivre en paix. (pour découvrir plus au sujet de la décennie des Nations Unies pour une culture de paix, visiter:
<http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk.sum.decade.htmou>
<http://www.un.org/documents/ga/res/53/a53r025.pdf>
6. Présentez l'activité de création de dictionnaire de désarmement pour expliquer à d'autres élèves pourquoi ils pensent que la question est importante pour que d'autres enfants l'apprennent aussi.
7. Annoncez aux élèves, en groupes, qu'ils vont recevoir une lettre ou groupe de lettres de l'alphabet pour identifier un adjectif ou adverbe commençant par cette lettre. Ils seront alors invités à construire une phrase en utilisant l'adverbe ou l'adjectif pour décrire leurs pensées, leurs sentiments ou leurs expériences en relation avec les armes légères (tels que les pistolets) et/ou comment ils menacent la sécurité des enfants.

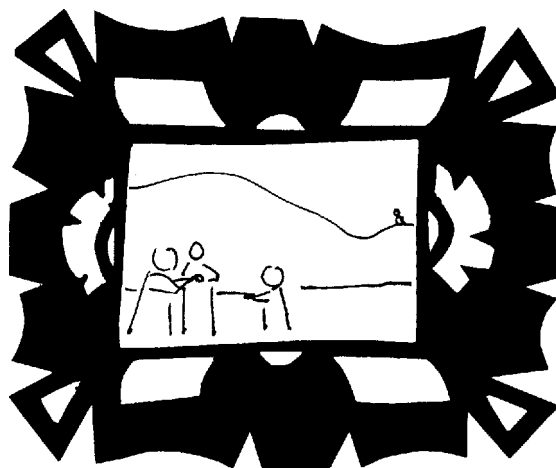
Les élèves emploieront des dictionnaires et un thesaurus pour localiser et identifier des adjectifs ou des adverbes à partir de chaque lettre de l'alphabet qui reflète ou définit le concept de désarmement qu'ils voudraient inclure dans le dictionnaire de désarmement.

Les élèves énuméreront les mots alphabétiquement, composeront des phrases en utilisant les mots et articulants leurs idées sur des pistolets, et illustreront une page dans le dictionnaire de désarmement pour correspondre aux lettres qui leur ont été assignées.

8. Organisez les élèves en groupes d'étude coopératifs et assignez plusieurs lettres de l'alphabet à chaque groupe. Chaque groupe composera une section de dictionnaire de désarmement:
 - ***S'assurant qu'il y a des phrases et des illustrations pour chaque lettre***
 - ***Mettant les lettres, les phrases et illustrations par ordre alphabétique ; et***
 - ***Faisant une couverture et un classeur pour leur part de dictionnaire.***

1. Il possible, faites des photocopies du dictionnaire de désarmement pour que chaque enfant puisse avoir une à conserver, à lire encore, et à partager avec des familles et d'autres.
2. A l'accomplissement du dictionnaire de désarmement, les élèves peuvent projeter des activités pour présenter leur travail à d'autres élèves dans l'école. Quelques idées incluent:
 - *Un hall d'exposition de toutes les pages;*
 - *Une assemblée spéciale au cours de laquelle les élèves présentent leurs dessins et phrases comme sketches;*
 - *Visites dans d'autres classes pour expliquer le problème des pistolets et les idées sur le désarmement en présentant leur dictionnaire de désarmement.*





AXE 4 : Désarmement et sécurité humaine

UNITÉ 20

L'ESCALIER

Cours Moyens

« la société civile a un rôle prééminent à jouer dans la démocratisation des relations internationales et le renforcement des mécanismes internationaux de rétablissement de la paix ».

- Agenda de La Haye, recommandation 50, p. 48



L'ESCALIER

Bien que l'accent ici soit sur l'éducation pour le désarmement, l'activité d'apprentissage suivante peut être adaptée à l'enseignement de n'importe quels problèmes du monde adressés par l'**Agenda de La Haye**. C'est un dispositif pour encourager l'étude pour une action sociale responsable, et la participation aux campagnes de la société civile pour la justice et la paix, buts éducatifs principaux d'éducation pour la paix.

SOURCE : Adapté de la Fondation de Nouvelle-Zélande pour des études de paix, *Elargir des rapports paisibles: Une sélection d'activités pour des classes d'âges et des groupes d'école secondaire*

[11-14 ans], 1986, Auckland, p. 67.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Cours Moyens, 6-10; études sociales, questions globales, cultures du monde, affaires courantes

MATÉRIELS : Matériels d'étude historique, matériels sur le désarmement, etc., copies **de l'agenda de La Haye**, copies « de l'escalier »

MÉTHODES : Proposition des solutions de rechange; dialogue actif

CONCEPTS : Action citoyenne, société civile, coopération

OBEJCTIFS : *Les élèves*

- **Comprendront la valeur de la responsabilité sociale;**
- **Vont accroître leurs compétences pratiques d'élaboration et de proposition des solutions alternatives aux problèmes;**
- **Vont enrichir leurs connaissances des possibilités pratiques pour le désarmement.**

PROCÉDURES :

1. Commencez par présenter le thème du désarmement comme l'itinéraire le plus prometteur à la prévention du conflit armé et de la guerre. Expliquez le concept du désarmement, soulignant que le désarmement exigera des efforts plus vigoureux et des institutions plus fortes pour la résolution non-violente de conflit. Donnez l'Agenda de La Haye pour la lecture de maison.
2. Qu'est-ce qui peut être fait pour soulager/résoudre les problèmes de conflit armé et de guerre (ou d'autres problèmes globaux) que nous sommes entrain d'étudier actuellement? Considérez les 50 points de l'**Agenda de La Haye**. Quels sont ces points ou propositions qui pourraient conduire

au désarmement général? Suivez les étapes de l'escalier ci-dessous pour considérer les différentes rangées de l'action possible. Pour chaque étape, pensez aux manières de réaliser les propositions données que vous avez identifiées ou le but social global que vous voudriez voir réalisé.

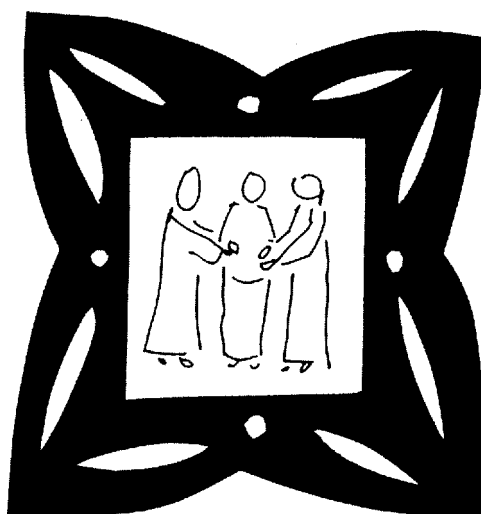
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce qui peut être fait au niveau international, par exemple, par des organisations intergouvernementales comme les Nations Unies? Réponse:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce qui peut être fait par les O.N.G., les groupes religieux nationaux et internationaux, politiques et de jeunesse et par d'autres organisations auxquelles nous appartenons? Réponse:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce qui peut être fait par notre pays? Réponse:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce qui peut être fait par nos gouvernements local et national? Réponse:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce qui peut être fait par notre communauté? Réponse:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce qui peut être fait par les clubs locaux ou les groupes auxquels nous appartenons? Réponse:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce qui peut être fait par notre école dans l'ensemble? Réponse:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce qui peut être fait par notre classe ? Réponse:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ce que nous faisons comme individus? Réponse:</i>

3. Passez en revue les 50 recommandations **de l'Agenda de La Haye**, en donnant une attention particulière sur les recommandations présentées dans l'élément « le désarmement et la sécurité



humaine ». Écrivez le numéro de la recommandation au niveau de l'escalier où chacune pourrait être le plus efficacement poursuivie.

4. Les élèves devraient alors prendre le temps de considérer les nombreuses solutions de rechange et de discuter les divers niveaux de l'action, y compris toutes les propositions.
5. Une fois que ces solutions de rechange ont été discutées et considérées, planifiez les étapes de l'action dans lesquels les élèves pourraient être impliqués à chaque niveau. Expliquez que beaucoup de développements pour rehausser la paix et la justice au niveau international commencent par des mesures prises des individus et de petits groupes de citoyens; les élèves peuvent agir en tant que citoyens globaux qui peuvent finalement mener aux changements globaux majeurs.



AXE 4 : Désarmement et sécurité humaine

UNITÉ 21

FEMMES, PAIX ET SÉCURITÉ

Niveaux Secondaires

« les conflits et les guerres sont des événements générés...
Par conséquent, les hommes et les femmes ont une expérience des conflits et des guerres différentes et n'ont pas le même accès au pouvoir et à la prise de décision. Il y a nécessité de....renforcer la capacité des femmes à participer aux initiatives de la consolidation de la paix et de permettre une égale participation des femmes dans la résolution de conflit ».

- **Agenda de La Haye, recommandation 34, p. 36.**



FEMMES, PAIX ET SÉCURITÉ

Pendant l'été et l'hiver 2000, un petit groupe de membres d'O.N.G. actifs dans les préoccupations des femmes aux Nations Unies a développé et poursuivi une stratégie pour persuader le Conseil de sécurité de tenir un débat général (une session sur un thème général qui constitue une menace pour la paix et la sécurité plutôt qu'à un conflit ou à une crise particulière ou spécifique) sur le rôle des femmes dans la formulation de la politique de paix et de sécurité, dans la résolution et la prévention de conflit et dans la sécurité globale. La session a été organisée en octobre 2000. Cette unité est basée sur les extraits principaux de la résolution adoptée par le Conseil de sécurité à la fin de cette session spéciale. Ces extraits apparaissent aux pages suivantes comme Document. (Copies du texte intégral de Résolution du Conseil de Sécurité 1325 sont disponibles au niveau de l'Appel de La Haye pour la paix et sur <http://www.peacewomen.org/un/sc/1325.html>.)

SOURCE : Cette unité a été conçue par les auteurs d'*Etudier pour abolir la guerre*

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Niveaux Secondaires, 10-12; histoire, éducation civique, études sociales, les problèmes du monde / les questions globales, droits de l'homme, études de genre

MATÉRIELS : L'extrait de la résolution 1325 du Conseil de Sécurité des Nations Unies (pages 122-123) ou le document entier (accessible sur www.peacewomen.org)

MÉTHODES : Recherche et présentation des rapports; analyse et discussion critiques; jeu de rôle; proposition des alternatives

CONCEPTS : Genre, sécurité, paix, diplomatie internationale, société civile

OBEJCTIFS : *Les élèves*

- ***Se familiariseront avec le fonctionnement des Nations Unies, y compris les procédures et la documentation;***
- ***Comprendront les stratégies des femmes pour la paix et la consolidation de la paix;***
- ***Analyseront le rapport entre la représentation du genre et conflit dans les médias;***
- ***Démontreront leur compréhension des différents aspects de conflit et de guerre qui affectent les hommes et les femmes.***

PROCÉDURES :

ACTIVITÉ 1

1. Donnez les extraits à lire en dehors de la classe.
2. À la prochaine session de classe lisez les extraits (ou fait lire les élèves un paragraphe chacun à haute voix)
3. Après qu'un paragraphe a été lu, discutez-le, en posant des questions telles que
 - a) ***Quel est le problème ou l'obstacle à la paix et à la participation des femmes à la résolution de conflit et/ou à la prise de décision de politique de sécurité susceptible d'avoir inspiré ce paragraphe?***
 - b) ***Quelles lignes d'action particulières les Nations Unies devraient-elles poursuivre pour surmonter les problèmes et les obstacles et réaliser le but visé dans le paragraphe?***
 - c) ***Quelles actions les O.N.G. (organisations non-gouvernementales) et les citoyens peuvent-ils prendre pour assurer l'exécution des objectifs exprimés dans le paragraphe?***
 - d) ***Y a-t-il des actions que les élèves pourraient prendre?***

ACTIVITÉ 2

1. Fournissez une liste d'instruments juridiques internationaux pertinents à la résolution. Par exemple:
 - ***Les Conventions de Genève de 1949 et les protocoles de 1949***
 - ***La Convention sur les Réfugiés de 1951 et le protocole de 1967***
 - ***La Déclaration sur l'Élimination de la Violence Contre les Femmes (1993)***
 - ***La Convention sur l'Élimination de Toutes les Formes de Discrimination les Femmes (1979) et le protocole facultatif de 1999***

NOTE : Pour ces derniers et d'autres instruments juridiques internationaux appropriés, visitez www.un.org/rights/

1. Constituez des groupes de recherche. Affectez une convention à chaque groupe pour lire, étudier, et discuter et puis rapporter à la classe entière leurs réponses aux questions suivantes pour leur permettre d'analyser la pertinence de l'instrument aux problèmes et objectifs reflétés dans la résolution 1325 du Conseil de Sécurité des Nations Unies.



- a) *Quels sont les buts de la convention?*
- b) *Quels types de problèmes sont susceptibles d'avoir conduit à la rédaction et à l'adoption de la convention?*
- c) *Quels buts et recommandations la résolution 1325 du Conseil de Sécurité des Nations Unies cette convention pourrait-elle viser?*
- d) *Quelles dispositions de la convention seraient –elles les plus appropriées?*
- e) *Qui devrait se rendre compte de cette convention si elle devait aider à réaliser les objectifs de 1325?*
- f) *Qu'est-ce que les citoyens ordinaires devraient-ils savoir de cette convention?*

ACTIVITÉ 3

1. Assignez à chaque élève un projet médiatique qu'il a identifié en relation avec le développement d'un conflit armé.
2. Voyez comment il est rapporté dans divers médias. Évaluez les dimensions de genre probables du conflit.
 - a) *Comment affecte-t-il les hommes et les femmes différemment?*
 - b) *Les femmes ont-elles des besoins spéciaux en raison du conflit? Quels sont-ils?*
 - c) *Est-ce que ceux-ci qui sont adéquatement satisfaits? Qui essaie de les satisfaire? Y a-t-il d'autres agences qui devraient être impliquées?*
3. Les aspects du conflit liés au genre sont-ils présentés dans les médias? La présentation est-elle proportionnée aux problèmes?
4. Rédigez une lettre à certains des médias que vous avez passé en revue donnant votre avis sur le traitement de la question de genre et vos suggestions pour le changer ou l'améliorer.
5. Lisez la lettre en classe. Utilisant des arguments bien raisonnés, essayez de persuader vos camarades de classe de la signer avec vous et d'expédier la lettre aux médias.

ACTIVITÉ 4

1. Donnez des lectures sur les activités des femmes sur la paix et discutez les rapports en la classe. (les matériels sont disponibles au Centre International de Tribune des Femmes, 777 UN plaza, NYC 10017; www.peacewomen.org, un projet de la ligue internationale des femmes pour la paix et la liberté; UNIFEM; Les Nations Unies; L'UNESCO, Paris; et alerte internationale, Londres.)

2. Tissez les thèmes suivants dans la discussion:

- a) *Perspectives et motivations individuelles;*
- b) *Les modèles d'action pour la paix que des femmes poursuivent et pourquoi de telles actions avaient été choisies;*
- c) *Contraintes et avantages particuliers pour l'efficacité des femmes à la poursuite de la paix.*



DOCUMENT

Extrait de:

RÉSOLUTION des NATIONS UNIES (S/res/1325)

Adopté par le Conseil de sécurité le 31 octobre 2000

(préambule omis)

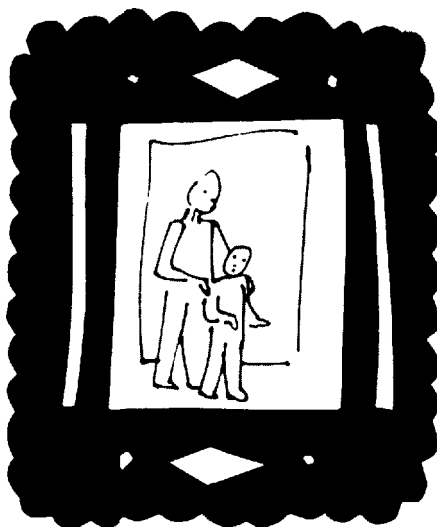
Le Conseil de sécurité

1. Invite les Etats membres à assurer une plus grande représentation des femmes à tous les niveaux de prise de décision dans les institutions nationale, régionale et internationale et dans les mécanismes pour la prévention, la gestion et la résolution de conflit;
2. Encourage le Secrétaire Général à mettre en application son plan d'action stratégique (1/49/587) réclamant une augmentation de la participation des femmes aux niveaux de prise de décision dans la résolution de conflit et les processus de paix;
3. Invite le Secrétaire Général à nommer plus de femmes comme représentantes et envoyées spéciales... ;
4. Encourage vivement le Secrétaire Général de chercher à augmenter le rôle et la contribution des femmes dans les opérations de terrain des Nations Unies, et particulièrement parmi des observateurs militaires, la police civile, les personnels de droits de l'homme et humanitaire;
5. Exprime sa bonne volonté à incorporer une perspective genre dans les opérations de maintien de la paix, et encourage le Secrétaire Général à s'assurer que, si nécessaire, les opérations de terrain incluent une composante genre;
6. Demande au Secrétaire Général à fournir aux Etats membres des directives et des matériels de formation sur la protection, les droits et les besoins particuliers des femmes...;
7. Invite les Etats membres à augmenter leur appui financier, technique, et logistique volontaire pour des efforts de formation liés au genre...;
8. Appelle les acteurs impliqués, en négociant et en mettant en application des accords de paix, à adopter une perspective genre, incluant, entre autres:
 - a) ***Les besoins spéciaux des femmes et des filles pendant le rapatriement et le reclassement et pour la réadaptation, la réintégration et la reconstruction post conflit ;***
 - b) ***Les mesures qui soutiennent les processus des femmes locales pour la résolution de conflit, et qui font participer les femmes dans tous les mécanismes d'exécution des accords de paix;***

c) Les mesures qui assurent la protection et le respect des droits des femmes et des filles, en particulier ceux relatifs à la constitution, au système électoral, à la police et à l'ordre judiciaire;

1. Invite toutes les parties au conflit armé à respecter entièrement la loi internationale applicable aux droits et à la protection des femmes et des filles...;
2. Invite toutes les parties au conflit armé à prendre des mesures spéciales pour protéger les femmes et les filles de la violence liée au genre, en particulier le viol et les autres formes d'abus sexuel, et toutes autres formes de violence dans les situations de conflit armé;
3. Souligne la responsabilité de tous les Etats de mettre un terme à l'impunité et de poursuivre ceux qui sont responsables du génocide, des crimes contre l'humanité, et des crimes de guerre y compris ceux concernant la violence sexuelle contre les femmes et les filles;
4. Invite toutes les parties au conflit armé à respecter le caractère civil et humanitaire des camps des réfugiés et de récasement et à tenir compte des besoins particuliers de femmes et filles...;
5. Encourage tous ceux qui sont impliqués dans la planification pour le désarmement, la démobilisation et la réintégration à considérer les différents besoins des ex-combattants féminins et masculins et à tenir compte des besoins de leurs personnes à charge.
6. Réaffirme sa promptitude, chaque fois que des mesures sont adoptées en vertu de l'article 41 de la charte des Nations Unies, à considérer leur impact potentiel sur la population civile, considérant les besoins spéciaux des femmes et des filles, afin de considérer des exemptions humanitaires appropriées;
7. Exprime sa bonne volonté de s'assurer que les missions du Conseil de Sécurité tiennent compte des considérations de genre et des droits des femmes, incluant par la consultation avec les groupes locaux et internationaux des femmes;
8. Invite le Secrétaire Général à effectuer une étude sur l'impact du conflit armé sur les femmes et les filles, le rôle des femmes dans la consolidation de la paix, et les dimensions de genre de processus de paix et de résolution de conflit, et l'invite en outre à soumettre un rapport au Conseil de Sécurité sur les résultats de cette étude et à la rendre disponible à tous les Etats membres des Nations Unies;
9. Invite le Secrétaire Général, le cas échéant, à inclure dans son rapport d'étape au Conseil de Sécurité le genre dominant dans des missions de maintien de la paix et tous les autres aspects liés aux femmes et aux filles;
10. Décide de rester activement saisi de la matière.





AXE 4: Désarmement et sécurité humaine

UNITÉ 22

OBJECTION CONSCIENTE À LA GUERRE

Niveaux Secondaires

« Nous sommes réellement encouragés par le fait que la société civile et les gouvernements progressistes choisissent la voie du « pouvoir souple », c'est à dire l'utilisation de la négociation, de la formation de coalitions et de méthodes de la nouvelle diplomatie pour résoudre les conflits, en rejetant les préceptes du « pouvoir dur » des grandes puissances, des militaires et des conglomérats économiques ».

- **Agenda de La Haye, thèmes, p.5**



OBJECTION CONSCIENTE À LA GUERRE

Beaucoup de jeunes, éligibles au service militaire, se sont commis aux valeurs qui soutiennent le plaidoyer «de la puissance douce». Pour des raisons morales et/ou religieuses, beaucoup ont refusé le service militaire comme une déclaration morale et un acte de résistance contre la guerre. De même, les citoyens de tous âges ont refusé de payer les impôts qui soutiennent l'entretien et utilisation de grands et coûteux services militaires. (L'unité suivante d'apprentissage est une partie d'une plus grande, plus complète portion de programme d'études sur l'objection consciente préparée par Rosa Packard.)

SOURCE : Cette leçon est adaptée d'une autre créée par Rosa Packard, représentante de l'ONG Conscience and Peace Tax International (USA). L'unité met en lumière les concepts de paix et justice en relation les droits des protestataires de conscience.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Niveaux Secondaires, 10-12; histoire, civisme, études sociales, affaires courantes, religion, philosophie

MATÉRIELS : Matériels écrits, tableau noir ou papier journal; accès au téléphone et l'ordinateur/Internet de recherche; sources imprimées citées dans la bibliographie

MÉTHODES : Conte; réflexion personnelle sur des questions; session de remue-méninges ; collection de questions et ressources pour la recherche; étude indépendante; recherche coopérative; écoute active par pair; reportage; discussion de classe

CONCEPTS : Paix, justice, non-violence, résistance, culture de paix, objection conscientes

OBEJCTIFS : *Les élèves vont avoir*

- ***Une conscience de la discrimination répandue contre ceux dont la religion ou la croyance au sujet de la moralité ne leur permettent pas de participer à la guerre et qui résistent à la pression d'agir contre une telle croyance;***
- ***Une compréhension des différences entre une culture de la guerre qui prévoit de décourager, menacer et tuer l'ennemi et une culture de la paix qui vise à consolider et soutenir à la fois opprimé et oppresseur tout en transformant et décourageant l'oppression de manière non-violente;***
- ***Une clarification de croyances personnelles et respect de croyances d'autrui;***

PROCÉDURES :

Informez les élèves que la Commission des Nations Unies sur les droits de l'homme par la résolution 1998/77 du 22 avril 1998, attire l'attention sur les droits de chacun d'exercer des objections conscientes au service militaire comme expression légitime de droit à la liberté de pensée, de conscience, et de religion, comme stipulé à l'article 18 **de la déclaration universelle des droits de l'homme** et l'article 18 **de l'engagement international des droits civils et politiques**, et un rapport de la société civile. **We the Peoples Millénium Forum Declaration and Agenda for Action** (22-26 mai, 2000), déclare

“dans le contexte à ne pas être complice dans les massacres, nous réclamons la reconnaissance légale totale des droits des objecteurs de conscience “ (p.17).

PARTIE I : Commencez l'activité par une présentation par le l'enseignant (*approximativement 20 minutes*)

1. Citez les déclarations ci-dessus au sujet de l'objection de conscience des documents des Nations Unies.
2. Expliquez brièvement la position légale des objecteurs de conscience dans le pays étudié ou dans lequel cette unité est enseignée.
3. Lisez à haute voix à la classe une histoire d'un objecteur de conscience qui a refusé de participer à la guerre dans le pays étudié ou montrez une bande vidéo appropriée ou invitez un objecteur de conscience à parler à la classe. (Les matériels appropriés sont disponibles à Fellowship de réconciliation, Pax Christi et à War Resisters international. Voir la liste des organisations de ressources en livre 3.)

PARTIE II : Activité de classe: Réflexion et plan personnel pour l'étude (*approximativement 30 minutes – 1 heure*)

1. Demandez aux élèves de passer dix minutes réfléchissant sur et écrivant des notes sur leurs croyances actuelles sur la participation à la guerre, sur les expériences qui les ont influencés, et sur des périodes où ils ont agi sur leurs croyances. Ne demandez pas un rapport fini ou demandez-leur de le soumettre ou de le partager avec la classe. Le but est pour qu'ils se rendent compte de ce qu'ils savent et ne savent pas, de ce qui est clair et non clair.
2. À la fin des dix minutes, demandez des questions et des préoccupations pour davantage d'étude. Le l'enseignant devrait les recevoir sans jugement ou discussion et les écrire toutes sur le papier journal ou au tableau noir. S'il y a un visiteur avec une expérience spécifique, ils peuvent répondre à ce moment.



PARTIE III : Devoir de groupe pour aider à adresser de questions et de problèmes

1. Discutez comment vous aideriez un ami qui lutte sur une décision de participation aux services militaires. Ils peuvent ne pas être certains de leurs droits ou sûrs des aspects de ce qu'ils croient, ou ils peuvent ne pas être informés des conséquences de diverses décisions ou ne pas se rendre compte des sources de soutien. Ensemble, énumérez les questions qui ont besoin de recherche.
2. Donnez les tâches de recherche.
3. Entrez en contact avec les groupes de soutien ou de conseil pour les objecteurs de conscience dans le pays que vous étudiez. Posez-leur plusieurs questions qui pourraient vous aider à aider votre ami. Vous pouvez leur dire que cela fait partie de votre recherche sur l'éducation à la paix. (L'aide est disponible chez les organisations notées dans la partie I, étape 3.)
4. Explorez les ressources qu'ils suggèrent que – celles-ci peuvent être les ressources légales, la littérature sur la réglementation gouvernementale des groupes nationaux, ou les conseils locaux qui fournissent l'information et le soutien.
5. Compilez un rapport de groupe basé sur la recherche.

PARTIE IV : Tâche individuelle pour aider à adresser des questions et des problèmes

1. Donnez ce qui suit aux élèves à accomplir individuellement: Dites l'histoire d'un objecteur de conscience au service militaire (COMS) ou d'un objecteur de conscience à payer les impôts militaires (COMT). Si vous connaissez quelqu'un qui a cette expérience, considérez l'interviewer. Autrement recherchez les histoires de différents objecteurs de conscience dans les sources données dans la bibliographie. Quelle est leur croyance au sujet de participation à la guerre? Comment est-ce que ceci les a conduit à agir? Leur gouvernement ou d'autres les ont-ils fait souffrir pour leur croyance? Quel travail ou service ont-ils choisi comme alternative à la participation à la guerre?

PARTIE V : Discussion de suivi de classe

1. Considérez des élèves par paire et échangeant des rapports les uns avec les autres, en se donnant la recherche éditoriale, et des suggestions substantielles pour l'amélioration.
2. Demandez aux élèves de présenter leurs rapports à la classe.
3. Considérez tenir un dialogue de groupe dans lequel les élèves peuvent parler alternativement (ou passer s'ils souhaitent) sur des aspects de leur expérience personnelle. Comme l'enseignant facilite ce dialogue, expliquez que les élèves sont invités à ne pas discuter, à ne pas interroger ou ne pas commenter sur les expériences des autres, seulement pour parler pour lui-même quand c'est son tour.

4. Considérez des actions individuelles ou de groupe qui pourraient provenir de l'étude, comme:

- ***Ecrire des lettres aux prisonniers de la conscience adoptés par Amnistie Internationale;***
- ***Ecrire des lettres aux objecteurs de conscience emprisonnés ou autrement « punis » pour leur refus de tuer;***
- ***Ecrire des lettres pour suggérer une amélioration de la législation;***
- ***Former des groupes de soutien de pair ou de conseil;***
- ***Concevoir des affiches, des brochures d'information, etc. pour l'éducation publique;***
- ***Tenir un forum au niveau de l'école pour discuter de l'objection de conscience et d'autres préoccupations publiques qui soulèvent des questions de conscience.***

BIBLIOGRAPHIE CHOISIE :

Brock, P. (1990). ***Le témoignage de paix de Quaker*** 1660 à 1914. York, Angleterre: Confiance de livre de sessions.

Cercueil, L. (ED). (1988). ***Manuel sur des impôts militaires et conscience*** Commandité par le comité du monde d'amis de la consultation. Philadelphie: Comité d'amis sur les questions d'impôts de guerre.

Objection consciente au service militaire et l'imposition militaire au Japon Matériel de présentation de l'enseignant.

Eagen, E. (1999). ***La paix soit avec vous: Guerre justifiée ou la manière de Non-violence.*** Livre d'Orbis.

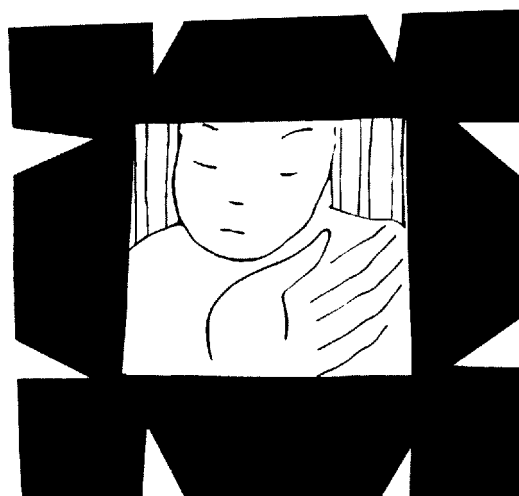
Horeman, B. et Stolwijk, M. (1998). ***Refuser de porter des armes: Une enquête mondiale conscription et objection de conscience au service militaire.*** War Resisters international.

Seeley, R. (1994). ***Choisir la Paix. Un manuel sur la guerre, la paix, et votre conscience.*** Philadelphie, Etats-Unis: Le Comité central pour les objecteurs de conscience.

Droits civils et politiques y compris la question de l'objection de conscience au service militaire, rapport du Secrétaire Général soumis conformément à la résolution 1998/77, document E/cn4/2000/55, 17 décembre 1999 de la Commission de l'ONU.

Des liens nombreux, y compris une bibliographie sont donnés sur la conscience, paix et impôts sur le site web international www.cpti.ws





AXE 4 : Désarmement et sécurité humaine

UNITÉ 23

LA VIOLENCE DE LA GLOBALISATION : UN PROBLÈME DE SÉCURITÉ HUMAINE

Niveaux Secondaires

« La globalisation économique a marginalisé une large partie de la population mondiale, creusant encore l'écart entre les riches et les pauvres »

- **Agenda de La Haye, recommandation 2, p. 14**



LA VIOLENCE DE LA GLOBALISATION : UN PROBLÈME DE SÉCURITÉ HUMAINE

La vision d'une culture de la paix repose en grande partie sur l'accomplissement de la sécurité humaine véritable. Les féministes et les Eco-féministes tels que Vandana Shiva conçoivent la sécurité humaine comme condition dans laquelle une planète terre saine peut fournir les besoins d'une vie digne de l'humanité qui se regarde en tant qu'une composante de la terre vivante pour laquelle elle porte la responsabilité. De cette perspective, la violence ou le mal inutile prend de formes multiples, force des armes et combat mortel étant seulement un. Dans l'essentiel de la lecture de cette unité d'étude, Vandana Shiva donne des exemples vivants du mal inutile, sous forme de violence structurale, que la globalisation inflige à la fois à l'humanité et à la planète, posant un obstacle majeur à la sécurité humaine.

SOURCE : Cette unité d'étude a été conçue par les auteurs sur la base du texte « la violence de la Globalisation » qui est apparu sur le site web, <http://www.thehindu.com/> et était initialement édité en Inde dans *le Hindou* mars 25, 2001. Extrait réimprimé avec permission.

CATÉGORIES DE NIVEAU ET OBJETS :

Niveaux Secondaires, 10-12; histoire, civisme, études sociales, problèmes du monde / questions globales, droits de l'homme, études de genre

MATÉRIELS : Les copies de l'extrait du Document « la Violence de la Globalisation » à la fin de cette unité; carte de globe ou du monde; « Post it » ou petits morceaux de papier pour des notes; bande et/ou pointes; coupures de nouvelles apportées par l'élève.

MÉTHODES : Discussions en petits groupes et discussion générale de classe; rapports sur la lecture de journal et de recherche

CONCEPTS : Violence (y compris violence structurale); globalisation et pauvreté; sécurité économique ; et sécurité écologique, nationale, globale, et humaine

OBEJCTIFS : *Les élèves vont*

- *Accroître leur conscience et compréhension de la nature de la violence et ses nombreuses formes;*
- *Développer leur compréhension de la nature des institutions et politiques qui sous-tendent la globalisation;*
- *Démontrer leur familiarité avec la géographie du monde et les implications des conflits géopolitiques;*

PROCÉDURES :

1. Distribuez et assignez les extraits cités dans le document de témoignage de Vandana Shiva à la Cour Internationale des Femmes à Capetown, Afrique du Sud, mars 8, 2001. Instruisez les élèves à lire le matériel comme travail de maison.

Activités d'apprentissage basées sur le texte:

2. Posez la question à la classe entière: Qu'est-ce que violence et où la trouve t-on?
3. Organisez de plus petits groupes de discussion dans lesquels les élèves discuteront les exemples cités par Vandana Shiva. Demandez à chaque groupe de présenter leur définition de violence et de guider la classe à comprendre que la plupart de violence est mal et souffrance qui n'a pas besoin de se produire. Elle a comme conséquence les décisions prises par des individus, des politiques définies par des gouvernements et des sociétés injustes. Quelques enseignants peuvent vouloir présenter et discuter le concept de la violence structurale.
4. Dans de petits groupes, assignez les lectures des journaux et des magazines pour trouver des histoires qui démontrent les formes de violence que Shiva décrit. Demandez des volontaires pour résumer leurs histoires et pour dire où dans le monde chacune s'est produite. Donnez un nom à cette forme de violence et l'écrire sur un post it ou sur un petit morceau de papier à apposer sur une carte du monde ou globe. Continuez ce processus jusqu'à ce que ce soit évident à partir des post its qu'il y a beaucoup de formes de violence, et aucune région du monde n'est exempte de violence.
5. Venez ensemble dans la classe entière pour discuter: Qu'est-ce que la Globalisation et comment a -t-elle pu en arriver?
6. Organisez les groupes encore, cette fois avec différents élèves dans chaque groupe. Demandez à chaque groupe de discuter les questions suivantes comme enquête sur la globalisation.
 - **Qu'est-ce que Shiva décrit comme « transfert de la richesse »?**
 - **A quelle richesse se réfère t-elle?**
 - **Quel est le rôle des corporations?**
7. Chaque groupe devrait rapporter ses réponses à la classe entière comme base de la discussion sur comment les ressources et les matières premières se déplacent des secteurs appauvris du monde vers les plus riches, comment cet écoulement des marchandises est partie prenante dans les dettes encourues par les pays les plus pauvres, comment les prêts des institutions financières internationales augmentent la pauvreté dans le monde.



8. Après, organisez une discussion sur la rémission de la dette, en disant que les arguments doivent être faits pour les raisons économiques et morales, c.-à-d., que seraient les coûts économiques, qui les payerait, et ce qui serait le résultat le plus juste. L'enseignant peut vouloir préparer des paquets d'informations pour la préparation de discussion ou demander aux élèves de conduire la recherche sur le thème de la crise de dette.

Au cours de la discussion/ du débat, posez les questions centrales suivantes:

- ***Qu'est-ce la sécurité nationale et globale ? Qu'est-ce qui rend les nations et le monde sécurisés?***
 - ***Comment la globalisation affecte –t-elle la sécurité humaine?***
9. Organisez les groupes, en changeant encore la configuration des groupes. Posez les questions suivantes à explorer par les groupes.
- ***Qu'est-ce que la sécurité nationale?***
 - ***Comment essayent des nations maintenant pour assurer la sécurité nationale?***
 - ***Quel est le rapport entre les formes de violence décrites par Shiva et la violence armée et la guerre?***
 - ***Que pourrait t-on inclure dans l'idée de la sécurité économique et comment se rapporte-t-elle à la sécurité humaine?***
 - ***Quelle est l'importance de l'environnement pour la sécurité humaine ?***
 - ***Selon vous, qu'est-ce qui devrait être inclus dans le concept (idée) de la sécurité humaine?***
10. Rapport du groupe à la classe.

Quand les groupes font leur rapport à la classe, menez la discussion pour élucider les interrelations entre les diverses formes de violence. Demandez aux élèves s'ils croient que la guerre pourrait être supprimée si d'autres formes de violence ne sont pas sensiblement réduites. En discutant de la sécurité humaine soulignez la nature multidimensionnelle du concept et contrastez-le avec la sécurité nationale, défendue par des moyens militaires.

DOCUMENT

Violence de la globalisation

Par Vandana Shiva

Sommaire : la « protection » est devenue un mot sale dans le secteur des marchés libres et la globalisation. Mais, dit Vandana Shiva, la diffusion de la libéralisation a seulement mené à de nouvelles formes de violence contre l'humanité. Les extraits de son témoignage à la Cour Internationale des Femmes, Afrique du Sud, mars 8, cité de l'Hindou, mars 25, 2001, Inde.

Nous avons pensé que nous avions mis l'esclavage derrière nous, les holocaustes, et la ségrégation raciale, que l'humanité ne permettrait jamais encore aux systèmes déshumanisants et violents de dicter les règles par lesquelles nous vivons et mourons. Pourtant la globalisation donne naissance à un nouvel esclavage, à de nouveaux holocaustes, à une nouvelle ségrégation raciale. C'est une guerre contre la nature, les femmes, les enfants, et les pauvres. Une guerre qui transforme chaque communauté et maison en zone de guerre. C'est une guerre des monocultures contre la diversité, de grand contre le petit, des technologies de temps de guerre contre la nature. Les technologies de guerre deviennent la base de la production en temps de paix. L'orange d'agent, qui a été pulvérisé sur le Vietnam, maintenant est pulvérisé sur nos fermes comme herbicide en même temps que Round-Up et d'autres poisons.

Des plantes et des animaux sont génétiquement conçus, de ce fait faisant de nos emplacements de champs de guerre biologique. Et l'intelligence perverse est appliquée pour déterminer des cycles de renouvellement de la vie par des graines construites ' terminateur ' pour être stériles. Pendant que la violence se développe, la pression sur des sociétés, des écosystèmes et des êtres vivants a atteint des niveaux de décomposition. Nous sommes entourés par des processus de décomposition écologique et sociale.

Témoignez des événements de nos temps qui font maintenant la Une des journaux. En Europe les vaches étant sujettes à l'encéphalopathie spongiforme bovine (BSE) [la maladie de la vache folle], des millions d'animaux étant brûlés à cause de la propagation de la fièvre aphteuse due au commerce accru, des fermiers en Inde commettent de suicide par milliers, les Talibans détruisant leur héritage en vandalisant le Bamiyan Buddhas, un enfant de 15 ans Charles Andrew Williams tirant sur ses camarades de classe dans un lycée de la Californie, nettoyage ethnique.

Ce sont toutes des guerres de temps de paix, se produisant dans nos vies quotidiennes et la dernière expression de la violence dans un système qui a mis le bénéfice au-dessus de la vie, commerce au-dessus de la justice, éthique et écologie comme technologies violentes. Les vaches sont des herbivores, elles ne sont pas censées manger leurs propres carcasses. Mais, dans un système industriel de production agricole globalisé selon des règles de libre-échange d'agriculture, il était « efficace » de hacher la viande des moutons et des vaches infectée et la transformer en aliment de bétail. Ceci a répandu parmi le bétail – une maladie qui peut être transmise aux humains.



Les enfants devraient jouer avec leurs camarades. Les écoles ne sont pas supposées être des zones de guerre. Mais une culture des pistolets et de violence, combinée à celle qui s'est exclusivement focalisée sur le commerce et la croissance économique et l'accumulation des biens, a laissé les générations futures déracinées et sans repère, effrayées et violentes.

Nos enfants sont privés de leur enfance. En Irak, 12 enfants meurent chaque heure en raison d'un embargo commercial. Dans d'autres régions, des enfants sont poussés à la prostitution ou à la guerre comme seules options pour la survie quand les sociétés se décomposent. À travers le tiers monde, la faim et la malnutrition se sont développées comme le résultat de l'ajustement structural et des politiques de libéralisation de commerce.

Pendant les années 1979-81 et 1992-93, la prise de calorie a diminué de trois pour cent au Mexique, 4.1 pour cent en Argentine, 10.9 pour cent au Kenya, 10.0 pour cent en Tanzanie, 9.9 pour cent en Ethiopie. En Inde, la consommation de céréale per capita a diminué de 12.2 pour cent en zones rurales et 5.4 pour cent en zones urbaines. Priver l'affamé de la nourriture et alimenter les marchés est un des aspects de génocide de la globalisation. Des pays ne peuvent pas s'assurer que les affamés sont nourris par ce que ceci implique des lois, des politiques, et des engagements financiers qui sont ' protectionnistes ', le crime final dans le régime de globalisation.

Priver la médecine au malade de sorte que l'industrie pharmaceutique globale puisse faire des bénéfices est un autre aspect de génocide.

Selon l'Accord Commercial relatif à la Propriété Intellectuelle de l'Organisation Mondiale de Commerce, des pays doivent mettre en application le droit des brevets accordant des droits exclusifs de monopole à l'industrie pharmaceutique et biotechnologique. Ceci empêche des pays de produire les drogues génériques peu coûteuses. La médecine brevetée de HIV/SIDA a coûté \$ 15.000, alors que les drogues génériques faites par l'Inde et le Brésil coûtaient \$250-300 pour un traitement annuel. Les brevets, donc, volent littéralement les victimes de SIDA de leurs vies. Cependant, dans l'ordre mondial de globalisation dicté par le commerce, l'égoïsme et les profits, des traitements sont fournis par la médecine accessible qui est illégale. L'Inde, le Brésil et l'Afrique du Sud ont été accusés devant la Cour de l'OMC (le mécanisme de règlement de conflit) parce ils ont la médecine générique à bas prix à produire.

A la Cour Mondiale des Femmes, nous déclarons que les lois qui forcent un gouvernement à refuser à des citoyens les droits à la nourriture et à la médecine sont génocidaires. La globalisation est un système violent, imposé et maintenu par l'utilisation de la violence. Comme le commerce est élevé au-dessus des besoins humains, l'appétit insatiable des marchés globaux pour des ressources est satisfait en lâchant de nouvelles guerres au-dessus des ressources. La guerre de diamants en Sierra Leone, de pétrole au Nigeria a tué des milliers des femmes et des enfants.

Le transfert des ressources nationales aux sociétés globales rend également des états militaristes comme ils s'arment au nom de l'intérêt commercial, et commencent les guerres contre leurs propres peuples. La violence a été utilisée par le gouvernement contre les tribus dans les zones où la bauxite est extraite à Orissa à Koel Karo, où la construction d'un grand barrage a été arrêtée. Mais ce ne sont pas les ressources non-renouvelables comme le diamant, le pétrole et les minerais que les

sociétés multinationales veulent posséder. Ils veulent posséder notre diversité et notre eau. Ils veulent transformer le tissu et la base même de la vie en propriété privée. Les Droits de la Propriété Intellectuelle (DPI) sur des graines et des plantes, sur des animaux et des gènes humains visent à transformer la vie en propriété des multinationales.

Alors qu'elles clament faussement avoir « inventé » les formes de la vie et des organismes vivants, les multinationales réclament également des brevets sur la connaissance piratée du tiers monde. La connaissance de nos mères et grands-mères maintenant est réclamée comme inventions des sociétés occidentales et des scientifiques. L'utilisation du neem (*Azadirachta indica*) comme pesticide et fongicide est prétendue être une invention par l'U.S.D.A. et W.r. Grace. L'Inde l'a défiée et a obtenu le brevet retiré. Les graines et les plantes de Basmati ont été réclamées comme inventions par une société des ETATS-UNIS appelée Ricetec. Et ce sont seulement quelques exemples de biopiraterie qui mèneront à la situation absurde où le tiers monde paye la connaissance développée cumulativement et collectivement.

De la Cour des Femmes, nous déclarons que les brevets sur la vie et les brevets basés sur la biopiraterie sont immoraux et illégaux. Ils ne devraient pas être respectés parce que violant des principes universels de révérence à la vie et l'intégrité des systèmes de savoir culturel.

Nous ne vivons pas à côté des règles qui volent des millions de leurs vies et de médecines, de leurs graines, plantes connaissance, de leur substance et dignité et de leur nourriture. Nous ne permettrons pas à l'égoïsme et à la violence d'être traités comme seules valeurs pour configurer nos cultures et nos vies. Nous reprendrons nos vies, comme nous avons re pris la nuit. Nous savons que la violence enfante la violence, la peur enfante la crainte, la paix enfante la paix, et l'amour enfante l'amour. Nous allons retisser le monde comme le lieu du partage et d'attention, de paix et de justice, pas un marché où le partage et l'attention et la protection sont des crimes, et paix et justice sont impensables. Nous formerons de nouveaux universels par la solidarité, non par hégémonie.

Les mondes des femmes sont des mondes basés sur la protection de notre dignité et de respect de soi-même, de bien-être de nos enfants, de la terre, de ses êtres divers, de ceux qui ont faim et de ceux qui sont malades. Se protéger est la meilleure expression de l'humanité. Ceux qui ont essayé de changer 'protection' en mot sale, le plus mauvais crime du marché international, voient la protection de la santé, de la nutrition, des vies, toutes choses qui appellent à des sanctions commerciales et de 'punition' par l'OMC et la Banque Mondiale.

À ceux qui ont essayé de faire de la protection de la vie un crime, nous disons, répétant l'Archevêque Tutu: 'vous avez déjà perdu. Vous devez vous effacer de sorte que nous puissions nous protéger, protéger nos enfants et la vie sur cette planète.' Le futur n'appartient pas aux négociants de la mort, il appartient aux protecteurs de la vie.

Vandana Shiva, l'auteur de cet écrit, est Directeur de la Fondation de Recherche pour la Science, la Technologie et l'Ecologie à New Delhi.