

**MANUEL POUR L'ENSEIGNEMENT RELATIF
A LA RESOLUTION DES CONFLITS, AUX DROITS DE L'HOMME,
A LA PAIX ET A LA DEMOCRATIE**

Association internationale de recherche sur la paix (IPRA)
en collaboration avec l'UNESCO

Paris, 1994

(ED-94/WS/35)

TABLE DES MATIERES

Remerciements	
Avant-propos	
Méthodologie	
Personnes ayant contribué à l'élaboration du manuel	
Introduction	
I. LA RESOLUTION DES CONFLITS	1
1. L'écoute active.....	21
II. LES DROITS DE L'HOMME	34
1. Les droits de l'homme : concept et problématique	34
2. L'image de l'autre : le droit à la différence sur la base de l'égalité (discrimination entre les communautés ou entre les sexes)	38
3. Droits de l'homme et libertés publiques	57
4. Le droit à un environnement sain et sûr	76
III. LA DEMOCRATIE	88
IV. LA PAIX	99
ANNEXES	
A. Déclaration universelle des droits de l'homme	109
B. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme	115
- Déclaration et Programme d'action de Vienne	115
- La Déclaration de Tunis	123
- La Déclaration de San José	125
- La Déclaration de Bangkok	127
C. Consolidation de la paix après les conflits	129
D. I. Quelques notes sur des mécanismes de règlement efficaces	131
II. Comportement et relations en situation de conflit	135
III. Principes relatifs aux mécanismes des conflits non violents : contribution de Ougarit Younan et de l'Association sociale et culturelle	136
IV. Education pour une société pluraliste, la paix, la culture et les droits de l'homme	142
V. L'éducation vue de l'intérieur et d'en-bas	151

E.	Cadre de référence pour l'organisation des méthodes et des ressources pédagogiques en fonction des objectifs à atteindre	153
F.	Glossaire de termes utilisés dans l'éducation relative à l'environnement	155
G.	Extraits de la Constitution libanaise	161
H.	Pertes humaines dues à la guerre du Liban ; Statistiques militaires	163
I.	Noms des organisations et institutions de défense des droits de l'homme au Liban et dans le monde arabe	165
J.	Liste de divers membres institutionnels de l'IPRA dans le monde	171
K.	Les principes de Nuremberg, 1946	177
L.	Instruments internationaux fondamentaux dans le domaine des droits de l'homme	183

REMERCIEMENTS

Nous voudrions exprimer notre gratitude à la Fondation nationale pour la démocratie (National Endowment for Democracy - NED), à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), au Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et au Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) pour leur contribution au financement du présent manuel et de sa traduction de l'arabe en anglais, ainsi que pour l'organisation du deuxième atelier de l'IPRA destiné à en tester et à en discuter la version initiale.

Notre reconnaissance va également au Comité de lecture libanais qui a travaillé bénévolement, ainsi qu'à l'équipe internationale d'experts. Le Comité libanais se composait des personnalités suivantes : M. Michel Abs, de l'Université St-Joseph, M. Mohammad Faour, de l'Université américaine de Beyrouth, soeur Rose Daummer, de l'Université du St-Esprit-Kasslik, et M. Bassam Jamal Eldeen, du Lycée al-Kuba ; l'équipe internationale comprenait le professeur Betty Reardon, le professeur John Groom, M. Robert Aspeslagh, M. John Murray, M. Clem McCartney et M. Guus Meijer.

L'Association internationale de recherche consacrée à la paix remercie la Fondation de France pour son appui financier qui nous a permis de traduire ce Manuel en langue française.

AVANT-PROPOS

L'Acte constitutif de l'UNESCO proclame que : "les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix".

Elever les défenses de la paix est une entreprise qui demande du temps, des efforts concertés et la continuelle réévaluation des mesures déjà prises. Le travail réalisé au Liban par l'Association internationale de recherche sur la paix (IPRA) répond à un tel objectif. Il a entraîné l'établissement de liens avec plusieurs organisations non gouvernementales et éducateurs libanais. Ce travail témoigne de la volonté d'assumer une part de la responsabilité commune à l'ensemble de l'humanité en favorisant la réconciliation, d'apprendre les uns des autres et de comprendre la conception que chacun d'entre nous se fait des mécanismes de résolution des conflits, de la démocratie et de la paix, ainsi que les conditions requises pour consolider la participation et la contribution de chaque citoyen, homme ou femme, à la reconstruction et à la pacification de la société. Ainsi, le présent manuel est le fruit d'une coopération entre des éducateurs et des organisations non gouvernementales du Liban d'une part, et une équipe internationale de consultants, tous membres de l'IPRA ou d'International Alert, d'autre part.

La méthode que nous avons adoptée pour réaliser cet ouvrage est celle-là même qui devrait être appliquée dans une société pour résoudre les conflits et assurer l'exercice des droits de l'homme, la paix et la démocratie.

La première étape a consisté à charger un comité de cinq éducateurs libanais de préparer un projet de manuel sur "La formation des formateurs à la résolution des conflits et à l'éducation pour les droits de l'homme, la paix et la démocratie", destiné à l'enseignement scolaire et extrascolaire. Le Comité se composait de MM. Mufid Abu-Murad, Sami Abi-Tayeh et Ilham Kallab-Bissat, de l'Université du Liban, de Mme Ougarit Younan, qui représentait l'"Action culturelle et sociale", ONG forte de six années d'expérience dans le domaine de l'éducation à la non-violence, et de M. Mohammad Kassem, membre de l'IPRA, enseignant dans un lycée et représentant de l'organisation non gouvernementale "Front uni de Beyrouth-Ouest".

Au cours de la deuxième étape, le manuel a été examiné et testé par des représentants d'organisations non gouvernementales libanaises, des maîtres de l'enseignement public et privé, des fonctionnaires du gouvernement et de l'ONU et l'équipe internationale de consultants.

La troisième étape a consisté à réorganiser le contenu du manuel, en ajoutant à chaque section un bref exposé théorique et des exercices, comme l'avaient recommandé les participants à l'atelier.

La théorie ne suffirait pas à faire évoluer les comportements si elle ne s'incarnait dans l'action. Divers exercices impliquant une interaction continue entre les élèves et les enseignants, ainsi qu'une consolidation des connaissances et un dialogue entre les deux parties traduisent les intentions du Comité en la matière.

Les recommandations formulées à l'issue de l'atelier soulignaient la nécessité de limiter le groupe cible aux seuls établissements d'enseignement formel du premier et du deuxième cycle du secondaire et d'utiliser le manuel comme un guide de l'enseignant.

Une équipe composée de Libanais et de non-Libanais a retravaillé le matériel pour lui donner sa forme actuelle. Nous espérons que les enseignants testeront le manuel pendant un an dans leurs classes et que le texte continuera d'être adapté et révisé en fonction des besoins de la société libanaise. C'est là une condition qui apparaît indispensable, car la paix n'est pas un phénomène abstrait survenant indépendamment du contexte social, culturel et politique qui a

été à l'origine d'une situation de guerre. Le mot "paix", remarque Kenneth Boulding¹, "est un mot chargé de tant de sens que l'on hésite à l'employer de crainte d'être mal compris". De fait, ce terme a des significations multiples. Il peut avoir un sens positif ou négatif. En arabe, "paix" signifie dans son acception positive "sûreté", "sécurité" et "équilibre". Il implique qu'aucun tort n'est fait. La paix est aussi l'un des attributs de Dieu. Il n'est donc pas surprenant que ce mot revienne au début et à la fin des formules de salutation : "La paix soit avec toi", "Puisse la paix t'accompagner", "Va en paix". Cette conception de la paix reflète un sentiment intérieur d'harmonie, une compassion envers autrui.

Par ailleurs, la recherche du consensus et la médiation ont toujours été des éléments intrinsèques de la culture arabe, qui en use chaque fois qu'un conflit éclate entre des individus, entre les membres d'une communauté ou entre des nations. Mais la paix peut avoir aussi en arabe un sens négatif. Le terme qui la désigne, *silm*, signifie pacification, ou pacte. Il implique parfois des rapports de pouvoir asymétriques, une épreuve de force au terme de laquelle une partie soumet l'autre. Or, la paix n'est réelle que lorsque toutes les parties en recueillent les fruits.

La paix que nous défendons ignore les frontières. C'est une aspiration commune à tous les êtres humains, qui veut que l'on recherche pour autrui ce que l'on recherche pour soi. C'est un enjeu universel, et non pas national. La paix comporte un sentiment intérieur d'empathie et de compassion auquel souscrivent toutes les religions. Elle exige un effort permanent pour promouvoir des relations économiques et culturelles équitables entre les membres d'une même société comme entre les Etats. Elle refuse que le pouvoir soit l'arbitre suprême des rapports entre les hommes. Elle accepte le changement comme inévitable, mais s'abstient de recourir à la violence pour changer le cours des événements et corriger les inégalités.

L'éducation, la communication et la coopération sont les trois instruments du changement. L'éducation est un facteur de transformation. L'adoption ou l'adaptation de certains programmes d'enseignement peut hâter le passage d'une société de l'état de guerre à l'état de paix. L'éducation pour la paix ne fait pas table rase du passé, mais n'en est pas non plus prisonnière. Il ne faut donc pas s'étonner si le plan décennal d'enseignement élaboré par le Centre libanais de recherche-développement sur l'éducation a placé la liberté, la démocratie, la tolérance et la non-violence au coeur de l'éducation pour la paix au Liban.

Les attitudes, les valeurs et les identités ne sont pas des phénomènes figés et statiques. Elles évoluent dans un sens qui doit être en harmonie avec l'évolution de la situation locale et mondiale. L'éducation peut être le moyen novateur qui permettra à chaque citoyen, homme ou femme, de participer et de contribuer à l'édification d'un avenir plus riche et plus cohérent. Cela ne pourra se faire que par la mobilisation de la société civile, qui constitue à la fois la base et les branches de l'arbre de la vie.

Le présent projet sera, nous l'espérons, la première d'une longue série d'expériences s'inscrivant dans le cadre des efforts visant à consolider la paix par l'éducation et la coopération.

¹ *Education Resource Material*, University of New England (Australie), 1992.

Toutefois, bien que le manuel ait été conçu pour le contexte libanais, l'UNESCO a estimé que certains aspects importants et intéressants de son contenu avaient une portée internationale. C'est pourquoi elle se propose de le tester dans diverses régions qui ont été récemment le théâtre d'un conflit, dans l'espoir que ce travail permettra d'en développer et d'en enrichir encore le contenu.

Association internationale de recherche sur la paix (IPRA)

METHODOLOGIE

Comment utiliser ce manuel

Le présent document a pour objectif de permettre aux enseignants et formateurs d'acquérir les compétences comportementales et les valeurs qui, par l'intermédiaire du processus éducatif, aideront leurs élèves à devenir des citoyens plus efficaces dans leur pays. Il est organisé autour de quatre grands thèmes : résolution des conflits, éducation pour les droits de l'homme, éducation pour la démocratie et éducation pour la paix.

Ces thèmes étant étroitement liés, il est conseillé d'adopter une démarche interdisciplinaire et multidisciplinaire. Pour cette même raison, le formateur voudra peut-être aussi combiner des exercices empruntés à différentes sections. Plutôt que de se contenter d'enchaîner les exercices dans l'ordre, il devra se demander ce qu'il souhaite que ses élèves apprennent, puis choisir l'exercice le plus approprié compte tenu du temps et des moyens dont il dispose.

Les exercices proposés dans ce manuel reflètent une approche pluridisciplinaire. Ils devront être adaptés au niveau des élèves et au contexte local. A cette fin, on se référera à des exemples pris dans la vie quotidienne, aux débats qui divisent le pays ou aux sujets auxquels les médias (presse, chaînes de télévision et stations de radio) donnent un certain retentissement. Plus les exemples seront proches de l'expérience quotidienne, plus il sera facile à chaque élève d'acquérir tel ou tel comportement et de l'intégrer dans son attitude.

Nous espérons que le formateur s'efforcera de développer les capacités d'analyse et de réflexion des élèves en leur faisant remarquer qu'il existe des questions pour lesquelles il n'y a pas de solution ou de réponse idéale. Il n'est pas rare qu'un problème admette plusieurs solutions justes. La situation mondiale et locale ne cesse d'évoluer. Aussi est-il sans doute préférable de ne pas présenter des réponses figées, toutes faites. Néanmoins, le formateur voudra peut-être s'appuyer sur des normes significatives, voire impératives, pour décider des solutions qui sont réalisables.

Il pourra, s'il le juge bon, faire appel à la créativité des élèves, ou recourir à des moyens artistiques pour illustrer les thèmes abordés dans le manuel ou bien encore étayer certains exercices par des anecdotes. Ces dernières peuvent se révéler utiles de bien des façons. Elles complètent parfois la leçon, surtout en l'absence d'autre matériel. Les élèves pourront les rapporter à leur famille, élargissant ainsi au-delà de la classe le cercle des bénéficiaires de l'enseignement.

Les formateurs pourraient réunir des élèves venus de régions, d'écoles ou de communautés différentes. Cela peut se faire dans le cadre de programmes extrascolaires tels que les camps d'été ou les activités de plein air en général.

D'un point de vue méthodologique, il va sans dire que ni la documentation, ni les exercices figurant dans le manuel ne prétendent à l'exhaustivité, et certains utilisateurs regretteront sans doute telle ou telle lacune. L'ouvrage a néanmoins été testé avec un certain succès par quelques enseignants et il est prévu de poursuivre ces tests dans plusieurs pays. Les leçons qui seront tirées de ces expériences permettront sans aucun doute d'en enrichir le contenu et d'en affiner la démarche. De plus, concepts et méthodes sont sans cesse redéfinis en fonction des changements survenus sur la scène locale et internationale. L'enseignant ou le formateur voudront donc peut-être tenir compte de ces changements pour tenter d'élaborer de nouvelles approches en rapport avec les grands thèmes du manuel.

Les formateurs utilisant le présent manuel qui désireraient faire connaître à l'UNESCO les résultats de cette expérience peuvent envoyer leurs observations à l'adresse suivante :

Secteur de l'éducation
UNESCO, ED/HCI
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
France

PERSONNES AYANT CONTRIBUE A L'ELABORATION DU MANUEL

Le manuel a été révisé à deux reprises après l'examen de sa première version lors d'un atelier tenu spécialement à cet effet au Liban. La directrice de la publication a ensuite combiné le travail des auteurs de la version initiale et les apports de l'équipe internationale. Les personnes dont les noms suivent ont donc contribué de façon plus ou moins importante aux deuxième et troisième versions.

Introduction

Mme Betty Reardon, professeur à l'Université de Columbia et membre de l'IPRA

Paix

M. John Murray, professeur de droit international à l'Université américaine du Caire, membre du COPRED/IPRA

M. Sami Abi-Tayeh, ancien doyen de la Faculté d'éducation, Université du Liban

Démocratie, Introduction à la résolution des conflits et notes sur les mécanismes efficaces de règlement

M. John Murray

Droits de l'homme et libertés publiques

Mme Sanàa Osseiran, représentante de l'IPRA auprès de l'UNESCO, et

M. Mohammad Kâsseem, professeur de lycée et membre de l'IPRA

L'image de l'autre : discrimination sexuelle et communautaire, résolution des conflits (théorie et exercices)

Mme Ougarit Younan, cofondatrice de l'Action culturelle et sociale, ONG au sein de laquelle elle a acquis une longue expérience. On lui doit 41 pages de ce manuel

L'écoute active

Mme O. Younan, Mme S. Osseiran, M. C. McCartney et M. J. Murray

Introduction à la discrimination

Mme Sanàa Osseiran

Environnement sain et sans danger

M. Ilham Kallab-Bissat, Université du Liban et Mme Sanàa Osseiran

Solidarité nationale

M. Ilham Kallab-Bissat

Société, paix, culture et droits de l'homme : critères pour l'évaluation du matériel éducatif

M. Robert Aspeslagh, Institut néerlandais des relations internationales, "Clingendel"

Elections au Liban

M. Moufid Aboumourad, Université du Liban

Annexes/Recherche et collecte de l'information

Mme Sanàa Osseiran

Les versions révisées ont été relues par les personnes suivantes :

Abs, Michel	Université St-Joseph
Aspeshagh, Robert	Institut néerlandais des relations internationales, "Clingendel"
Daummar, Rose	Université du St-Esprit-Kasslik
Faour, Mohammad	Université américaine de Beyrouth
Jamal Edeen, Bassam	Lycée al-Kuba
Kotite, Phyllis	Consultante de l'ONU
McCartney, Clem	International Alert
Meijer, Guus	International Alert
Murray, John	Université américaine du Caire
Gutiérrez, Juan	Centre de recherche sur la paix Gernika Gogoratuz
Reardon, Betty	Teachers' College, Université Columbia

INTRODUCTION

La paix sous tous ses aspects

"La paix est un comportement" (Congrès international de l'UNESCO sur la paix dans l'esprit des hommes, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 1989). "La paix est un processus, un moyen de résoudre les problèmes" (Président John F. Kennedy, discours prononcé à l'Université américaine, Washington, juin 1963). "C'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix" (Acte constitutif de l'UNESCO). Ces trois citations rappellent deux éléments importants de la paix : les relations humaines et les arrangements institutionnels. En tant que comportement, la paix implique le respect mutuel entre les individus, ingrédient principal d'une société civile fonctionnant de manière positive et satisfaisante. En tant que processus, elle implique un ensemble d'institutions qui préservent le caractère civil de cette société dans la poursuite de ses objectifs sociaux et s'efforcent de surmonter les divergences sur la nature de ces objectifs et sur la manière de les atteindre. La paix dans l'esprit et le cœur des hommes suppose la capacité d'accepter la diversité dans le respect d'autrui. Dans son sens le plus fondamental, la paix est une valeur humaine qui depuis longtemps inspire l'humanité et se dérobe à elle. C'est une valeur qui ne pourra devenir réalité que lorsque les comportements et les rapports humains auront changé et que des institutions sociales permettant de fonder les décisions sur le consensus et de gérer les conflits de manière constructive auront été créées. Les comportements se modifient et les institutions se développent à mesure que l'humanité apprend à mettre pleinement en œuvre les valeurs sociales et humaines.

La paix est une valeur qui demande pour se réaliser des conditions de justice, d'équité, de respect des droits de l'homme, de résolution non violente des conflits, de tolérance de la diversité et de coexistence harmonieuse avec la biosphère, ainsi que des procédures démocratiques pour réunir ces conditions. Dans cette optique globale, la paix est un rapport intégré entre toutes ces conditions. L'une ou l'autre d'entre elles peut devenir à un moment donné objet privilégié d'étude et/ou d'analyse, mais aucune ne peut être complètement dissociée d'une autre ou de la totalité des autres. Un des objectifs majeurs de l'éducation pour la paix est de mettre ces interactions en évidence et de poursuivre des recherches qui nous permettront de progresser vers la réalisation de ces conditions qui sont les éléments constitutifs de la paix et qui sont en soi des valeurs sociales. Ensemble, ces valeurs et les aspirations dont elles sont porteuses définissent une "culture de paix".

Eduquer pour parvenir à cette "culture de paix", telle est l'ambition de l'approche intégrée de l'éducation internationale qu'élabore actuellement l'UNESCO. Cette culture est ainsi l'objectif ultime de toute l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie. La paix résulte en effet du respect des droits de l'homme, de même que la guerre et la violence résultent souvent de leur violation. Dans leur interprétation la plus large, en tant que droits universels et indivisibles, les droits de l'homme constituent les indicateurs et les critères les plus sûrs de l'avènement d'une culture de paix.

La démocratie est un processus politique dont les concepts des droits de l'homme fixent à la fois les orientations et les limites. Elle ne se résume pas à une combinaison particulière de procédures et de structures. Ses formes peuvent varier, mais son but et son processus ne sont authentiques que lorsqu'ils sont fondés sur le respect de la dignité humaine de chacun et facilitent la participation de tous à la définition des valeurs, des structures et des objectifs des politiques publiques. Ce sont ces caractéristiques qui font de la résolution non violente des conflits un élément essentiel du processus démocratique. La démocratie est le moyen qui permet de préserver la diversité humaine, et la résolution non violente des conflits facilite une médiation constructive entre les opinions divergentes qui se font jour quand la diversité est protégée comme un bien précieux.

La paix est bien plus que l'absence de guerre ou que l'absence de conflits. Elle est plutôt cet état dans lequel les sociétés sont à même de poursuivre leurs objectifs respectifs et de se fortifier en présence de controverses et de conflits gérés d'une manière constructive. La démocratie et la paix sont indissociablement liées l'une à l'autre par cette approche des conflits qui permet de méditer sur les divergences relatives aux multiples conditions de la paix de façon que tous voient leur sort s'améliorer. Les conflits ont pour effet positif d'engendrer le changement. La démocratie a pour fonction d'assurer une approche constructive des conflits dont dépend l'instauration future d'une paix totale, intégrale.

C'est pour nous acheminer vers cette possibilité que nous enseignons concrètement la tolérance, la compréhension mutuelle des cultures, des ethnies et des religions, les principes et les normes des droits de l'homme et les techniques et procédures de résolution non violente des conflits.

La paix et l'éducation sont deux formes de développement. Nous nous efforçons donc de trouver des moyens de mettre en oeuvre un processus intégré et permanent dans le domaine de l'éducation et dans le domaine social qui associe l'éducation et la société. Proposer des outils et des méthodes spécifiques pour y parvenir, telle est l'ambition du présent manuel.

I. LA RESOLUTION DES CONFLITS

Les conflits font partie de l'existence, même en temps de paix. Au-delà des coûts, des souffrances et des destructions considérables qui sont leur cortège, ils ont aussi des aspects constructifs et bénéfiques. La résolution d'un conflit vise à en éliminer ou atténuer les effets négatifs et destructeurs tout en préservant les aspects bénéfiques, régénérateurs (voir la section IV sur la paix).

Les techniques de résolution des conflits empruntent les valeurs sur lesquelles elles s'appuient à d'autres concepts : à celui de droits de l'homme, un profond respect de la dignité humaine et de la légitimité et de la capacité de chacun ; à celui de démocratie, les valeurs de participation et d'écoute dans un environnement mondial en mutation et à celui de paix, l'acceptation de l'autre et l'appréciation d'une interaction non violente. La résolution des conflits est un processus de prise de décisions ayant pour objectifs d'appréhender, de gérer, de régler ou de résoudre les conflits selon des modalités qui feront progresser les valeurs des trois autres concepts. La résolution d'un conflit est centrée sur le conflit lui-même.

La résolution d'un conflit exige une analyse approfondie et rigoureuse, et d'abord une juste appréciation de la nature exacte de ce conflit. On entend ici par conflit une situation dans laquelle des décisions interdépendantes appartiennent à des individus ou à des groupes qui perçoivent leurs intérêts, leurs valeurs ou leurs besoins particuliers comme totalement ou partiellement inconciliables. Il est donc important de déterminer quelles sont les parties en conflit, quels sont leurs aspirations, leurs intérêts, leurs valeurs et leurs besoins respectifs, quelle perception elles ont l'une de l'autre et quelle est la dynamique de leurs rapports.

La résolution d'un conflit a un objectif positif, à savoir un nouvel équilibre tel que les besoins fondamentaux de chaque partie soient satisfaits. En ce sens, rares sont les conflits pleinement résolus ; beaucoup plus nombreux sont les conflits réglés ou gérés selon des modalités qui permettent aux parties de passer à d'autres questions ou problèmes après que leurs intérêts et leurs besoins ont été au moins en partie satisfaits. Quand on essaie de résoudre des conflits, on apprend ce qu'il ne faut pas faire autant que ce qu'il faut faire.

L'intensité des conflits peut varier, depuis de légers désaccords jusqu'à :

- (a) de graves querelles ;
- (b) de profondes dissensions ;
- (c) des différends qui se prolongent ;
- (d) des affrontements violents.

La nature du conflit peut également varier selon ce qui le motive. Si les conflits ont chacun des caractéristiques, une intensité et des causes qui leur sont propres, ils ont souvent de nombreux traits en commun. Mouvements émotionnels de colère et de frustration, peur, absence de communication, tendance à blâmer l'autre et à lui dénier toute humanité, escalade, choix stratégiques entre la violence ou la voie de la négociation et de la médiation - autant de facteurs, parmi d'autres, qui sont à l'oeuvre dans le conflit entre Palestiniens et Israéliens comme dans la crise en Bosnie-Herzégovine, dans l'affrontement entre le gouvernement et le Front islamique du salut en Algérie et dans les nombreux conflits intéressant un syndicat, un quartier, une université ou une famille qui débouchent parfois sur la violence. La forme change, mais les caractéristiques profondes demeurent identiques ou très proches.

Les protagonistes d'un conflit chargent souvent la discorde actuelle de griefs et d'une animosité qui remontent loin dans le passé. Ce contentieux individuel ou collectif est parfois un lourd fardeau, qui demande à être examiné, inventorié, évalué et apprécié par toutes les parties

avant la recherche d'une solution. Ce genre de réconciliation en profondeur est une chose fort difficile pour la plupart d'entre nous, que le problème soit d'ordre familial, communautaire ou international. La difficulté est particulièrement grande lorsqu'il s'agit d'un conflit intense, profondément ancré et qui concerne de vastes groupes dispersés dans le monde entier, comme c'est le cas du conflit entre Palestiniens et Israéliens.

Les sacrifices d'hier poussent les parties à un conflit actuel à perpétuer un passé désastreux. Or, pour que demain soit différent, il faut que ce passé soit assumé de telle façon que, sans qu'on en nie l'existence ou l'importance, il ne soit plus prétexte à un avenir tout aussi désastreux. Les excuses et le pardon facilitent souvent le processus de réconciliation, mais il est rare qu'ils soient offerts en cas de conflit grave. Toutes les parties se considèrent comme des victimes, chacune pensant souffrir par la faute de l'autre, et avoir été contrainte par des circonstances difficiles à agir comme elle l'a fait. Pourtant, c'est seulement lorsque chaque partie entend l'autre reconnaître les torts et les souffrances qu'elle a causés que l'une et l'autre peuvent admettre ensemble le passé puis l'oublier pour aborder un avenir meilleur.

La recherche d'une solution est rendue plus complexe encore par l'existence d'obstacles institutionnels ou structurels, de différences culturelles et d'une situation qui ne cesse de se modifier. Parmi les obstacles institutionnels, au sujet desquels on parle parfois de violence structurelle, on peut mentionner par exemple la présence d'une forte majorité d'analphabètes dans certains groupes ; le manque de moyens éducatifs ou le déséquilibre de leur répartition ; une discrimination ethnique, religieuse, sociale ou sexuelle ; des rapports de domination économique solidement établis entre le capital et la main-d'oeuvre ou entre pays développés et pays en développement ; et une distribution des avantages et des sanctions faussée par la corruption des autorités. Pour résoudre efficacement un conflit, il faut identifier ces obstacles et aider les parties à en atténuer les effets négatifs. Les différences culturelles et les changements structurels peuvent être pareillement identifiés, évalués et pris en considération.

Il est possible d'enseigner d'importantes techniques qui aident les intéressés à gérer, régler ou résoudre plus efficacement leurs conflits. Une bonne aptitude personnelle à l'écoute et à la communication est indispensable. D'autres méthodes exigent une bonne connaissance psychologique des rapports interpersonnels. Les différentes parties pourront s'exercer à travailler de façon constructive avec d'autres et éviter ainsi les comportements qui alimentent ou exacerbent les conflits. Comprendre les ravages que peuvent causer la colère, la peur, les reproches ou une vision sélective des choses aide à maîtriser ses réactions et à canaliser son énergie dans un sens plus positif.

La participation de toutes les parties intéressées est indispensable à la résolution d'un conflit. Cette participation doit s'entendre non seulement des parties dont le soutien est nécessaire à une issue heureuse, mais aussi de celles dont l'opposition constituerait un grave obstacle à la bonne application d'un accord. Associer les opposants déclarés ou potentiels d'une solution au même titre que ses partisans rend plus difficile une gestion constructive du processus, mais comporte beaucoup d'avantages. Les problèmes sont définis conjointement et deviennent la préoccupation commune de tous les participants. Le fait de travailler ensemble sur des questions apparemment insolubles donne un sentiment de satisfaction aux participants et leur insuffle la volonté de faire aboutir la solution adoptée.

Un accord judicieux et durable doit répondre aux besoins de toutes les parties sur un certain nombre de points fondamentaux : sécurité, identité, reconnaissance, participation et développement. Or, dans un conflit violent, chaque partie a tendance à penser que ses besoins ne peuvent être satisfaits que si les autres parties renoncent pour elles-mêmes à la satisfaction de ces mêmes besoins. Dans le cas en particulier d'un conflit de longue date et profondément enraciné dans les esprits, les parties doivent susciter des occasions de constater qu'il n'y a pas

pénurie de ce qu'elles réclament, que chacune peut satisfaire ses besoins propres, sans demander pour autant à l'autre un compromis ou des concessions.

Les systèmes judiciaires sont un exemple de mécanisme institutionnel que la société fournit pour la résolution des conflits. La législation en vigueur définit les normes selon lesquelles doivent être tranchés les différends portés devant les tribunaux. Toutefois, ces derniers sont incapables de régler la plupart des conflits profonds et prolongés parce que certaines des valeurs inscrites dans le système juridique qu'ils représentent sont généralement au coeur même du conflit. Celui-ci exige alors une instance qui facilite le rétablissement d'un consensus sur les valeurs dans la communauté. En cas de conflit grave, il faut en général faire appel à une tierce partie qui aide à mettre sur pied une telle instance et à en assurer le fonctionnement, qui facilite l'analyse des valeurs en conflit et aide les parties à rechercher une solution acceptable par tous.

Les médiateurs jouent un rôle important dans la résolution d'un conflit. N'ayant pas le pouvoir d'imposer une solution, ils ne représentent pas une menace pour les protagonistes. Mais ils font jouer le pouvoir des idées, de l'information et du savoir-faire. Ils peuvent de ce fait contribuer à briser les stéréotypes qui faussent la communication et la perception ; ils peuvent élargir la vision du conflit et en affiner la compréhension, créant ainsi des occasions de trouver une solution novatrice ; ils peuvent définir et étudier des objectifs que les parties n'auraient jamais pu proposer elles-mêmes ; ils peuvent permettre aux parties de sauver la face tout en évitant de se laisser entraîner dans une escalade par leur opinion publique ; et enfin, ils peuvent reformuler les problèmes de façon que les parties entrevoient des solutions où chacune peut être gagnante alors qu'il ne semblait exister que des options inconciliables.

La Charte des Nations Unies dresse la liste des mécanismes reconnus pour le règlement pacifique des conflits internationaux. Cette liste peut être également utile au niveau national, communautaire ou individuel. Le choix de la procédure dépend de la nature et de l'intensité du conflit ou du type de relations existant entre les parties. Il s'agit aussi de savoir quel degré d'intervention ces dernières attendent d'une tierce partie, cette intervention pouvant aller jusqu'à la prise d'une décision contraignante pour elles. Aux termes de l'article 33 (1) de la Charte, les parties à tout différend dont la prolongation est susceptible de menacer le maintien de la paix et de la sécurité internationale doivent en rechercher la solution, avant tout, par voie de négociation, d'enquête, de médiation, de conciliation, d'arbitrage, de règlement judiciaire, de recours aux organismes ou accords régionaux, ou par d'autres moyens pacifiques de leur choix.

Les modalités d'un processus de résolution de conflit ne connaissent d'autres limites que celles de l'imagination ou de l'ingéniosité de ceux qui désirent y recourir. Nombre de groupes et d'organisations régulièrement confrontés à des différends, des doléances ou des conflits élaborent des procédures spéciales qui permettent une participation pleine et entière des parties intéressées et formulent des critères reconnus leur permettant de juger de l'équité des solutions proposées. Souvent, ils encouragent d'abord la négociation, puis proposent une forme de médiation et, pour finir, si aucune solution n'a encore été trouvée, demandent que les questions en suspens fassent l'objet d'un arbitrage plus formel.

Des témoignages libanais

Voici quelques témoignages sur les réalités de la vie quotidienne au Liban telles que les vivent plus particulièrement les jeunes Libanais âgés de 16 à 27 ans et sur la manière dont ces jeunes font face aux conflits qui sont leur lot depuis leur enfance.

Ces témoignages ont été recueillis dans le cadre d'une expérience entreprise pendant six ans au Liban par l'organisation non gouvernementale "Action sociale et culturelle", à l'occasion

de diverses rencontres et activités sur la non-violence, les droits de l'homme, les comportements démocratiques et la gestion des conflits. Ces rencontres ont été l'occasion d'une réflexion sur les types d'exercices comportementaux à utiliser, autour d'études de cas sur les différents types de conflits individuels ou collectifs vécus par les jeunes Libanais et sur leurs répercussions dans la famille, à l'école, à l'université, dans les relations de travail au sein des associations, des clubs et des partis politiques auxquels ces jeunes appartiennent, et dans les rapports avec les dirigeants religieux, les autorités, les gardes postés aux points de contrôle et les milices.

Chaque rencontre réunissait 25 à 30 jeunes gens et jeunes filles de différentes régions et affiliations. Les résultats de ces expériences peuvent se résumer comme suit :

1. Face au conflit, la plupart des Libanais ont les réactions suivantes :
 - (a) Ils le vivent comme un événement négatif, une "catastrophe".
 - (b) Ils tentent de le fuir en se trouvant des dérivatifs (musique, drogue, nihilisme).
 - (c) Ils s'y résignent.
 - (d) "Au Liban, rien ne se résout par le dialogue et la démocratie."
 - (e) Ils adoptent une attitude de rejet, ont des rapports tendus avec les autres, prennent part à la violence, ont des idées de vengeance.
 - (f) Ils ont le sentiment de n'avoir qu'un rôle marginal. La volonté de leurs aînés et des gens plus influents l'emporte toujours.
2. Un petit nombre réagissent différemment :
 - (a) Le conflit leur apparaît comme quelque chose de naturel, à quoi on ne peut se soustraire.
 - (b) Ils tentent de faire quelque chose pour résoudre leurs problèmes.
 - (c) Ils refusent l'idée que les jeunes n'ont aucun rôle à jouer, si ce n'est un rôle "marginalisé".
 - (d) Ils gardent l'espoir.
 - (e) Ils cherchent à rencontrer d'autres jeunes qui pensent comme eux, en vue d'une action collective.
 - (f) Ils regardent la situation en face, même si cela ne sert à rien.
 - (g) Ils imaginent des solutions ou lancent des idées positives et courageuses en vue de résoudre le conflit.
3. Les deux catégories de jeunes souffrent de blessures profondes.

Le climat social et politique créé par une guerre qui a duré seize ans les a terriblement traumatisés sur le plan psychologique. A certains moments, ils ont honte de leur violence ; à

d'autres, ils s'étonnent qu'il existe des moyens non violents de résoudre les conflits, d'autant que rien de ce qui leur a été enseigné durant la guerre, par les médias ou à l'école, ne leur a permis d'approfondir une culture de paix et de non-violence. Au contraire, ils ont été confortés dans le culte de la violence, de ses symboles et de ses héros. Pourtant, les rencontres ont démontré qu'ils avaient soit d'une autre culture, d'une culture qui les prépare à affronter la réalité et ses difficultés de manière rationnelle, scientifique et démocratique.

Quelques témoignages :

- (a) "Nous pensions que la violence permet de résoudre les problèmes rapidement et avec plus de force. Il est devenu évident pour nous aujourd'hui qu'il y a d'autres moyens non violents propagés au Liban par certaines personnes qui donnent de bons résultats."
- (b) "Si vous m'aviez invité il y a deux ans à participer à ce stage sur la non-violence, j'aurais dit que cela ne servait à rien. Pourtant, cette idée nouvelle s'est peu à peu imposée à moi, et il me semble que mon pays ne connaîtra la délivrance que s'il pratique la non-violence, précisément parce que la violence y est omniprésente et que nous avons besoin qu'elle cesse."
- (c) "J'ai toujours refusé l'injustice autour de moi. Mais j'avais peur et je ne savais pas comment parler aux autres, comment les convaincre avec mes arguments. J'avais donc l'impression qu'un mur se dressait entre eux et moi. Aujourd'hui, j'apprends une nouvelle façon de me conduire avec les autres, une méthode qui me permet d'exercer mes droits sans provoquer autrui."
- (d) "Certes, nous pratiquons le dialogue chez nous et, selon toutes les apparences, de façon démocratique. Mais au bout du compte, les gens n'acceptent que ce qui leur convient. C'est pourquoi je n'imagine pas que nos aînés autorisent les jeunes à se développer et à apprendre à dialoguer."
- (e) "Ce fut une expérience très éprouvante que de redécouvrir l'éducation que j'avais reçue dans mon enfance, surtout après avoir été convaincu que toutes mes attitudes à l'égard de mes aînés sont liées à la violence que j'ai subie chez moi. C'est pourquoi j'essaie de me venger de tous les "aînés ou gens influents"."

A la lumière de ces observations qui représentent un échantillon de la jeunesse libanaise, la promotion d'une culture de paix et de non-violence apparaît comme une tâche prioritaire pour la période de l'après-guerre au Liban. Il est non moins urgent d'incorporer dans les programmes scolaires et extrascolaires des activités qui apprennent aux enfants à gérer les conflits par la logique, le dialogue et la non-violence. On trouvera dans les annexes D.I, II et III certaines suggestions sur la résolution et la gestion des conflits.

Résolution des conflits/Alerte avancée

La violence engendre la violence

Violence directe ----- violence structurelle et/ou culturelle ----- première alerte

Violence structurelle ----- exploitation économique

Violence politique ----- répression

Toute alerte avancée doit être rendue publique. L'alerte, qui implique un pronostic, doit s'accompagner d'un diagnostic et d'une thérapeutique.

Les initiatives en faveur de la paix et les études sur la paix ont pour objet d'atténuer toutes les formes de violence et d'améliorer les conditions d'existence de tous, et non pas seulement d'alerter contre la violence directe venue de la base.

Repris de Johan Galtung, 1992, "Early Warning: An Early Warning to the Early Warners", Conférence de l'IPRA (Kyoto), International Alert (Londres).

Gestion des conflits : théorie - méthode - comportement

EXERCICES

EXERCICE N° 1 : QU'EST-CE QU'UN CONFLIT ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider chaque participant à formuler sa vision du conflit.
- (b) Aider les participants à considérer le conflit comme un élément de base de la vie.
- (c) Aider les participants à percevoir le conflit comme un moyen naturel de résoudre les problèmes de la vie, que ses résultats soient positifs ou négatifs.
- (d) Aider les participants à comprendre les différents niveaux existant dans la vie de chaque être humain et comment les conflits se produisent eux aussi à différents niveaux.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Tableau et craie, ou tableau à feuilles mobiles et gros crayons de couleur

Méthode :

1re étape

Le formateur écrit le mot "conflit" au tableau.

2e étape

Il demande aux participants ce que ce mot signifie pour eux.

3e étape

Après une discussion générale, il note au tableau, sans explications ni commentaires, les réponses données par les participants.

Débat dirigé

4e étape

Le formateur peut demander au groupe de classer les réponses généralement en trois catégories, à savoir les réponses considérant le conflit comme un élément négatif, celles qui le considèrent comme un élément positif faisant partie de l'expérience vécue, et celles qui le considèrent comme inévitable (sans le qualifier de positif ou de négatif).

5e étape

Le formateur pose ensuite différentes questions visant à amener chaque participant à préciser son point de vue. Par exemple : pourquoi considérez-vous le conflit comme négatif ? En quoi le considérez-vous comme positif ? Que pensez-vous de l'attitude des Libanais face à leurs conflits en général qu'ils soient grands ou petits, et de leur façon de répéter "Ce n'est rien ; pas de problème !" ?

6e étape

Pour finir, le formateur récapitule les objectifs de l'exercice de façon à formuler des conclusions précises.

EXERCICE N° 2 : LES BONS ET LES MAUVAIS COTES

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Inciter chaque participant à réfléchir à sa vie. De quoi est-il satisfait ? De quoi n'est-il pas satisfait ? Quel genre de conflit en résulte-t-il pour lui ?
- (b) Rassurer les participants en leur expliquant que le conflit existe dans la vie de chacun d'entre nous et qu'il y a des conflits que nous pouvons avoir en commun avec d'autres et certains autres qui nous sont propres.
- (c) Aider les participants à adopter une vision réaliste de la vie et à la relativiser, en leur rappelant les aspects positifs et satisfaisants de leur existence et en les amenant à considérer les conflits auxquels chacun d'eux est confronté comme faisant partie intégrante de leur vie.

Durée de l'exercice : Deux heures à deux heures et demie

Matériel nécessaire : Grandes feuilles de papier, crayons de couleur, tableau à feuilles mobiles

Taille des groupes : Cinq à huit personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur demande aux participants : Dans quelles circonstances éprouvez-vous un sentiment de satisfaction ? Qu'est-ce qui vous fait plaisir ou vous satisfait dans votre vie ? A part cela, qu'est-ce qui vous laisse insatisfait ? Etes-vous en proie à des conflits sur le plan personnel ? Sur le plan social (privé ou public) ?

2e étape

Le formateur demande ensuite aux participants de se répartir en petits groupes de travail (de 5 à 8 personnes) pour réfléchir à ces questions et de noter leurs réponses sur une grande feuille de papier en s'abstenant de toute analyse ou conclusion collective.

3e étape

Les groupes reviennent présenter les résultats de leur réflexion au bout d'une demi-heure environ.

Débat dirigé

4e étape

Le formateur classe les réponses selon les catégories suivantes : niveau privé/personnel, niveau collectif/professionnel, niveau général social/politique (libanais ou mondial) et, pour chacune de ces catégories, sous deux rubriques : satisfaits/insatisfaits.

Le formateur doit s'efforcer d'expliquer que les trois niveaux sont présents dans la vie de chacun d'entre nous et que nos conflits se situent de même à différents niveaux.

5e étape

Conclusion : le formateur rappelle les objectifs de l'exercice, en réaffirmant en particulier que ce que l'individu subit peut se trouver être un problème collectif et non individuel, et qu'il est donc nécessaire de travailler ensemble pour trouver des solutions communes à nos problèmes. Le formateur peut par exemple poser les questions suivantes : Avez-vous remarqué que vous rencontriez des difficultés à un niveau et non pas à d'autres ? Avez-vous remarqué que vous étiez satisfaits à un certain niveau et non pas à un autre ? Avez-vous remarqué qu'il y a des problèmes qui ne vous concernent pas et qui ne vous préoccupent pas ? Pourquoi ?

EXERCICE N° 3 : DROITS ACQUIS - PERSISTANCE DE CONFLITS

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Aider les participants à acquérir une vision réaliste des conflits, en leur parlant de conflits dont la solution a permis à certaines personnes d'acquérir des droits, et d'autres qui attendent encore d'être résolus, afin qu'ils sachent comment les choses se passent dans la vie réelle.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Tableau noir et craie ou tableau à feuilles mobiles et gros crayons ou feutres de couleur

Méthode :

1re étape

Le formateur demande aux participants s'ils ont connaissance de droits qui ont été conquis après avoir été ou non l'enjeu de conflits et de luttes au Liban. Connaissent-ils des exemples similaires dans d'autres régions du monde ?

2e étape

Après le débat, le formateur écrit au tableau les réponses données par les participants.

Débat dirigé

3e étape

Afin d'aider les participants, le formateur doit lui aussi donner des exemples : droits des enseignants, droits des femmes, droits des syndicats, droits économiques et politiques, droit à

l'éducation, etc. (Il est souhaitable que le formateur se munisse de références et de documents prouvant que ces droits ont bien été conquis.)

4e étape

Il interroge ensuite les participants sur les conflits qui subsistent encore, en particulier au Liban, et écrit leurs réponses au tableau (après avoir divisé celui-ci en deux colonnes : droits acquis/persistance d'un conflit).

5e étape

Il invite ensuite les participants à dire ce qu'ils pensent en général de ce qu'ils ont entendu et des situations auxquelles ils ont été mêlés. Il rappelle les objectifs de l'exercice afin de tirer une conclusion précise, après avoir posé des questions telles que : Etes-vous optimistes et gardez-vous espoir ? Pensez-vous que les droits de l'homme sont plus largement et effectivement respectés ? Pensez-vous que la situation sociale peut évoluer, fût-ce avec lenteur et de façon limitée ?

EXERCICE N° 4 : COMMENT VIVEZ-VOUS LES CONFLITS ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider les participants à découvrir diverses approches possibles pour traiter un conflit et à concevoir des méthodes efficaces de traitement rationnel et démocratique qui respectent les droits de l'homme, en se basant sur leur expérience personnelle passée et présente.
- (b) Amener chaque participant à mieux comprendre sa propre attitude devant les conflits auxquels il est confronté (fait-il face ? fuit-il ? éprouve-t-il de la peur ? élude-t-il le conflit ? en réfère-t-il à une autorité supérieure ? réagit-il avec violence ou de façon non violente ?).

Durée de l'exercice : Trois heures et demie

Matériel nécessaire : Grandes feuilles de papier, crayons ou feutres de couleur et tableau à feuilles mobiles

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur demande à chaque participant d'exposer un problème en présence duquel il s'est récemment trouvé chez lui avec des parents, avec des amis, à l'école, au travail, dans la rue, dans une association dont il est membre ou dans un autre contexte social.

2e étape

Cette activité doit se dérouler en petits groupes (5 à 7 personnes). Chaque participant fait un exposé détaillé en tenant compte des questions suivantes :

- Où le différend a-t-il surgi ?
- Avec qui ? A propos de quoi ?

- Qu'a-t-il ressenti à ce moment-là ?
- Qu'a ressenti son "adversaire" ?
- Quelles visées ou quels objectifs poursuivait-il au-delà du conflit ?
- Quels étaient les visées ou les objectifs de son "adversaire" au-delà du conflit ?
- Comment s'est-il comporté pendant le conflit ?
- Quels arguments a-t-il employés ? Et ceux de son "adversaire" ?
- Quelle solution a-t-il proposée ? A-t-il été satisfait du résultat ?
- Quels étaient les craintes, les intérêts et les valeurs des deux parties ?

3e étape

Chaque groupe doit présenter un rapport exposant l'expérience vécue par chacun de ses membres selon le plan suivant : les protagonistes, le type et l'enjeu du conflit, les moyens utilisés pour le résoudre, les sentiments éprouvés, les résultats.

Débat dirigé

4e étape

Le formateur commente ensuite ces comptes rendus en fonction des objectifs de l'exercice et insiste sur le fait que c'est en recourant à des moyens démocratiques pour résoudre les conflits que l'on peut atteindre des objectifs démocratiques. Il peut ensuite poser des questions du type : Que pensez-vous de votre façon d'envisager la résolution du conflit ? Est-ce ainsi que vous réagissez en général ? Que vous ont apporté les récits de vos camarades ?

5e étape

Conclusion : le formateur peut alors choisir deux ou trois des cas (selon le temps disponible) où il y a eu recours à la violence ou bien où la méthode utilisée a échoué, et les présenter au groupe pour que ses membres en décèlent les points faibles et les points forts et proposent d'autres méthodes de règlement, encourageant ainsi les participants à les adopter dans des circonstances analogues.

EXERCICE N° 5 : LES CONFLITS DANS LES DICTONS POPULAIRES

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Faire découvrir aux participants ce que dit notre culture populaire au sujet des conflits et de la conduite à adopter face à un problème.
- (b) Les amener à porter un regard critique sur les proverbes et dictons prônant la soumission, la lâcheté, la trahison ou la violence.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Tableau noir et craie ou tableau à feuilles mobiles et gros crayons ou feutres de couleur

Méthode :

1re étape

En invitant les participants à discuter, le formateur leur demande de citer des dictons populaires qu'il leur arrive d'entendre à propos de la conduite à tenir en cas de conflit.

Débat dirigé

2e étape

Le formateur peut commencer par donner quelques exemples de ces dictons : "Baise la main que tu ne peux fléchir. Puis maudis-la". "Ferme la fenêtre d'où vient le vent et tu auras la paix". Il déterminera avec les participants quels sont les proverbes qui traduisent le mieux telle ou telle situation conflictuelle.

3e étape

Il écrit ces proverbes au tableau dans deux colonnes distinctes, selon qu'ils expriment un point de vue négatif ou positif au sujet du conflit.

4e étape

Le formateur discute de ces proverbes avec les participants en tenant compte des objectifs de l'exercice.

5e étape

Il souligne ensuite la nécessité de faire preuve d'esprit critique devant les proverbes négatifs et d'appuyer les proverbes positifs en privé et en public, en faisant état notamment de l'expérience concrète que les participants ont pu acquérir à cet égard.

EXERCICE N° 6 : COMMENT REAGIRIEZ-VOUS ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider chaque participant à mieux comprendre ses réactions spontanées face à certaines situations conflictuelles.
- (b) L'amener à prendre conscience du "discours" ou des "paroles" qu'il emploie en pareilles circonstances.
- (c) L'encourager à trouver des paroles et des attitudes qui aillent dans le sens d'une gestion démocratique et efficace des conflits.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Feuilles de papier, crayons, tableau et craie

Méthode :

1re étape

Le formateur cite des exemples empruntés à la réalité libanaise de situations conflictuelles vécues sur le plan personnel, social ou politique (voir les exemples figurant à la fin du présent exercice).

2e étape

Pour chaque situation conflictuelle évoquée, il demande à chacun des participants d'indiquer sur la feuille qui lui a été remise quelles seraient probablement ses réactions immédiates (sentiments, paroles, conduite, désir) s'il se trouvait confronté à ladite situation.

3e étape

Il ramasse ensuite les réponses écrites des participants et les classe en trois catégories : réactions négatives ou passives, réactions agressives ou violentes, réactions comportant des possibilités de résolution démocratique du conflit.

4e étape

Le formateur copie les réponses ainsi classées sur une grande feuille de papier, qu'il présente aux participants en sollicitant leurs commentaires.

Débat dirigé

5e étape

Les commentaires pourront se limiter à des impressions générales, interprétant le point de vue de l'un des participants ou concernant la manière dont l'un des participants présente son point de vue pour réagir à tel ou tel conflit (sans s'étendre sur les détails de celui-ci).

6e étape

Conclusion : le formateur commente ensuite les résultats en tenant compte des objectifs de l'exercice. Il pourra par exemple choisir l'une des réactions "agressives et négatives" et demander aux participants de choisir d'autres réponses possibles de nature à faciliter le règlement du conflit d'une façon démocratique et appropriée (je ne suis pas seul en cause : dans tout conflit, il y a au moins deux parties, d'où la nécessité de tenir compte des sentiments, des besoins et des aspirations de chaque partie pour régler le conflit). Ces propositions seront notées au tableau comme des modèles à suivre. Il serait souhaitable de choisir l'une des réponses données pour un conflit qui a été réellement vécu par l'un des participants dont la réaction avait été négative, agressive ou violente lors du conflit.

Liste d'exemples

1. Votre mère étend une robe qu'elle vient de laver et celle-ci dégotte sur le balcon de la voisine du dessous, qui s'en irrite et proteste bruyamment. Vous vous teniez à proximité du balcon et vous voyez votre mère sortir pour répondre à la voisine. Quelle a été votre réaction ?
2. Vous êtes recruté dans une école secondaire pour travailler cinq jours par semaine seulement comme assistant. Le jour de la rentrée scolaire, vous avez la surprise

d'entendre le directeur de l'établissement annoncer aux assistants qu'ils devront travailler même le samedi. Comment réagissez-vous ? (sachant que vous n'êtes pas d'accord).

3. Vous avez acheté un pull-over dans une boutique sans voir qu'il était légèrement troué. Vous vous en rendez compte trois jours plus tard en l'essayant. Surpris et furieux, vous allez vous plaindre au commerçant. Celui-ci vous dit que c'est peut-être vous qui avez endommagé le tricot. Que répondez-vous ?
4. Vous marchez dans une rue quand vous êtes arrêté par un barrage des forces armées libanaises. Vous n'avez rien contre l'armée, mais les militaires qui gardent le barrage commencent à vous questionner sur votre religion, la profession de vos parents, et vous demandent si vous êtes affilié à un parti politique, combien gagne votre père et où vous vivez. Quelle est votre réaction ?
5. Vous passiez quand un barrage de forces armées non libanaises vous arrête. Vous avez une aversion particulière pour ce type de barrage. On vous demande de sortir de votre véhicule et d'ôter votre veston, mais vous n'en voyez pas la nécessité. Les militaires ne veulent rien entendre. Comment réagissez-vous ?
6. Rentrant chez vous, vous vous apercevez qu'un certain nombre de jeunes gens sont en train d'écrire des slogans politiques sur le mur de votre immeuble. Ces slogans ne sont pas à votre goût, parce qu'ils constituent par leur teneur religieuse une provocation à l'égard des habitants de votre quartier. Comment réagissez-vous ?
7. Vous êtes membre d'une association dont les statuts stipulent que le président, le vice-président et les présidents des commissions sont expressément habilités à prendre des décisions et à représenter l'association. Bien que ce mode de fonctionnement hiérarchisé ne vous plaise pas, vous avez adhéré parce que vous approuviez l'action de l'association. Il se trouve que, sans vous consulter, le président d'une des commissions prend une certaine initiative qui relevait de votre responsabilité. Quelle est votre réaction (sachant qu'il y a d'autres membres de l'association qui n'apprécient pas la hiérarchie) ? Essayez de comprendre les statuts en tenant compte de la répartition des tâches au sein de l'association, des devoirs et des responsabilités de chacun et de la nécessité d'une hiérarchie pour assurer la bonne marche de l'organisation.
8. Elève dans une école secondaire, vous traversez une crise psychologique, mais n'avez pu vous en ouvrir à votre professeur. Vous aviez un travail à rendre, mais n'avez pas réussi à respecter les délais. Votre professeur en colère vous pose des questions à ce sujet. Que répondez-vous ?

EXERCICE N° 7 : UNE ALTERCATION

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Amener les participants à réfléchir au discours ou aux propos qu'ils tiennent à leur "adversaire" dans certaines situations conflictuelles.
- (b) Attirer leur attention sur la manière dont ils expriment leurs vues quand ils tentent de régler un conflit, que celui-ci soit mineur ou important, compte tenu des éléments ci-après.
- (c) Pensez toujours à vous concentrer sur la question ayant donné lieu au conflit, et non sur la personne de l'autre.

- (d) Ne perdez jamais de vue que l'autre est aussi concerné que vous par la question.
- (e) Précisez les droits qui sont les vôtres pour ne pas donner l'impression que vous y renoncez.
- (f) Faire la distinction entre la colère et les expressions agressives et violentes envers l'autre. On peut être fondé à éprouver de la colère et du ressentiment, mais on doit maîtriser ses réactions.
- (g) Avoir le courage d'être à même de s'excuser auprès de l'autre si l'on avait tort.
- (h) Avoir le courage et être à même de reconnaître les raisons de l'autre (ses droits et ses arguments positifs).
- (i) Eviter autant que possible les paroles provocantes ou accusatrices qui ne résolvent rien.
- (j) S'abstenir de porter un jugement sur la personnalité de l'autre.
- (k) Ne pas étouffer ses propres sentiments, mais les exprimer sans porter préjudice à l'autre.
- (l) Ne pas oublier que tenter de résoudre un conflit consiste à trouver une solution, et non à admonester ou insulter l'autre.

Durée de l'exercice : Une heure et demie

Matériel nécessaire : Papier, gros crayons ou feutres de couleur, tableau à feuilles mobiles

Méthode :

1re étape

Le formateur ou les participants choisissent une situation conflictuelle dans la liste figurant à la fin de l'exercice n° 6 (par exemple une altercation à un point de passage contrôlé par l'armée, ou entre deux occupants d'un immeuble).

2e étape

Le formateur demande alors à un certain nombre de participants de préparer sur ce thème une "saynète" présentant la situation conflictuelle et le dialogue entre les parties au conflit (technique du jeu de rôles).

3e étape

Après dix minutes de préparation, les participants désignés jouent la scène devant le groupe, tandis que le formateur et les autres participants notent les observations que leur inspirent les paroles et la conduite des protagonistes. Ils en font ensuite part au formateur, qui en tire les leçons en tenant compte des objectifs de l'exercice, et en particulier des éléments énumérés plus haut.

Débat dirigé

4e étape

Il est possible de faire jouer plusieurs situations différentes par le groupe, mais les commentaires ne devront être formulés qu'à la fin.

EXERCICE N° 8 : QUI ADOPTE QUOI AU LIBAN ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider les participants à comprendre la démarche et les méthodes adoptées par différents groupes pour le règlement de conflits existants.
- (b) Les aider à distinguer entre ces méthodes selon qu'elles constituent ou non des moyens efficaces de régler les conflits. Aider les participants à établir un lien entre la fin et les moyens (une fin juste exige des moyens équitables).

Durée de l'exercice : Une heure et demie

Matériel nécessaire : Grandes feuilles de papier, crayons ou feutres de couleur, tableau à feuilles mobiles

Méthode :

1re étape

Le formateur présente brièvement aux participants un certain nombre de situations conflictuelles qui se sont produites ou se produisent encore au Liban, et les invite à noter sur une feuille de papier la démarche adoptée pour régler chacune d'elle (voir la liste d'exemples figurant à la fin du présent exercice).

2e étape

Il demande à chacun de répondre séparément sur chaque point et écrit les réponses au tableau.

3e étape

Il aura soin de corriger les réponses erronées en indiquant la méthode effectivement utilisée pour régler le conflit, ou simplement y faire face, et ce jusqu'à ce que toutes les situations aient été passées en revue.

Débat dirigé

4e étape

Il écrit au tableau un cadre d'analyse organisé autour des éléments suivants : question sur laquelle porte le conflit, les parties en présence, les solutions proposées, le résultat final. Les participants et le formateur présentent leurs commentaires sur les méthodes adoptées au Liban pour le règlement des conflits en établissant un lien entre ses commentaires et les objectifs de l'exercice. En cas de démarche négative ou violente, les participants devront proposer d'autres méthodes. Le formateur leur demandera par exemple :

- Quelles sont en général vos impressions sur les démarches ou les méthodes utilisées au Liban pour régler les conflits ?

- Pensez-vous qu'il soit possible de dissocier la fin et les moyens ? Comment et pourquoi ?

5e étape

Conclusion : le formateur pourra donner des exemples de situations vécues par le peuple libanais qui montrent que l'on peut résoudre un conflit par des méthodes démocratiques.

Liste d'exemples

Le formateur ou l'enseignant devra fournir aux participants toute la documentation nécessaire pour débattre des incidents rapportés.

1. La chute du cours de la livre libanaise a provoqué une crise : le coût de la vie a augmenté, certaines personnes ont été menacées par la pauvreté, et l'Etat n'a pas proposé de véritable solution au problème.

Nous sommes en **1987**, qu'a fait l'Union générale des travailleurs pour s'attaquer à ce problème ?

Nous sommes en **1992**, qu'a fait l'Union générale des travailleurs pour s'attaquer à ce problème ?

Nous sommes en **1993**, qu'a fait l'Union générale des travailleurs pour s'attaquer à ce problème ?

2. En 1975, des conflits idéologiques ont divisé les partis et les forces politiques du Liban : il y avait ceux qui prônaient le fédéralisme et ceux qui le rejetaient, ceux qui défendaient l'idée d'un Liban arabe et ceux qui y étaient défavorables, ceux qui appelaient à la lutte des classes, les partisans d'un Etat laïque et les tenants d'un Etat confessionnel, etc. Comment ces différentes factions ont-elles résolu leurs différends et trouvé une solution politique aux problèmes du pays ?

3. En 1993, les maîtres de l'enseignement privé ont réclamé une revalorisation de leurs conditions d'existence. Vers qui se sont-ils tournés pour obtenir satisfaction ?

4. Des élections législatives ont été organisées au Liban au cours de l'été 1992. La Conférence nationale des syndicats a exprimé des réserves à ce sujet, car elle craignait de voir se rallumer les querelles intestines dues au fait qu'une partie des Libanais (ceux qui vivent dans la région "chrétienne") étaient opposés aux élections. Qu'est-ce que la Conférence a fait pour résoudre ce conflit ?

5. Des milliers de jeunes Libanais étaient opposés au service militaire obligatoire, préférant l'application de la loi concernant la possibilité d'un service civil (en 1993). Qu'ont-ils fait pour exprimer leurs vues et réclamer le droit de se prévaloir de la loi sur le service civil ?

6. Il arrive à l'école qu'un élève soit obligé de suivre des cours qui ne l'intéressent pas ou qu'il n'a pas choisis et de passer l'examen correspondant. Parfois l'élève ne retient pas ce qui a été enseigné et échoue à l'examen. Comment les enseignants ou l'administration de l'école s'attaquent-ils à ce problème ?

7. Un jeune homme et une jeune fille, l'un d'une famille religieuse chrétienne et l'autre d'une famille religieuse musulmane, s'éprennent l'un de l'autre et décident de fonder un foyer. Cela provoque une crise dans les deux familles, chacune rejetant l'autre qui est différente pour des raisons religieuses et confessionnelles. Comment chaque famille règle-t-elle un tel conflit ?

EXERCICE N° 9 : CARTOGRAPHIE DES CONFLITS - GESTION COLLECTIVE D'UN CONFLIT SOCIAL GENERAL

Objectifs pédagogiques proposés

- (a) Aider les participants à prendre conscience de leur capacité de planifier scientifiquement la résolution d'un conflit donné.
- (b) Les encourager à adopter une démarche rationnelle et démocratique face à un problème donné en commençant par le dialogue et en allant jusqu'au recours à des pressions civiles.
- (c) Les amener à comprendre qu'un conflit ne se gère pas par des discours, de la rhétorique, la contemplation ou un tour de passe-passe, mais en s'attaquant au problème et en parvenant à des solutions concrètes dans le respect des droits de l'homme, tels que ceux-ci sont définis par les instruments nationaux et internationaux.

Durée de l'exercice : Trois heures et demie

Matériel nécessaire : Grandes feuilles de papier, crayons ou feutres de couleur et tableau à feuilles mobiles

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

Débat dirigé

1re étape

Le formateur invite les participants à se répartir en petits groupes de travail (de 5 à 7 personnes) et à élaborer un plan d'action ou une stratégie visant à obtenir satisfaction sur telle ou telle revendication (mieux vaut limiter l'exercice à un ou deux conflits).

2e étape

Le formateur choisit un grand problème de société, après s'être assuré (au cours du débat) que ce problème intéresse les participants. Par exemple, les revendications des handicapés qui demandent aux pouvoirs publics de faire aménager des rampes d'accès aux quais et aux bâtiments administratifs, celles d'une organisation écologiste qui réclame qu'on plante des arbres dans les rues et les lieux publics ou la campagne menée par une association pour l'introduction d'un enseignement non confessionnel dans les écoles.

3e étape

Les participants doivent définir, dans le cadre de leur stratégie, les étapes successives visant à régler effectivement le conflit.

4e étape

Conclusion : une fois les groupes réunis, chacun présente son rapport, puis le formateur commente chaque rapport en termes généraux, en reliant les objectifs de l'exercice à une "cartographie du conflit" qu'il distribuera ultérieurement. Il note par écrit toutes les suggestions avancées pour une cartographie méthodique des conflits en vue d'attirer l'attention sur la nécessité de mettre en oeuvre des moyens scientifiques pour résoudre un conflit.

Liste d'exemples

On procède à la cartographie d'un conflit ou d'un problème de société particulier en passant par les étapes suivantes (le formateur fournira préalablement aux participants la documentation nécessaire) :

1. Décision par le groupe concerné de s'attaquer au problème.
2. Analyse du conflit ou du problème social.
 - Constitution d'un dossier scientifique sur le problème.
 - Documents, témoignages et statistiques concernant le problème.
 - Consultation des lois pertinentes.
3. Identification des personnes ou des groupes se situant dans l'un et l'autre camp (alliés et opposants ou partie lésée).
4. Connaissance des instruments nationaux et internationaux sur lesquels on peut s'appuyer.
5. Définition de l'objectif visé :
 - Identification de la (ou des) revendication(s).
 - Définition d'un objectif précis, clair et réalisable.
 - Définition d'un objectif qui ne constitue pas une menace pour l'"autre qui est l'adversaire".
 - Définition d'un objectif dont la réalisation aboutirait effectivement à créer une situation plus juste sur le plan humain.
6. Identification et choix des personnes qui seront chargées de régler le conflit.
7. Première tentative de dialogue : ouverture de négociations.
8. Si les négociations échouent, le dialogue est suspendu, mais non rompu.
9. Sensibilisation de l'opinion publique par :
 - Des campagnes d'information visant à expliquer la cause et les justes revendications de notre camp.
 - Des actions d'information destinées à mobiliser l'opinion.
 - Le choix de slogans et de mots d'ordre précis et non violents pour éviter de provoquer "l'autre".
10. Proposition ou organisation d'une dernière rencontre avec la partie adverse.
11. Si cette proposition n'est pas acceptée, passage à l'action directe, mais sans rupture des relations.

12. Parmi les moyens d'action directe destinés à faire pression sur la partie adverse, on peut mentionner : les manifestations, les occupations de locaux, les grèves, le boycott, le refus de coopérer, les démissions collectives, l'organisation d'une marche de protestation, la formulation d'une contre-proposition, la désobéissance, les grèves de la faim (limitées dans le temps).

Références

Jean-Marie Muller. *La stratégie de l'action non violente*. Paris, Le Seuil, 1981. 253 p.

Gene Sharp. *Ways of Non-Violent Action*. Boston, Porter Sargent. 1973.

1. L'écoute active

L'écoute active est une technique dont l'acquisition préalable facilite la résolution des conflits. Elle permet en effet une meilleure communication entre les parties en présence, comme entre les personnes à tous les niveaux, et favorise la coopération au sein d'un groupe. Tout être humain a besoin d'exprimer son opinion et de faire connaître son analyse d'une question, ses sentiments, ses jugements et ses décisions. Bien des conflits s'enveniment parce qu'aucune des parties ne prend en considération, n'apprécie, ne respecte, ni ne tente d'écouter et de comprendre le point de vue de la partie adverse.

Une bonne écoute exige avant tout une attitude de respect à l'égard de la personne qui parle et une disposition à la comprendre et à comprendre le message qu'elle transmet. Il faut pour cela se concentrer sur la teneur de ce message. Ce faisant, la personne qui parle et celle qui écoute communiquent plus facilement et la seconde apprend à mieux connaître la première sur le plan humain.

Entendre et écouter sont deux choses différentes. La plupart du temps, nous entendons ce que disent les autres, mais nous ne les écoutons pas vraiment. L'écoute est plus difficile, car elle suppose que l'on comprenne et interprète les paroles de la personne qui s'exprime sans la juger. Elle livre en général davantage d'informations sur cette personne, ses sentiments ou sa manière d'envisager différentes questions. Il est possible de parvenir à une compréhension plus poussée en étant attentif non seulement à ce que dit l'interlocuteur, mais aussi à son langage corporel. L'ensemble des comportements physiques, psychologiques et mentaux observés permet à celui qui écoute de paraphraser le message délivré. L'écoute est un processus d'apprentissage réciproque.

Pour mieux comprendre celui qui parle, on peut lui poser des questions, à condition que celles-ci ne soient pas formulées d'une manière menaçante. Par conséquent, le formateur voudra peut-être veiller à ce que chacun des deux interlocuteurs acquière plus de confiance en soi et dans l'autre et apprenne à mieux connaître les besoins et les émotions de l'autre.

Les exercices qui suivent aideront l'enseignant ou le formateur à faire progresser l'art de l'écoute. Le résultat sera encore meilleur s'il utilise des exercices en rapport avec la situation locale.

EXERCICES

EXERCICE N° 1 : L'ECOUTE ACTIVE

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Apprendre aux participants à écouter les autres, à mieux comprendre ce qu'ils ressentent et à établir une bonne communication avec eux, en évitant ainsi les malentendus et les jugements erronés qui risquent de faire obstacle à une relation pacifique.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Salle de classe ou espace en plein air, feuilles de papier, crayons, tableau noir et craie

Taille des groupes : Trois personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur explique les objectifs de l'écoute active, en insistant sur les techniques qu'il est possible d'acquérir. L'exercice peut être fait dans la salle de classe ou en plein air. Le formateur divise la classe en groupes de trois personnes et demande à chacun de désigner un rapporteur qui prendra note des conversations entre les participants.

2e étape

Les participants sont invités à réfléchir à une anecdote, un problème ou un conflit digne d'intérêt. Chacun aura cinq minutes pour en faire l'exposé à un camarade. Ce dernier devra écouter attentivement, en prêtant attention à ce que dit son interlocuteur et en lui montrant qu'il comprend ses émotions et ses sentiments autant que le contenu de son exposé, et qu'il y est sensible. Dans le groupe A, par exemple, un premier participant va relater un incident qui l'a profondément marqué (en exposant à la fois les faits et ses réactions), puis un deuxième participant paraphrasera ce qu'il pense lui avoir été communiqué. L'un et l'autre devront s'abstenir de tout jugement ou critique.

3e étape

Le rapporteur de chaque groupe prend note des exposés reformulés et évalue la qualité de l'écoute. Après chaque exposé, il réexamine son analyse avec les deux participants. Chacun des trois membres d'un groupe devra avoir la possibilité de jouer chaque rôle (celui qui parle, celui qui écoute et le rapporteur).

Débat dirigé

4e étape

Le rapporteur demande aux deux parties quelle a été à leur avis l'efficacité de la communication, puis formule des observations sur le déroulement de l'exercice. Son rôle est celui d'un médiateur.

5e étape

Le formateur doit être capable de déterminer si l'échange a permis aux interlocuteurs de mieux se connaître, si chaque participant a bien saisi le sens de l'exercice et dans quelle mesure il a pu saisir les sentiments de son interlocuteur et comprendre ce que celui-ci a dit.

6e étape

Le formateur s'efforce de faire le bilan de l'exercice et autorise chaque groupe à intervenir pour conclure. Ce faisant, il encouragera les participants à en dire davantage sur ce qui les a irrités dans l'exercice ou dans la manière dont celui-ci a été conduit, de dire ce qu'ils ont retiré de l'expérience et, si elle ne leur a rien apporté, de dire pourquoi. Il cherchera à amener les participants à émettre des idées sur la manière dont l'exercice pourrait être amélioré pour donner des résultats plus satisfaisants.

7e étape

Le formateur peut demander aux participants d'essayer cette méthode dans leur famille ou avec leurs amis et de noter par écrit les idées ou les suggestions qui auront été faites sur la manière d'améliorer les méthodes d'écoute active, ou les problèmes qui auront été soulevés.

EXERCICE N° 2 : LE LANGAGE CORPOREL ET GESTUEL EN TANT QU'OUTIL DE COMMUNICATION

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Découvrir comment, dans de nombreuses régions du monde, les gens expriment leurs sentiments et leurs attitudes et assortissent leur langage d'un comportement non verbal.

Durée de l'exercice : Entre 40 minutes et une heure

Matériel nécessaire : Espace en plein air ou salle de classe, feuilles de papier, crayons, tableau noir et craie

Taille des groupes : Cinq personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur répartit les participants par groupes de cinq. Chaque groupe débattrait pendant 40 minutes de problèmes importants se posant à l'école, dans la communauté, dans le pays ou dans le monde. Les dix premières minutes seront consacrées au choix de la question à traiter, ce qui laisse une demi-heure pour la discussion proprement dite.

2e étape

Chaque groupe choisit un rapporteur qui prendra note de la discussion et des différents moyens de communication corporels et gestuels utilisés. Le rapporteur sera changé toutes les dix minutes.

Débat dirigé

3e étape

Le formateur précise que les rapporteurs devront noter combien de fois chaque membre du groupe a exprimé des sentiments un peu vifs, s'il est arrivé que des membres du groupe parlent en même temps, si l'un d'eux s'est montré plus encourageant et compréhensif que les autres, ou plus dominateur, la manière dont ceux qui parlaient et ceux qui écoutaient étaient assis, dans quelles positions étaient leurs mains, leur tête, leurs jambes, et comment ils changeaient de posture au fur et à mesure de la discussion. Il demande en outre à chaque membre de noter les sentiments qu'il a éprouvés durant l'exercice, si celui-ci lui a paru confus, si quelqu'un dans le groupe a tenté de l'expliquer plus clairement aux autres, ou si quelqu'un a essayé d'approfondir les idées de ses camarades en posant des questions. Quelqu'un a-t-il demandé des éclaircissements supplémentaires ? Les sentiments exprimés étaient-ils directs, tangibles ou difficiles à apprécier ?

4e étape

Le formateur inscrit au tableau noir la liste des questions abordées par chaque groupe, ou la lit en consultant ses notes si l'exercice a lieu en plein air. Il invite les participants à copier cette liste et à noter dans quel groupe des émotions ou des encouragements ont été exprimés ou des informations ou des éclaircissements supplémentaires ont été donnés. Le cas échéant, il serait bon qu'il félicite tel ou tel groupe. Pour finir, il demande aux participants si leur capacité d'écoute se trouve renforcée par ce type d'exercice ou s'ils ont de meilleures suggestions à faire. Dans l'affirmative, il pourra proposer à chaque groupe de préparer quelques exercices d'écoute en indiquant pourquoi il pense que ses exercices donneraient de meilleurs résultats, en quoi ils permettraient de développer les compétences comportementales et quels seraient les meilleurs moyens d'y parvenir.

EXERCICE N° 3 : COMMENT ENCOURAGER ET STIMULER LES AUTRES

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Apprendre aux participants à exprimer leurs sentiments sur plusieurs questions choisies d'un commun accord. Ces sentiments peuvent être la colère, l'irrespect, la sympathie ou autres sentiments relatifs à la promotion de certaines valeurs.

Durée de l'exercice : Une demi-heure

Moyens nécessaires : Salle de classe ou espace en plein air, tableau noir et craie, crayons et papier

Taille des groupes : Deux personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur divise les participants en groupes de deux. Chacun est invité à exposer à son partenaire un problème auquel il a été récemment confronté. Que s'est-il passé ? Comment s'est-il tiré de la situation ? Qu'a-t-il ressenti ? Aucun exposé ne doit dépasser trois minutes.

2e étape

L'interlocuteur écoute attentivement sans parler. Il met en pratique les techniques précédemment étudiées, ouvertement, sans porter de jugements, en acceptant l'autre et en l'encourageant à s'exprimer. Il pourra hocher la tête, sourire, regarder son interlocuteur dans les yeux, l'encourager et lui témoigner sa sympathie en utilisant le langage corporel, mais devra s'abstenir de parler.

3e étape

Au bout de trois minutes, les rôles sont intervertis : celui qui écoutait parle à son tour de son conflit ou de son problème pendant trois minutes tandis que celui qui parlait l'écoute en silence.

Débat dirigé

4e étape

Après que les deux interlocuteurs ont à tour de rôle parlé et écouté, ils discutent ensemble de la qualité de l'écoute de chacun, de la manière dont chacun pourrait l'améliorer, de l'importance que cela a eu pour chacun d'eux d'avoir quelqu'un qui l'écoute et de ce qu'ils ont ressenti.

EXERCICE N° 4 : COMPRENDRE LES SENTIMENTS D'AUTRUI

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Aider les participants à comprendre les sentiments d'autrui exprimés par le langage corporel ou le silence.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Salle de classe ou espace en plein air, tableau noir, crayons et papier

Taille des groupes : Trois ou quatre personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur invite les participants à constituer des groupes de trois ou quatre et à se placer assis ou debout les uns en face des autres.

2e étape

Les participants doivent tenter de comprendre les sentiments des autres membres du groupe au ton de leur voix, à l'expression de leur visage, à leurs gestes ou à leur posture.

Débat dirigé

3e étape

Le formateur demande à l'un d'eux d'exprimer par son langage corporel le contraire de ce que pensent les autres membres du groupe. Les participants devront ensuite commenter l'exercice et indiquer la relation entre les deux réactions contraires exprimées et les techniques de résolution des conflits. Le formateur pourra les encourager à proposer d'autres manières de conduire cet exercice, par exemple au moyen d'une pantomime.

EXERCICE N° 5 : PARAPHRASER

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Développer la capacité d'écoute et de compréhension en paraphrasant.

Durée de l'exercice : Une demi-heure

Moyens nécessaires : Salle de classe ou espace en plein air, feuilles de papier, crayons, tableau noir et craie

Taille des groupes : Trois personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur explique l'objectif de l'exercice. Il demande aux participants de constituer des groupes de trois.

2e étape

Le participant A fait part de tel ou tel grief à B en lui expliquant le problème ou le conflit auquel il est confronté et les sentiments qu'il éprouve. C doit paraphraser ce qu'a dit A en s'efforçant de présenter les arguments des deux parties de manière plus convaincante que celles-ci ne l'ont fait.

Débat dirigé

3e étape

Le formateur explique que la personne à qui est exposé un problème ou un conflit doit se concentrer sur les éléments suivants :

- (a) L'expérience de celui qui a parlé. Le formateur demande à celui qui écoute de noter à la fois les faits et les sentiments.
- (b) Résumer ensuite ce qui vient d'être dit en s'abstenant de tout jugement ou évaluation.
- (c) Eviter les commentaires du type : "Je vois que vous avez une opinion bien arrêtée sur cette question". La bonne approche est sans doute de tenter de garder l'esprit ouvert ou de dire à son interlocuteur : "ne croyez-vous pas que l'on pourrait voir aussi les choses sous un autre angle?", ou : "j'aurais réagi exactement de la même façon".
- (d) Celui qui a écouté peut aussi essayer de commencer sa paraphrase par une phrase se référant directement à celui qui a parlé : "par conséquent, selon vous, ...", ou : "vous avez donc la conviction très forte que ...".

EXERCICE N° 6 : JE VOUS ECOUTE

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider chaque participant à améliorer son aptitude à écouter des personnes d'opinion différente afin de faciliter le dialogue pour la gestion de toute espèce de conflit.
- (b) Aider les participants à apprendre à gérer les conflits en remplissant la première des conditions préalables qui est d'être attentif aux opinions, sentiments et objectifs des autres (l'autre étant généralement considéré comme un "adversaire").
- (c) Amener chaque participant à prendre conscience de la manière dont il tente de convaincre l'autre (en insistant, en renonçant, en acceptant un compromis, en s'opposant obstinément, en répondant par des sarcasmes).

Durée de l'exercice : Une heure et demie (ou une heure trois quarts)

Matériel nécessaire : Tableau et craie

Taille des groupes : Deux personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur présente des sujets, préparés à l'avance et en accord avec les participants, de nature à développer les capacités d'écoute afin que chaque participant, après y avoir réfléchi pendant deux à cinq minutes avec l'autre membre de son groupe, exprime son opinion sur lesdits sujets en défendant un point de vue différent de celui de son partenaire.

2e étape

Chaque groupe choisira parmi ceux qui figurent dans l'exercice n° 8 un sujet à propos duquel ses deux membres ne sont pas d'accord sur la méthode à suivre pour résoudre le conflit.

3e étape

Chaque participant expose ses vues, sentiments et arguments sur le sujet choisi à son partenaire, qui doit l'écouter avec attention. Cet exercice offre donc à chacun d'eux l'occasion d'un face à face. Ils devront tenter de se convaincre mutuellement.

Débat dirigé

4e étape

Au bout de vingt minutes, les participants se retrouvent tous ensemble. Chacun doit essayer de répondre succinctement par écrit aux questions suivantes :

- Quelle était la qualité de l'écoute de votre partenaire (aspects positifs et négatifs) ? Et de la vôtre ?
- Comment vous y êtes-vous pris pour tenter de le convaincre de la justesse de votre opinion ? Par quels moyens et en quels termes ?
- Comment votre partenaire s'y est-il pris pour vous convaincre ? Par quels moyens et en quels termes ?

5e étape

Chacun lit ses notes. Pendant ce temps, le formateur note tout ce qui a un rapport avec les objectifs de l'exercice.

6e étape

Conclusion : le formateur souligne les principaux écueils qui nous empêchent d'écouter ceux qui ont un point de vue différent et les difficultés que l'on rencontre pour les convaincre, ainsi que les procédés de base utilisés par certains pour mieux écouter et convaincre. Il écrit les conclusions au tableau.

2. L'intérêt général : la solidarité nationale face aux conflits

L'idée de base

Tout pays est confronté un jour ou l'autre à des problèmes et à des conflits internes ou externes ; si tous les citoyens ne s'unissent pas pour renoncer à l'égoïsme et faire passer l'intérêt général avant toute autre considération, l'existence de la patrie est menacée.

Objectifs généraux

- Apprendre ce qu'est la solidarité, quelles formes elle revêt et quels avantages elle présente.
- Distinguer entre la solidarité émotionnelle et la solidarité objective.
- Définir les conflits qui font obstacle à la solidarité nationale.
- Susciter une prise de conscience de l'opinion publique qui transcende les engagements partisans ou antagonistes.

Le formateur voudra peut-être ne retenir qu'une seule étape de chacun des exercices qui suivent et souligner chaque fois le rapport entre les idées de solidarité et celles de droits de l'homme et de démocratie, de résolution des conflits et de paix.

EXERCICES

EXERCICE N° 1 : VOUS AVEZ TOUS TORT

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Faire prendre conscience qu'aucun groupe n'a le monopole du bon droit et que le dialogue est le moyen de parvenir à un compromis.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Crayons, craie, grandes feuilles de papier et coupures de presse

Méthode :

Débat dirigé

1re étape

Discussion sur le thème de la vérité et le caractère relatif des solutions dans une société où coexistent de multiples courants et points de vue.

2e étape

Pendant la guerre, chacun pensait qu'il avait raison et que les autres avaient tort ; cette attitude a été une source de violence et d'affrontements : donnez des exemples de telles attitudes et analysez-les.

3e étape

Essayez de rédiger un article d'information pour un quotidien sur un événement politique ou économique en considérant et en défendant différents points de vue.

4e étape

Comparez la manière dont différents médias présentent un même événement politique et essayez de découvrir les raisons profondes de chaque prise de position.

5e étape

La jeune génération a grandi dans un climat de controverse et de violence, et pense qu'il existe deux camps : l'un qui détient la vérité et l'autre qui la combat. Essayez d'imaginer des situations conflictuelles qui permettront aux participants d'apprendre à trouver une solution ne comportant ni gagnant ni perdant.

6e étape

Classez les solutions proposées.

7e étape

Conclusion : correspondance avec les objectifs. Soulevez des questions qui fassent le lien entre les résultats finals de l'exercice et ses objectifs initiaux.

EXERCICE N° 2 : MON FRERE ET MOI CONTRE MON COUSIN

Objectif pédagogique proposé :

- (a) La solidarité avec ses proches parents face à l'étranger peut être une bonne chose à condition que l'on reste objectif et défende la vérité.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Crayons, feuilles de papier et craie

Méthode :

1re étape

Le concept de solidarité en général : analyse, débat et réfutation des idées erronées ; classification des différentes formes de solidarité.

Débat dirigé

2e étape

La signification de la solidarité au sein de la famille : ses dimensions, ses aspects positifs et négatifs - y êtes-vous favorable et, si oui, dans quelle mesure ?

3e étape

Donnez des exemples pertinents empruntés à la guerre du Liban : solidarité ou isolement, ou solidarité au sens pleinement humanitaire du terme.

4e étape

Décrivez en quelques lignes la solidarité entre les occupants d'un abri.

5e étape

Rédigez une saynète montrant des exemples d'entraide et de coopération patriotique fréquemment observés au "passage du musée" (ligne de démarcation) pendant la guerre.

6e étape

Imaginez une devise exprimant votre point de vue et votre position sur la solidarité en période de crise.

7e étape

Classification des réponses. Autres attitudes sociales possibles.

8e étape

Conclusion : correspondance avec les objectifs. Soulevez des questions qui fassent le lien entre les résultats finals de l'exercice et ses objectifs initiaux.

EXERCICE N° 3 : NOUS DEVONS VIVRE ENSEMBLE, NOUS MOURRONS ENSEMBLE

Objectif pédagogique proposé :

(a) Ce qui touche un pays se fait sentir sur chaque citoyen.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Feuilles de papier et crayons, tableau noir, craie

Méthode :

1re étape

Demander à chaque groupe la phrase ci-dessus traduisant les critères qui fondent la solidarité nationale.

2e étape

Chaque groupe désigne un rapporteur.

3e étape

Les rapporteurs rendent compte devant l'ensemble des participants des critères qui sont apparus prioritaires pour renforcer la solidarité.

4e étape

L'enseignant écrit la liste au tableau noir.

Débat dirigé

5e étape

L'enseignant demande à chaque groupe d'indiquer les raisons de son choix en mettant l'accent sur les rapports entre les citoyens et la façon dont chacun d'eux contribue à renforcer le bien-être de tous, qui reflète lui-même le développement du pays.

6e étape

L'enseignant demande aux élèves de noter par écrit les critères proposés par les différents groupes et leur donne comme devoir à faire à la maison de noter tous les jours pendant un mois les obstacles à la solidarité nationale qu'ils auront observés dans leur famille, dans la rue et avec des amis.

7e étape

L'enseignant invite chaque groupe à commenter ses conclusions et demande aux élèves de suggérer des moyens de faire évoluer les choses.

8e étape

Conclusion : l'enseignant tire les leçons de l'exercice et met en lumière les meilleures suggestions présentées par les groupes.

EXERCICE N° 4 : LE MONDE EST UN : LE BESOIN DE SOLIDARITE

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Nous vivons tous sur la même planète ; les problèmes, les découvertes, les maladies, la guerre et la paix dans le monde nous concernent tous.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Feuilles de papier et crayons, tableau noir, craie

Méthode :

1re étape

Imaginez les initiatives de solidarité parmi les passagers d'un avion menacé d'un accident ou dans une population victime d'un incendie ou d'un séisme. Indiquez tous les éléments de la situation et essayez d'imaginer un récit illustrant l'un d'eux.

2e étape

Commentez ce proverbe : "Nulle herbe ne pousse après la mienne". Reflète-t-il l'état de notre société aujourd'hui ?

3e étape

Toutes sortes de maladies apparaissent actuellement dans le monde, contre lesquelles nous n'avons pas d'immunité. Il se fait des découvertes qui profitent à l'humanité tout entière. Commentez.

Débat dirigé

4e étape

Essayez de relier la première étape du présent exercice à des problèmes locaux qui se posent dans le milieu où vous vivez.

5e étape

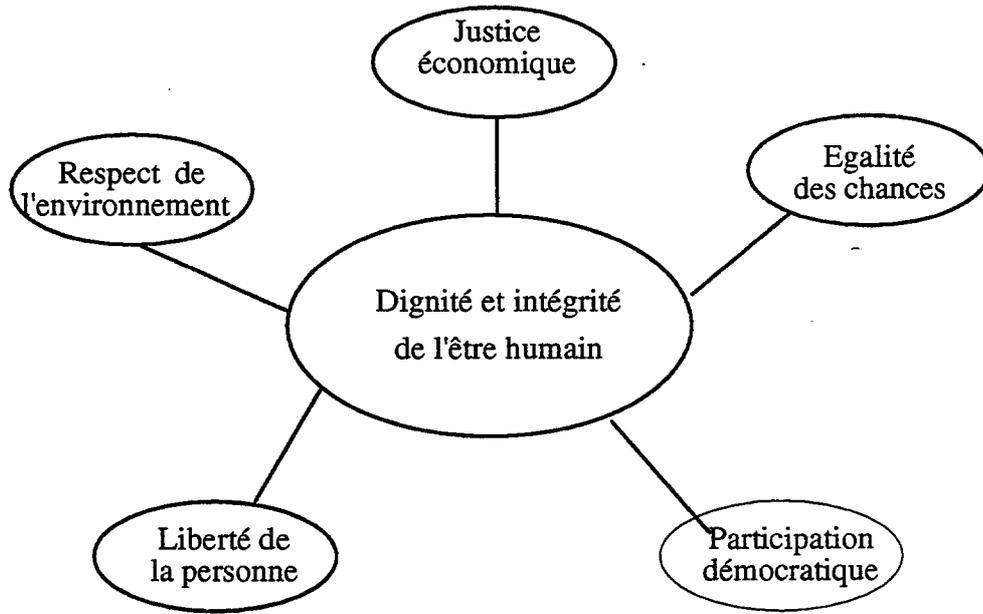
Notez par écrit des exercices propres à convaincre les jeunes de la nécessité de faire une juste place à l'idée de responsabilité collective pour tout ce qui se passe dans le monde : pollution, guerres, inventions, progrès, paix. Le formateur devra aider les participants à cerner les problèmes et leur apprendre à régler leur comportement et leurs attitudes sur leurs connaissances.

6e étape

Classement des réponses.

7e étape

Conclusion : correspondance avec les objectifs. Soulevez des questions qui fassent le lien entre les résultats finals de l'exercice et son objectif initial.



Betty Reardon, *Education for Human Dignity*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press. 1994. Reproduit avec la permission de l'auteur.

II. LES DROITS DE L'HOMME

1. Les droits de l'homme : concept et problématique

Le concept de droits de l'homme est un concept éthique qui s'est formé au cours de l'histoire en réaction à des facteurs négatifs qui affligeaient l'humanité.

Dans toutes les religions du monde, ce concept est apparu comme une valeur éthique de nature à guider les rapports entre individus, groupes et communautés. Cette valeur s'est peu à peu constituée parce qu'elle était liée à des besoins fondamentaux de l'homme. On peut donc dire que la notion de dignité humaine est une valeur aussi ancienne que l'humanité, et que son affirmation au cours de l'histoire a correspondu à des mutations sociales, politiques, économiques et culturelles qui ont affecté différentes sociétés. De nos jours, l'éthique des droits de l'homme a un caractère plus laïque que religieux dans la mesure où chacun, quelle que soit la confession à laquelle il appartient, peut s'en réclamer.

Le concept de droits de l'homme repose sur un certain nombre de valeurs intrinsèques étroitement liées et interdépendantes. Il faut appréhender ces valeurs dans une perspective holistique pour comprendre pleinement la fin vers laquelle elles tendent, à savoir le bien-être de la société.

Quelles sont ces valeurs et peut-on les considérer comme universelles ?

Un grand nombre de défenseurs des droits de l'homme estiment que la justice économique, la qualité des perspectives ouvertes, la participation démocratique, la liberté de la personne, le respect de l'environnement et l'obligation faite à chacun de se conduire de manière responsable et de rendre compte de ses actes constituent les valeurs centrales des droits de l'homme. Il n'est donc pas surprenant que ces valeurs apparaissent comme prioritaires à la fin du XXe siècle.

Au cours des siècles passés, les sociétés ont proclamé quantité de chartes et de lois. La fondation (en 1945) de l'Organisation des Nations Unies a été à l'origine en 1948 d'un instrument international connu sous le nom de Déclaration universelle des droits de l'homme. A l'époque, l'ONU se composait d'Etats appartenant à l'Europe, aux Amériques et à une partie du Moyen-Orient. Les Etats d'Asie et d'Afrique n'y étaient guère représentés, car ces continents faisaient encore partie des empires coloniaux européens. L'Organisation qui, au moment de sa création ne comptait que 51 Etats signataires, avait près de 200 membres en 1994. Ainsi, la question se pose de savoir dans quelle mesure la Déclaration universelle des droits de l'homme est vraiment universelle. Un certain nombre d'Etats ont réaffirmé cette universalité en juin 1993 à l'occasion de la Conférence mondiale des Nations Unies sur les droits de l'homme, qui s'est tenue à Vienne. En outre, diverses Conventions et Déclarations adoptées par les Nations Unies postérieurement à la Déclaration universelle des droits de l'homme reflètent l'évolution des valeurs qui a intéressé l'humanité-tout entière. C'est le cas notamment du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1976), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1976), de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1969), de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1981) et de nombreuses autres conventions et déclarations qui traduisent des mutations à l'échelle de la planète. Cependant, des définitions régionales des droits de l'homme ont été ultérieurement élaborées dans certaines régions du monde, en même temps qu'étaient créées des institutions chargées de les promouvoir et de les faire appliquer. C'est ainsi que le continent africain a promulgué la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, et qu'il existe aussi une Déclaration universelle islamique des droits de l'homme. Dans bien des régions du monde, des associations ont vu le jour, qui se sont

donné pour tâche de promouvoir les droits de l'homme et de sensibiliser l'opinion publique en publiant des périodiques, des rapports et des revues faisant le point de la situation des droits de l'homme dans leurs pays. La défense de ces droits est devenue une éthique réclamée par tous les peuples et toutes les nations du monde.

Pour qui étudie l'évolution du concept des droits de l'homme, il peut être intéressant d'examiner les différents changements sociaux et historiques qui ont influé sur la définition de ce concept. L'annexe L recense quelques-uns des principaux instruments internationaux qui sont devenus les textes de référence pour la mise en oeuvre des droits de l'homme. De plus, les Nations Unies ont créé divers mécanismes pour renforcer l'application de ces droits. C'est ainsi que l'Assemblée générale des Nations Unies a institué des comités spéciaux chargés d'examiner les cas de violation des droits de l'homme, tels que le Comité spécial contre l'apartheid, le Comité spécial chargé d'enquêter sur les pratiques israéliennes dans les territoires occupés ou le Comité spécial de la décolonisation. De fait, à presque toutes les conventions relatives aux droits de l'homme correspond un comité spécial contrôlant leur bonne application. Il existe un comité des droits économiques, sociaux et culturels.

En outre, le Conseil économique et social et ses organes subsidiaires sont dotés d'une commission spéciale qui veille à la liberté de la presse et de l'information. Il existe aussi une Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités.

Enfin, la Commission des droits de l'homme se réunit tous les ans pour formuler des recommandations et examiner les instruments internationaux existant dans le domaine des droits de l'homme. Tous ces mécanismes témoignent de l'interdépendance des différentes valeurs qui fondent les droits de l'homme, et de la nécessité de les évaluer et de les adapter en permanence pour corriger les situations négatives apparues dans le monde. En réalité, tous les mécanismes, conventions et déclarations susmentionnés attestent le caractère universel des droits de l'homme. La Commission des droits de l'homme est un organe spécial comportant des rapporteurs qui présentent un rapport annuel signalant les violations des droits de l'homme dans le monde. Un certain nombre de dispositions permettent à des individus ou à des groupes de présenter chaque année des pétitions contre des violations des droits de l'homme en vertu de la procédure internationale n° 10503.

Pour mieux comprendre la notion de droits de l'homme elle-même, il importe toutefois de la considérer d'abord comme une valeur et un concept incarnant l'idée de dignité humaine. Cette dernière est un mélange complexe de multiples valeurs qui doivent se trouver réunies pour qu'un être humain ait le sentiment que sa dignité est respectée. D'où la nécessité d'une approche holistique et d'un cadre définissant les droits de l'homme. Le droit au développement est clairement inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (voir annexe B).

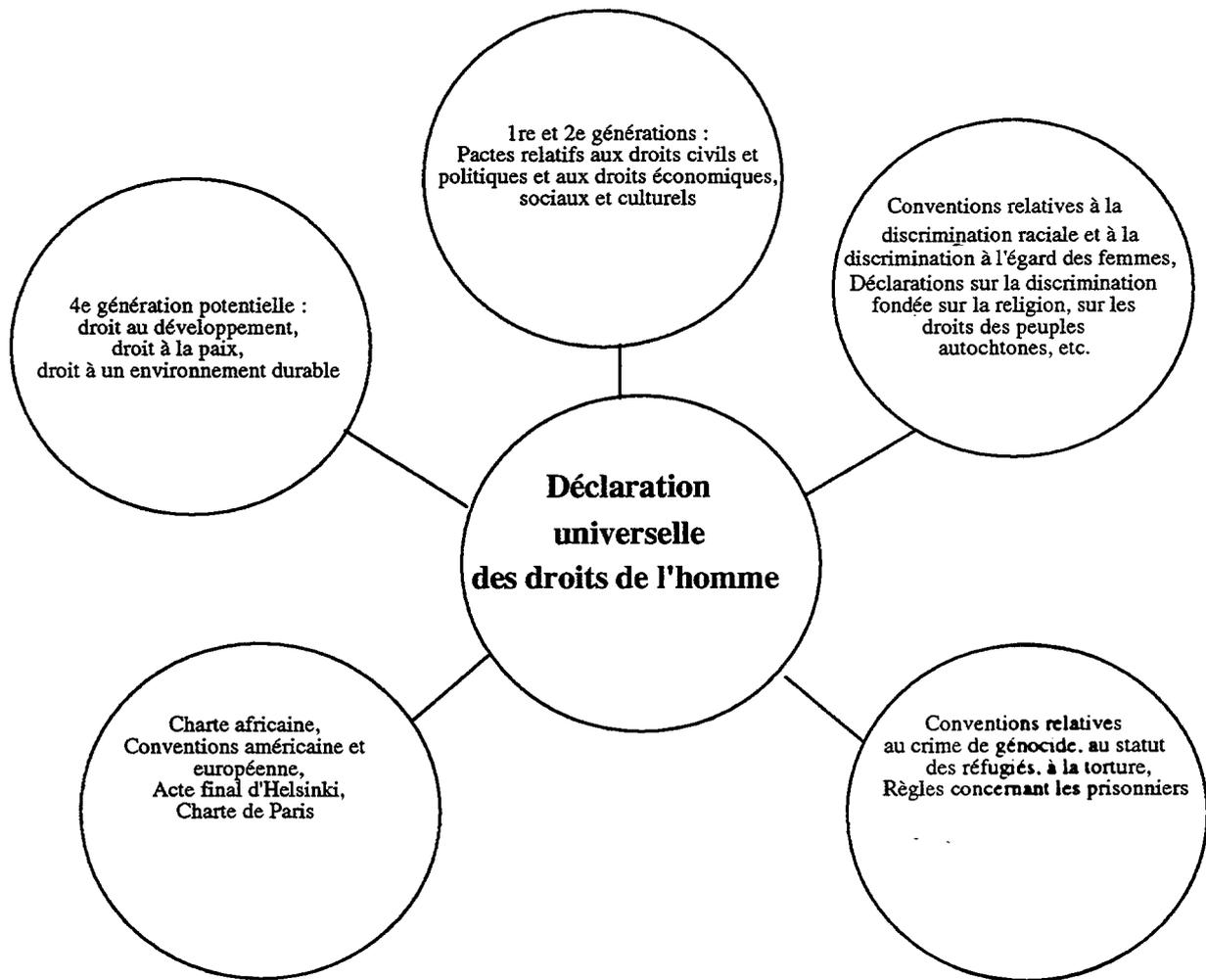
On a souvent opposé droits individuels et droits collectifs. Une approche holistique garantit l'exercice des uns comme des autres, au niveau de chaque société et au niveau universel. La justice économique à l'intérieur des Etats et entre les Etats exige que les besoins des peuples soient dûment satisfaits. Le maintien de l'environnement viable associe le développement d'une communauté, d'un groupe ou d'un individu à la protection de l'environnement. Un individu conscient de sa dignité et de ses droits doit avoir, grâce à l'éducation civique, le souci que son voisin, sa communauté ou ses compatriotes jouissent des mêmes droits. En effet, les droits de l'homme sont indissociables les uns des autres et s'appliquent également aux individus et aux groupes. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme (voir annexe B) a reconnu en outre les droits des personnes appartenant à des groupes vulnérables. A cette conférence, il a été réaffirmé que tous les droits de l'homme sont indivisibles et qu'aucun n'a la priorité sur les autres. De fait, la Déclaration universelle des

droits de l'homme avec ses pactes politiques et sociaux est devenue une Charte internationale des droits de l'homme qui lie tous les Etats.

Comment alors promouvoir et sauvegarder les droits des individus et des groupes au sein des sociétés dans lesquelles ils vivent de façon à jeter les bases d'une paix durable ? Une mesure de nature à favoriser le respect des droits de l'homme consiste à créer une commission parlementaire chargée d'enquêter sur les violations des droits de l'homme ou un organe de surveillance indépendant reconnu par l'Etat jouant le même rôle. Un tel organisme pourrait publier une brochure d'information diffusée auprès d'ONG, d'associations et autres groupes civiques, où seraient énumérés les droits et les responsabilités de chaque citoyen dans le pays. Cette brochure permettrait en outre de sensibiliser les citoyens aux libertés et aux limitations inscrites dans la législation nationale conformément aux instruments internationaux ratifiés par le gouvernement.

Nous allons passer en revue dans cette section trois types de droits, en proposant pour chacun des exercices de nature à aider l'élève à les appliquer activement en les intégrant dans son comportement général.

Les droits de l'homme sont un concept normatif inscrit dans le droit international coutumier. Ils ont donc valeur de loi universelle. La Déclaration universelle des droits de l'homme et les pactes relatifs aux droits politiques et sociaux qui la complètent sont devenus une Charte internationale des droits de l'homme liant tous les Etats. Tous les droits de l'homme sont universels, indissociables, interdépendants et intimement liés. La communauté internationale doit traiter des droits de l'homme globalement, de manière équitable et équilibrée, sur un pied d'égalité et en leur accordant la même importance. S'il convient de ne pas perdre de vue l'importance des particularismes nationaux et régionaux et la diversité historique, culturelle et religieuse, il est du devoir des Etats, quel qu'en soit le système politique, économique et culturel, de promouvoir et de protéger tous les droits de l'homme et toutes les libertés fondamentales.



Betty Reardon, *Education for Human Dignity*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1994. Reproduit avec la permission de l'auteur.

2. L'image de l'autre : le droit à la différence sur la base de l'égalité (discrimination entre les communautés ou entre les sexes)

- CONVENTION INTERNATIONALE SUR L'ELIMINATION DE TOUTES LES FORMES DE DISCRIMINATION RACIALE (1963)
- CONVENTION SUR L'ELIMINATION DE TOUTES LES FORMES DE DISCRIMINATION A L'EGARD DES FEMMES (1979)
- DECLARATION SUR L'ELIMINATION DE TOUTES LES FORMES D'INTOLERANCE ET DE DISCRIMINATION FONDEES SUR LA RELIGION OU LA CONVICTION
- DECLARATION SUR LES DROITS DES PERSONNES APPARTENANT A DES MINORITES NATIONALES OU ETHNIQUES, RELIGIEUSES ET LINGUISTIQUES

En 1965, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, qui appelait à mettre un terme à la discrimination et à promouvoir la compréhension entre toutes les races, en se fondant sur la conviction que "... toute doctrine de supériorité fondée sur la différenciation entre les races est scientifiquement fautive, moralement condamnable et socialement injuste et dangereuse, et que rien ne saurait justifier, où que ce soit, la discrimination raciale, ni en théorie ni en pratique".

La Convention définissait la discrimination comme "toute distinction, exclusion, restriction ou préférence fondée sur la race, la couleur, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique ou social et culturel ou dans tout autre domaine de la vie publique". (*Les droits de l'homme, questions et réponses*, New York, Nations Unies, 1981, p. 2-3.)

Quand on analyse la définition de la discrimination que donnent les Nations Unies, on reconnaît deux formes de discrimination exercées implicitement au Liban. Après avoir organisé pendant six ans des rencontres éducatives avec de jeunes Libanais sur la question de la discrimination entre les sexes et les communautés, l'organisation non gouvernementale libanaise "Action sociale et culturelle" nous en a fourni des témoignages vivants. Nous ne savons pas comment ces jeunes gens en sont venus à modifier leurs comportements et leurs opinions, mais ces témoignages sont extrêmement révélateurs.

On ne traitera donc ici que de deux formes de discrimination pratiquées au Liban : la discrimination entre les sexes et la discrimination entre communautés. Les témoignages reproduits ci-après reflètent les divers types de discrimination inconsciente ou consciente ancrés dans l'esprit des jeunes Libanais :

1. "Avant la guerre, je me rendais souvent avec ma famille dans l'autre secteur, mais la guerre nous en a coupés. Il me semble aujourd'hui que nous devons nous adapter à ce secteur puisque, de toutes manières, nous sommes appelés à travailler avec les Musulmans... J'ai donc commencé à aller me promener sur la Corniche... mais en réalité, j'avais peine à croire à quel point il me tardait de rentrer à la maison pour pouvoir me détendre et prendre une douche, tant je me sentais sale au milieu d'eux..."

2. "C'est la première fois que je rencontre des Musulmans face à face. Mais je me souviens que dans notre enfance, mes parents employaient des Musulmans comme jardiniers. Chaque fois que j'apercevais un homme de belle allure, je me disais : quel dommage qu'il soit musulman..."
3. "Quand nous étions plus jeunes, nous habitions dans le quartier de Shi'ah. Il y avait des garçons de notre âge qui vivaient dans la deuxième rue, appelée Ain el-Rumaneh... Pendant la guerre, j'ai entendu dire que les Chrétiens voulaient nous tuer... nous avions l'habitude de nous rendre en bande dans la deuxième rue pour frapper les jeunes garçons, puis prendre la fuite... Je me souviens aussi que nous aimions beaucoup visiter leurs églises et écouter leurs superbes cantiques... Cette haine est restée en moi jusqu'à ce que je prenne part à la guerre..."
4. "Quand j'avais 11 ans, ma soeur en avait 25, mais j'étais l'aîné des garçons dans ma famille. Ma mère m'avait fait comprendre que j'étais responsable de ma soeur. Lorsque celle-ci rentrait à la maison, ma mère me demandait de l'éduquer... C'est ainsi que j'avais pris l'habitude de la frapper et j'aimais cela. Aujourd'hui, je le regrette, naturellement, et je refuse d'agir de la sorte."
5. "Dans mon enfance et mon adolescence, on me répétait sans cesse... sois prudente, fais attention, une fille ne joue pas avec les garçons... il est interdit de sortir tard le soir si ton frère n'est pas avec toi... Aujourd'hui, je contourne ces interdits, mais chaque fois que je veux sortir de la maison, une dispute éclate et je demeure psychologiquement perturbée, et je ne sais pas comment me conduire avec les jeunes gens."
6. "Il est vrai que je n'aime pas faire de différence entre les garçons et les filles, mais il a été pratiquement et scientifiquement prouvé que les filles ont un cerveau plus petit que les garçons... c'est pourquoi je n'attends pas de ma femme qu'elle soit intelligente. L'important est qu'elle prenne soin de moi et de mes enfants."

Pour aider les participants à comprendre par quel cheminement les auteurs de chacun de ces témoignages ont changé, l'enseignant ou le formateur doit soulever la question fondamentale de savoir comment de telles attitudes discriminatoires peuvent s'installer inconsciemment dans les esprits (il pourra s'inspirer de la contribution d'Ougarit Younan qui figure à l'annexe D, section iii, ou d'autres manuels sur la discrimination publiés par le Département de l'information des Nations Unies).

Les témoignages cités ne sont que quelques exemples des nombreux cas de jeunes élevés dans un climat de discrimination sexuelle, communautaire et religieuse. Ces exemples montrent à quel point il est urgent d'instaurer au Liban une culture de non-discrimination ou d'acceptation positives des différences, d'autant que le système éducatif et social renforce encore chez les enfants et les adolescents de déplorables penchants au fanatisme, acquis durant seize années de guerre. Ces comportements sont renforcés et perpétués de génération en génération, à différents niveaux de la société, par les facteurs suivants :

- (a) l'existence d'un héritage anthropologique populaire qui reproduit le processus de ségrégation ;
- (b) une éducation qui renforce ces conceptions dans les livres et dans la pratique ;
- (c) un système familial de type tribal qui perpétue les coutumes et une éthique rituelle ;

- (d) des structures religieuses de type communautaire qui protègent et réglementent ces systèmes ;
- (e) un régime politique qui dissocie les droits de l'homme selon des critères discriminatoires (sexe et religion) ;
- (f) une législation qui continue d'accorder des droits à un groupe particulier au détriment des autres.

Tout cela ne signifie pas nécessairement que le fanatisme et la discrimination soient la règle de conduite de tous les Libanais, ni que la société civile soit figée et incapable de prendre des initiatives qui permettraient d'infléchir ces comportements. Des exemples individuels et collectifs ont du reste démontré tout au long de l'histoire moderne du Liban l'aptitude de ce peuple à vivre en harmonie malgré ses différences. Ils sont la preuve que les Libanais sont capables de surmonter les obstacles sociaux qui les empêchent de se mélanger et d'être ouverts aux autres.

Il convient de noter que les jeunes Libanais qui ont participé à plusieurs des réunions organisées par notre association sont également désireux de reconsidérer leurs attitudes, leurs comportements et leurs idées au sujet de l'image de l'autre qui leur avait été inculquée par leur éducation. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi comme sujet la discrimination religieuse et sexuelle (bien que nous eussions aimé nous attaquer aussi à la discrimination entre classes sociales qui est en train de se développer au Liban) parce qu'elle reflète la réalité libanaise. En outre, elle est à l'origine aujourd'hui d'une véritable crise de la jeunesse libanaise, pour tout ce qui touche en particulier aux relations intercommunautaires, aux rapports amicaux, à l'amour et au mariage. Il ne suffit pas à ce sujet de formuler des théories et de lancer des idées nouvelles sur le plan rationnel et logique. Il est plus important de reconsidérer l'éducation dispensée sur le plan comportemental et affectif.

Nous voudrions à cet égard exposer un certain nombre d'hypothèses :

1. les différences sont partie intrinsèque de la vie et sont inhérentes à l'existence humaine. Elles sont un signe de diversité et de pluralité ;
2. les différences sont de deux sortes :
 - (a) les différences biologiques et naturelles, comme la race, la couleur de la peau ou la morphologie ;
 - (b) les différences acquises d'origine culturelle et sociale, comme l'appartenance à une classe, à une communauté ou à une religion, les moeurs ou les coutumes.

Par conséquent, il existe entre les êtres humains des différences produites par la nature et d'autres qui sont dues à la civilisation, à l'évolution historique ou à des intérêts.

3. Comment devons-nous envisager ces deux catégories de différences ?

Lorsque nous affirmons que les différences ont un aspect positif et que l'éducation a pour tâche de renforcer chez les jeunes le principe de l'"acceptation des différences", nous devons prendre garde à un problème délicat :

- (a) accepter les différences de race, de couleur, de coutumes et de croyances est un élément positif, et une valeur que l'éducation se doit de promouvoir ;

- (b) en revanche, accepter les différences de classe fondées sur l'inégalité entre deux groupes est une autre affaire. L'éducation est censée inculquer une autre conception dans l'esprit des jeunes, en leur faisant prendre conscience de la nécessité de cultiver les idéaux et le sentiment de justice et d'égalité entre les êtres humains. Le même type d'argument s'applique en outre à d'autres différences qui sont le fait de l'homme et qui comportent parfois une violation des droits d'un groupe social au bénéfice d'un autre groupe (classe, communauté religieuse, race).
4. Les différences se transforment parfois en discrimination, source de querelles, puis de conflit. C'est ainsi que se constituent deux groupes antagonistes :

Premier groupe

Les femmes
Les Musulmans

Deuxième groupe

Les hommes
Les Chrétiens

Différence

Cette séparation en deux groupes prouve l'existence d'une différence ou d'une distinction, au moins en principe, entre leurs modes de vie respectifs et entre leurs affiliations. Cette distinction ou différence n'implique pas dans la réalité l'existence d'un antagonisme entre les deux groupes. Elle n'implique pas non plus qu'il existe des ressemblances entre eux. La similitude ou la différence entre les deux groupes dépend de deux facteurs fondamentaux qui peuvent avoir pour effet de les rapprocher ou de les opposer, à savoir l'éducation comportementale et les intérêts sociaux et économiques liés à un groupe ou à un système particulier.

L'éducation comportementale et les intérêts des deux groupes (sexuels ou religieux) sont fondés sur la différence. Sur le plan des comportements et des droits, cela se traduit par l'équation suivante :

Sur le plan des comportements

- soit une entente parfaite
- soit la haine et l'hostilité

Sur le plan des droits

- soit la justice et l'égalité
- soit la discrimination et l'inégalité

On peut dire par conséquent que la discrimination entre les sexes et les communautés au Liban (et dans d'autres régions du monde) repose sur une éducation comportementale caractérisée comme raciale et qu'elle se réfère à des intérêts sociaux et économiques contribuant à renforcer la déloyauté dans la société. Les différences entre les religions et les sexes au Liban se sont toujours traduites par des relations hostiles et tendues sur le plan comportemental, et par des violations des droits d'un des deux groupes au bénéfice de l'autre.

La discrimination s'appuie sur une distinction ou une différence entre deux groupes. Elle se caractérise par les éléments suivants :

- un certain nombre de valeurs supplémentaires sont attribuées à un groupe et non à l'autre, ce qui renforce ainsi un rapport de supériorité/subordination ;
- des droits et des avantages sont accordés à un seul groupe, ce qui accentue l'inégalité et l'injustice entre les deux groupes. D'où les résultats suivants :
- discrimination = supériorité/infériorité = inégalité = source de conflit et de violence.

5. Il n'est pas douteux que l'éducation joue un rôle de premier plan dans la transformation de la différence en discrimination. Quelles sont donc les caractéristiques d'une éducation discriminatoire ouvrant la voie à un comportement hostile et fanatique envers ceux qui sont différents ?

Lorsqu'on répète que l'éducation est l'instrument qui consacre et alimente la discrimination, on veut parler de l'éducation qui prend appui sur certaines données sociales, économiques, politiques, législatives, religieuses et historiques, car c'est ce type d'éducation qui sème les germes de la discrimination, et non l'éducation en tant que telle.

Les tendances à la différenciation sont très profondément ancrées. Des expériences sociopsychologiques ont montré à quel point il est facile de provoquer une différenciation de groupe, même parmi des personnes appartenant déjà à un même groupe. Ces processus sont souvent très subtils et insidieux.

Neuf facteurs principaux favorisent les comportements hostiles et fanatiques, à savoir :

(a) Une vision du monde fondée sur la négation et des oppositions irréductibles

L'éducation discriminatoire décrit les individus et les groupes sociaux en termes de négations et d'oppositions absolues : blancs/noirs, Chrétiens/Musulmans, femmes/hommes, riches/pauvres. Le monde apparaît constitué par "deux montagnes qui ne se rencontrent jamais". La première impression qui se forme dans l'esprit de l'enfant est : voici un groupe et en voilà un autre ; ils ne se ressemblent pas.

(b) L'appartenance à un groupe plutôt qu'à d'autres et l'identification à ce groupe

L'éducation tente d'assigner aux individus une place dans un groupe donné : tu es un garçon, donc tu appartiens au groupe des garçons. Il n'est dès lors plus possible de se mêler à l'autre groupe ou de se tromper sur ce qui vous distingue du groupe des filles. Il en est de même de l'appartenance à une religion ou à une communauté.

L'enfant grandit avec cette idée, confortée par toutes sortes de moyens et de circonstances. Chaque fois qu'il parle ou s'adresse à quelqu'un du même groupe que lui, il a l'impression de nouer un rapport privilégié. Quand un garçon (ou un Musulman) se réfère à la masculinité (ou à l'islam), il perçoit automatiquement un écho chez les membres du groupe, un sentiment d'appartenance. Il se sent obligé de s'identifier au groupe, qu'il s'agisse de la "masculinité", de l'"islam" ou de tout autre groupe, et que cette classification soit ou non justifiée.

Cette situation est renforcée par un certain nombre d'obligations, de symboles, de rites, de coutumes, de traditions et d'événements dans lesquels les intéressés baignent depuis l'enfance.

(c) Un modèle stéréotypé pour chaque groupe

Pour consacrer l'opposition entre deux univers et renforcer l'appartenance irrévocable à un groupe donné, l'éducation discriminatoire élabore pour chaque camp des moules différents dotés de caractéristiques spécifiques :

Un modèle pour les filles

Un modèle pour les garçons

Un modèle pour les Musulmans

Un modèle pour les Chrétiens

et pour mieux séparer les deux modèles, elle tente d'y inclure les moindres aspects de l'existence des individus auxquels ils s'appliquent :

- traits biologiques ou physiques : couleur des cheveux, musculature, voix, odeur ;
- attributs culturels et sociaux : habillement, habitudes alimentaires, accent, coutumes ;
- affiliations politiques supposées : position, rôles, force, travail ;
- caractéristiques mentales et psychologiques : tournure d'esprit, intelligence, passions, affectivité ;
- éducation et traits sexuels : amour, sexualité, mariage, nombre d'enfants, adultère, etc.

Toutes ces caractéristiques dessinent le modèle dans ses plus petits détails, réglant toutes les attitudes et tous les actes. Afin d'entériner cette classification :

- l'éducation convainc les jeunes que ces caractéristiques sont inhérentes à leur sexe ou à leur religion. Elles sont donc censées avoir un fondement scientifique et biologique, leur authenticité et leur permanence étant déduites de la religion ;
- l'éducation demande aux jeunes de se plier à ces modèles et d'y souscrire de gré ou de force. Quiconque ne s'y conforme pas est qualifié d'"étranger", d'"anormal", de "déviant" ou d'"anarchiste".

Ces modèles deviennent ainsi partie intégrante et authentique de la personnalité collective de chaque groupe en raison de la persistance de ce type d'éducation, de la tradition et de la répétition. Ils constituent en somme le substrat de :

La personnalité de la fille

La personnalité du garçon

La personnalité du Musulman

La personnalité du Chrétien

(d) La généralisation des stéréotypes

Afin d'enraciner encore davantage dans les esprits la distinction entre les deux groupes, l'éducation discriminatoire répand l'idée fausse que les membres d'un même groupe se ressemblent tous :

- Les filles se ressemblent toutes = même image, même modèle.
- Les garçons se ressemblent tous = même image, même modèle.
- Les Musulmans se ressemblent tous = même image, même modèle.
- Les Chrétiens se ressemblent tous = même image, même modèle.

C'est comme si chaque groupe était constitué d'une série de photocopies d'un même portrait-robot. Une telle propagation des stéréotypes aliène les esprits en les coupant de la réalité, en les empêchant de relativiser leur vision de la vie et des rapports humains. En conséquence, "... si j'ai de l'aversion pour le comportement d'un individu appartenant à un certain groupe, cette aversion est interprétée comme s'étendant au groupe tout entier, et inversement. Si un Musulman me déplaît, c'est que je rejette l'islam. Si je me moque du comportement d'une jeune fille, j'accuse toutes les femmes du même travers".

(e) Les préjugés

Dès lors que l'idée est solidement implantée dans mon esprit que les Musulmans constituent un type particulier auxquels tous les Musulmans appartiennent, il m'est difficile d'éviter les préjugés quand je me trouve en face d'un Musulman. Je porte sur l'individu et sa personnalité un jugement et une appréciation avant même de savoir s'il possède ou non les traits qui lui ont été fermement attribués.

Fruits d'une éducation discriminatoire qui vise à me séparer de l'autre, ces jugements préconçus et ces clichés deviennent eux-mêmes un obstacle qui m'empêche d'établir un contact positif avec cet autre, en même temps qu'ils me donnent des raisons de refuser tout commerce avec lui.

(f) Le dualisme entre supérieur et inférieur

Pour susciter l'aversion ou la ségrégation entre deux groupes, l'éducation discriminatoire tente (nous l'avons vu) d'inculquer des clichés, des modèles et des jugements à propos de l'autre qui sont le plus souvent des généralisations. Le plus grave est qu'elle y parvient en valorisant un groupe et en dévalorisant l'autre :

Un groupe supérieur	dominant
Un groupe inférieur	dominé

A un premier niveau, l'éducation discriminatoire "raciale" insuffle un sentiment d'importance et de supériorité. A un deuxième niveau, elle comporte une bonne dose d'hostilité envers l'autre et le sentiment qu'un dédommagement est dû.

Ce qu'il faut bien voir, c'est que les jugements de valeur associés à tel ou tel aspect de l'image de l'autre deviennent, le temps aidant, un élément intrinsèque de cette image. Par exemple :

- Les femmes musulmanes sont réputées porter des robes longues ou un voile.
- On enseigne que le voile est un signe d'"arriération" et un objet d'"aversion".

En conséquence, la femme musulmane qui porte le voile est "arriérée" et inspire l'"aversion". Ce raisonnement est tenu au mépris du fait que c'est la personnalité profonde de cette femme qui importe, et non son apparence extérieure.

Ce genre d'automatisme permet à l'éducation discriminatoire de donner aux clichés et aux jugements de valeur implantés dans nos esprits une connotation tantôt positive, tantôt négative, de sorte que nous cédonc selon le cas au réflexe de mépriser ou de glorifier l'autre. Le pire est qu'une fois habitués à juger l'autre, favorablement ou défavorablement, sur sa mine ou son apparence extérieure, nous étendons cette généralisation abusive à tous ses autres traits sociaux, intellectuels, politiques, etc. L'autre devient supérieur ou inférieur en tout.

(g) Repli sur soi et fanatisme

Cette façon de juger l'autre en fonction et sur la base de prémisses fausses peut conduire les membres d'un groupe donné à s'isoler, à se replier sur eux-mêmes et à sombrer dans le fanatisme.

Le groupe "supérieur" n'a que dédain pour le groupe "inférieur". Il s'isole de crainte de s'abaisser. Ses membres se liguent pour défendre les privilèges et les avantages acquis. Ils

veillent à ce que le groupe "inférieur" ne commette aucune "violation" (tel est le cas au Liban des hommes et des Chrétiens en général).

La même démarche peut être adoptée par le groupe "inférieur", qui cherche à imiter la catégorie "supérieure". Ses membres font bloc eux aussi pour tenter de se défendre et d'améliorer leur image. De plus, ils s'efforcent de conquérir les positions occupées par le groupe "supérieur" (c'est le cas des femmes et des Musulmans en général).

On retrouve la vision de deux mondes antagonistes, de "deux montagnes qui ne se rencontrent jamais". La probabilité d'un conflit et d'un affrontement violent entre les deux camps augmente alors, chacun s'étant forgé de l'autre l'image d'un "adversaire". Lorsqu'on est plongé depuis son enfance dans une culture qui pratique la violence et la glorifie sous toutes ses formes, on se trouve automatiquement entraîné dans une logique de négation de l'autre au nom de la "lutte contre l'ennemi". Il existe de nombreuses façons de nier l'existence de l'autre : destruction physique, suppression de ses droits ou domination, c'est-à-dire instauration d'une relation de type maître-esclave.

(h) Ignorance et mystification

L'éducation discriminatoire n'atteindrait aucun des objectifs susmentionnés si elle laissait chaque camp apprendre à connaître l'autre et à se connaître soi-même d'une manière réaliste et scientifique.

Images inversées, idées préconçues, généralisations, jugements hâtifs et fanatisme - autant d'erreurs qui ne peuvent triompher qu'à la faveur d'une éducation faussée, fondée sur l'ignorance et la mystification. C'est ainsi qu'on n'autorisera les filles à rencontrer des garçons qu'après des recommandations fallacieuses : "Soyez prudentes ! Ne cherchez pas à savoir ! Ces choses-là sont honteuses !". De même, on met les Chrétiens en garde contre les Musulmans : "Soyez prudents ! Faites attention ! Vous ne pouvez pas vivre parmi eux ! Ils vous tueront !".

Dès qu'on commence à adopter cette attitude, les sentiments négatifs et le rejet et la crainte de l'autre deviennent irréversibles. Les images conscientes et inconscientes de l'"autre" inconnu s'accumulent, alors même qu'on se figure bien le connaître à travers les idées préconçues qu'on s'en fait.

(i) Méthodes irrationnelles

Ce mode d'appréhension ne laisse place à aucune logique rationnelle ou scientifique sur la base de laquelle pourrait se nouer une relation équilibrée avec l'autre. L'éducation discriminatoire a besoin d'inculquer un mode de raisonnement irrationnel pour que les relations avec l'autre se fondent sur l'hostilité et la querelle. Cette méthode présente notamment les caractéristiques suivantes :

- elle fuit la réalité et refuse de la relativiser ;
- elle dépeint tout en termes absolus et en généralisant ;
- elle ne forme pas suffisamment les enfants à pratiquer une logique analytique et sereine ;
- elle les entraîne à confondre l'effet et la cause ;
- elle cultive l'ignorance et la mystification ;
- elle renforce les réflexes émotionnels associés à des images fausses de soi-même et des autres ;

- elle inculque des images toutes faites de l'autre, ce qui a pour effet d'inhiber la capacité de faire des recherches et de tirer profit de son expérience personnelle ;
- elle renforce les sentiments de crainte en chacun, au risque de paralyser l'esprit et l'imagination.

Remarques

- (i) Telles sont les caractéristiques d'une éducation discriminatoire. Si je me suis bornée à en décrire les aspects négatifs, ce n'est pas parce que la discrimination entre communautés ou entre les sexes apparaît comme une différenciation négative, ni parce que l'éducation dispensée au Liban n'obéit qu'à ce modèle négatif, mais parce que les jeunes Libanais ont gravement souffert de ces deux formes de discrimination. Il s'agit donc là d'un problème aigu auquel il est nécessaire de s'attaquer. De plus, je suis arrivée à cette conclusion après avoir réalisé une enquête sociologique sur la discrimination sociale dans les programmes d'enseignement au Liban. Je suis au regret de dire que les méthodes suivies jusqu'ici dans ce pays s'apparentent dans une large mesure à celles de l'éducation discriminatoire (recherches non publiées). Si nous voulons par conséquent que ces méthodes soient abandonnées, nous devons en inventer d'autres qui les remplaceront et en définir les caractéristiques, comme il est indiqué dans la section 5.
- (ii) Nous pensons que la formation relative aux formes de discrimination non raciales devra s'appuyer sur des exemples et des témoignages, libanais et non libanais, illustrant les avantages d'un brassage des différents groupes et de leurs richesses respectives. Ce faisant, le formateur ne pourra pas dissimuler qu'il existe des obstacles réels entre les communautés.

Les exercices qui suivent aideront peut-être l'enseignant ou le formateur et les élèves à mieux comprendre les questions des différences et de la discrimination, ainsi que les caractéristiques de l'éducation comportementale qu'elles nécessitent.

EXERCICES

EXERCICE N° 1 : QU'EST-CE QUE LA DIFFERENCE ? QU'EST-CE QUE LA DISCRIMINATION ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider les participants à comprendre les notions de différence et de discrimination et ce qui les distingue.
- (b) Les aider à mieux relier ces deux notions à la réalité libanaise à l'aide d'exemples pris dans la vie quotidienne.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Tableau et craie

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur écrit au tableau le mot "différence" et demande aux participants de dire en termes simples et succincts ce que ce mot signifie pour eux.

2e étape

Il note les réponses au tableau dans l'ordre où elles sont données, en s'abstenant de les commenter ou de les analyser.

3e étape

Il entreprend ensuite de classer les réponses selon qu'elles se ressemblent ou non en vue de déterminer les différentes définitions du mot "différence".

Débat dirigé

4e étape

Le formateur tente alors d'approfondir ces définitions en donnant des exemples et surtout en expliquant ce qui distingue mot ou concept du concept de "discrimination" (la différence n'est qu'une disparité, naturelle ou sociale, entre deux phénomènes ou deux choses ; la discrimination implique de surcroît une certaine forme d'inégalité sociale entre deux catégories, dont l'une est considérée comme inférieure et l'autre comme supérieure).

5e étape

Conclusion : la différence est source d'enrichissement, alors que la discrimination est source d'injustice ou de violence à l'encontre d'une des parties concernées et est essentiellement le fait d'un groupe qui en tire avantage.

EXERCICE N° 2 : A QUEL GROUPE EST-CE QUE J'APPARTIENS ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Familiariser les participants avec les différents niveaux qui composent l'identité de chacun ou avec l'origine de leurs diverses affiliations.
- (b) Les amener à bien comprendre qu'en la matière, l'"affiliation" est une chose relative, qui ne doit pas être prétexte au fanatisme, à l'ethnocentrisme, au racisme ou à des généralisations abusives.
- (c) Leur faire découvrir les multiples différences existant non seulement entre deux "affiliations", mais encore entre membres d'une même "affiliation" ou d'un même groupe.

Durée de l'exercice : Une heure et demie

Matériel nécessaire : Papier et crayons pour les participants, tableau à feuilles mobiles

Taille du groupe : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur demande à chaque participant de noter sur une feuille de papier les diverses affiliations qui définissent son identité ou son appartenance à la communauté humaine (par exemple je suis un garçon, je suis libanais, né à Zahla, dans telle famille, je suis végétarien, je joue aux échecs, je suis de religion chrétienne, j'ai les cheveux naturellement bouclés, etc.).

2e étape

Au bout de dix minutes, le formateur demande aux participants de lire à tour de rôle leurs notes à leurs camarades. Pendant ce temps, il note au tableau ceux des éléments mentionnés qui sont communs à tous les membres du groupe.

Débat dirigé

3e étape

Le formateur fait des commentaires dans le sens des objectifs de l'exercice, en signalant les traits communs à tous et les dissemblances, et en soulignant qu'on peut à la fois se ressembler et être différents, ce qui amène à considérer la question de l'identité sous un angle réaliste et relatif, et non dans l'absolu.

4e étape

Ensuite, le formateur invite les participants de chaque sexe à se placer dans un coin différent de la classe et lit une liste de questions (par exemple qui fume ? qui sait conduire ? qui a un(e) petit(e) ami(e) ? qui pense que la télévision est un puissant instrument culturel ? qui est satisfait de la politique du gouvernement actuel ?) en demandant à ceux ou celles qui répondent par non de rester à leur place. Cette étape pourrait constituer à elle seule un exercice complet, car elle répond suffisamment aux objectifs de la leçon. Pour finir, le formateur procédera avec les participants à un bilan de l'expérience, avant de dresser une liste définitive (qu'il distribuera aux participants).

5e étape

Conclusion : le formateur montre aux participants qu'il existe à la fois des ressemblances et des différences dans chaque groupe.

EXERCICE N° 3 : PAROLES ET REACTIONS

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider les participants à prendre conscience des généralisations et des idées préconçues qui influent habituellement de façon négative sur leurs relations avec les personnes de l'autre sexe ou d'une autre confession.
- (b) Aider les participants à découvrir l'héritage culturel et l'éducation sociale ayant marqué leur sensibilité et leurs premières réactions à ces généralisations et idées préconçues, qui sont le plus souvent irrationnelles et représentent la seule manière dont ils se forment une image des autres.

Durée de l'exercice : Une heure et demie

Matériel nécessaire : Papier, crayons et tableau à feuilles mobiles

Taille des groupes: Cinq ou six personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur distribue à chaque participant une feuille de papier divisée en deux colonnes ("hommes/femmes" si l'exercice porte sur la discrimination sexuelle, "Chrétiens/Musulmans" s'il porte sur la discrimination confessionnelle) et un certain nombre de lignes horizontales numérotées (en fonction du nombre de mots ou d'attributs dont il va donner lecture). A l'énoncé de chaque mot ou attribut, les participants devront tracer une croix dans la colonne correspondant à la catégorie à laquelle ce mot est communément associé. Ils ne disposeront chaque fois que de quatre secondes, pour que leurs réponses reflètent leurs réactions immédiates (voir la liste des attributs figurant à la p. 72).

2e étape

Puis le formateur ramasse les réponses et les dépouille en comptant le nombre de croix tracées dans chaque colonne pour chacun des attributs de la liste.

Débat dirigé

3e étape

Le formateur présente ensuite les résultats au tableau et analyse les réponses en insistant sur les plus choquantes et les plus caractéristiques (par exemple, lors d'un exercice portant sur la discrimination sexuelle, la totalité des 16 participants associaient le mot "affection" aux femmes et aucun aux hommes).

4e étape

Conclusion : le formateur devra fournir aux participants des informations, documents et études scientifiques qui montrent comment les généralisations qui nous sont inculquées dès l'enfance nous font séparer les gens en groupes et assigner à chaque groupe des caractéristiques en contradiction avec celles des autres et programment notre perception en fonction de ces caractéristiques, ce qui met en lumière le caractère irrationnel des images stéréotypées que nous avons des autres. Le formateur devra aider le groupe à faire cette analyse.

EXERCICE N° 4 : HISTOIRES PERSONNELLES

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Amener les participants à redécouvrir, à travers leur histoire personnelle, les grandes étapes de l'éducation qu'ils ont reçue : comment chacun d'eux a été élevé depuis son enfance, dans sa famille, à l'école, dans la rue et avec des amis et des parents proches, comment il a appris les attributs contradictoires assignés aux différents groupes, comment il a découvert la "discrimination" à l'égard d'autrui, dans quelles circonstances il a rencontré l'"autre" différent de lui pour la première fois, quelle a été sa réaction, quelle relation il a établi avec lui (ou elle), quelles remarques il a entendues à propos de l'autre, comment on parlait de l'autre en sa présence.

Durée de l'exercice : Trois heures (ou trois heures et demie selon le nombre de participants)

Matériel nécessaire : Grandes feuilles de papier, crayons ou feutres de couleur, tableau à feuilles mobiles

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur explique le but de l'exercice, qui est d'aider les participants à comprendre comment la discrimination (sexuelle ou confessionnelle) pratiquée par la société reflète l'attitude et l'histoire personnelle de chacun. Regarder en nous-mêmes et essayer de prendre conscience de cette attitude et de la manière dont elle s'est formée dans notre esprit est donc un premier pas qui amène à reconnaître l'existence d'un problème, puis à agir délibérément et rationnellement pour changer cette attitude.

Le formateur invite les participants à former de petits groupes de travail (de cinq à sept personnes chacun). Dans chaque groupe, chacun devra expliquer, en réfléchissant à son histoire personnelle, comment il a acquis l'image qu'il se fait de l'"autre", différent de lui par le sexe ou la religion (selon l'objet de l'exercice). Le formateur peut aussi demander aux participants de raconter dans quelles circonstances ils ont pris conscience pour la première fois qu'ils étaient différents de quelqu'un d'autre.

2e étape

Au bout d'une heure ou d'une heure et demie, chaque groupe revient présenter un rapport contenant le résumé de chaque histoire personnelle, selon le plan suivant :

- Cadre éducatif - les personnes qui ont exercé une influence - comment et pourquoi avez-vous été élevé ainsi ? - quelles ont été vos réactions à l'époque - quelles répercussions cette éducation a-t-elle aujourd'hui dans votre vie ?

3e étape

Les rapports présentés par chaque groupe sont commentés, mais seulement en termes très généraux.

Débat dirigé

4e étape

Le formateur essaie ensuite de tirer les leçons de ces rapports en notant : le nombre de cadres éducatifs ayant contribué à l'éducation, les personnes qui exercent la plus forte influence, le nombre de conduites verbales et non verbales et de méthodes utilisées pour élever les enfants qui ont été mentionnées, les réactions des garçons dans leur petite enfance et leurs réactions ou les effets de l'éducation reçue aujourd'hui.

5e étape

Conclusion : il est nécessaire de se référer en permanence aux objectifs de l'exercice et d'insister sur le fait que la discrimination sexuelle ou confessionnelle est une attitude produite par l'éducation et la culture que l'on découvre et que l'on acquiert en grandissant, qui dépend du milieu de chacun d'entre nous et qui n'est pas un phénomène naturel.

EXERCICE N° 5 : NOUS ET EUX - LE POUR ET LE CONTRE

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Amener les participants à redécouvrir la tradition populaire, connue de tous bien que n'étant codifiée dans aucun texte, loi ou convention. Cette tradition se transmet de bouche à oreille, dans les conversations privées et les cercles fermés, au sein de chaque groupe, qui la dirige contre l'autre groupe (ségrégation sexuelle ou confessionnelle).
- (b) Aider les participants à ramener cette tradition populaire au grand jour afin de leur en montrer, d'une part, le caractère irrationnel et, d'autre part, la charge émotionnelle qu'elle véhicule. Ces deux traits se communiquent à quiconque intériorise de tels raisonnements et les met en pratique dans ses relations avec l'autre différent de lui (sur le plan sexuel ou confessionnel).
- (c) Aider les participants à démonter les arguments utilisés pour prouver que ce genre de raisonnement est fondé sur la réalité (les mêmes arguments peuvent être utilisés à l'appui d'autres affirmations contradictoires).

Durée de l'exercice : Trois heures et demie

Matériel nécessaire : Grandes feuilles de papier, crayons ou feutres de couleur, tableau à feuilles mobiles ou tableau noir et craie

Taille des groupes : Dépend du nombre de participants

Méthode :

1re étape

Dans un premier temps, le formateur demande aux participants de se diviser en deux groupes : femmes et hommes (si l'exercice porte sur la discrimination sexuelle) ou Musulmans et Chrétiens (s'il porte sur la discrimination confessionnelle, compte tenu de la mention figurant sur leurs cartes d'identité, et non leurs convictions réelles).

2e étape

Chaque groupe doit se rappeler ce qu'il dit sur l'autre en son absence ou dans les conversations privées.

- Qu'est-ce que les hommes disent des femmes ? Qu'est-ce que les femmes disent des hommes ? En général ?
- Qu'est-ce que les Chrétiens disent des Musulmans en général ? Qu'est-ce que les Musulmans disent des Chrétiens en général ?

3e étape

Chaque groupe pourra noter les attributs mentionnés sur une grande feuille de papier ou les présenter sous forme de saynète. Autre méthode excellente : remplir les bulles d'une bande dessinée.

4e étape

Pendant ce temps, le formateur relève les attributs et les classe comme suit pour faciliter les commentaires et l'analyse :

- Attributs biologiques et physiques, attributs sociaux, attributs politiques, caractéristiques sexuelles.

Débat dirigé

5e étape

Ensuite, le formateur note sur une grande feuille de papier un certain nombre (ou la totalité) des attributs prédominants, puis invite les participants à donner leur avis et à dire ce qu'ils ont ressenti en faisant l'exercice : qui s'est senti effectivement mal à l'aise, en colère ou heureux d'entendre telle ou telle remarque ?

Dans un deuxième temps, le formateur choisit l'un des attributs choquants qui ont scandalisé certains participants et demande aux deux groupes de s'asseoir face à face : le premier doit émettre une idée et la défendre et le second la rejeter, comme dans un parlement en miniature. Le reste des participants et le formateur jouent le rôle d'observateurs et relèvent particulièrement l'origine des d'arguments utilisés par chaque groupe à l'appui de ses idées et de ses analyses.

Ensuite, le formateur commente les arguments employés : ceux qui sont justes, ceux qui ne sont pas justes et qui ne sont pas scientifiques, ceux qui se ressemblent, ceux qui ont l'air, différents, ou même contradictoires.

Les autres participants sont invités à faire eux aussi des commentaires, à ajouter quelques explications au débat qui a eu lieu et à formuler leurs impressions à ce sujet.

6e étape

Conclusion : le formateur aura pris soin de se munir de documents de référence et de textes pouvant se révéler utiles et aider les participants à élargir leur point de vue (surtout ceux qui se détournent des "autres" différents d'eux) et à reconsidérer leur tendance à éviter les contacts avec les autres.

Il pourra aussi demander aux participants, à titre d'exercice d'application, de former des équipes en dehors du cadre de la formation et demander à chaque équipe de réunir des informations et des données statistiques et scientifiques permettant d'élucider les questions qui ont donné lieu à des divergences d'opinion, au sectarisme ou au rejet des autres. A cette fin, les équipes pourront consulter des spécialistes libanais et entreprendre des recherches dans les bibliothèques et les centres d'études, à condition de présenter ultérieurement un dossier contenant des documents et éléments d'information pouvant être utiles à leurs camarades et servir de base pour de nouvelles discussions.

EXERCICE N° 6 : CE QUE JE VOUDRAIS SAVOIR SUR VOUS

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider les participants à transformer leur "appréhension" ou "rejet" des personnes différentes d'eux (par le sexe ou la religion) en questions réelles et ouvertes qui donneront lieu à un dialogue avec les autres, au lieu d'être une barrière qui les sépare.
- (b) Les inciter à se préoccuper davantage de "connaître les autres", l'ignorance étant une des principales causes d'appréhension de l'autre et de sectarisme à son encontre.
- (c) Donner à chaque participant l'envie de savoir de façon scientifique à quoi et à quel groupe il appartient, afin d'acquérir une perception rationnelle, et non plus seulement émotionnelle ou sentimentale, de son affiliation à tel ou tel groupe.

Durée de l'exercice : Une heure trois quarts (ou deux heures selon le nombre de participants)

Matériel nécessaire : Tableau à feuilles mobiles, grandes feuilles de papier et crayons ou feutres de couleur

Taille des groupes : Dépend du nombre de participants

Méthode :

1re étape

Le formateur demande aux participants de se partager en deux groupes : hommes et femmes (si l'exercice porte sur la discrimination sexuelle) ou Chrétiens et Musulmans (s'il porte sur la discrimination confessionnelle, selon la mention figurant sur les cartes d'identité).

2e étape

Chaque groupe essaiera de dresser une liste de questions portant sur les points les plus brûlants, ceux qui sont une source d'appréhension et de rejet des autres ou qui, en tant que tels,

font obstacle à l'établissement de relations avec eux ou à une attitude plus ouverte à leur égard. Des questions pourront être posées par un ou plusieurs membres de chaque groupe (elles seront notées sur la liste sans discussions).

3e étape

Les participants se retrouvent ensuite tous ensemble pour présenter les questions. Le formateur leur demande de former de nouveaux groupes de deux ou trois. Chacun posera une ou deux questions qui lui tiennent à coeur, et quelqu'un de l'"autre camp" y répondra. Si les questions sont semblables des deux côtés, le formateur jugera peut-être bon de le faire remarquer.

Débat dirigé

4e étape

Le formateur commente les questions et invite les participants à donner leur impression sur les points suivants :

- Leur a-t-il été pénible de poser ces questions (gênantes) en face ?
- Ont-ils eu des difficultés à répondre ?

Certaines questions resteront peut-être sans réponse, les participants visés n'étant pas en mesure de répondre. Le formateur doit alors intervenir pour souligner combien il est important de ne pas se contenter de rumeurs, mais de s'appuyer sur des données scientifiques. Toutefois, les propos absurdes et les traditions populaires ont parfois valeur de mythes pour un groupe et sont alors d'une aide très précieuse pour comprendre la discrimination. (Le formateur pourra obtenir des documents pertinents auprès des Bureaux régionaux de l'UNESCO ou au Siège de l'Organisation, auprès de la Division des droits de l'homme et de la paix.)

5e étape

Conclusion : le formateur devra s'être procuré de la documentation scientifique et objective et les noms de spécialistes, de manière à pouvoir les fournir aux participants qu'il encouragera à s'y référer. C'est le meilleur moyen de se débarrasser des préjugés fallacieux et des généralisations irrationnelles qui inspirent nos comportements à l'égard des personnes différentes de nous (par le sexe ou la religion).

EXERCICE N° 7 : TEMOIGNAGES VECUS

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Donner aux participants l'occasion de faire connaissance avec des personnes qui ont changé pour ce qui est de leurs attitudes "discriminatoires" et qui vivent une vie bien réelle dans toutes les régions du Liban.
- (b) Aider les participants à relativiser le phénomène de la discrimination en présentant, au nom de leurs auteurs, des témoignages faisant état d'une plus grande ouverture aux autres et confirmant qu'il n'y a jamais identité absolue entre les membres d'un même groupe, que le monde ne se divise pas en groupes d'opposants hostiles et que les différences, quand elles ne s'accompagnent pas de discrimination ou d'inégalités, peuvent être, en tant que telles, une source d'enrichissement.

Durée de l'exercice : Une heure et demie

Matériel nécessaire : Papier, crayons ou feutres de couleur, tableau noir, craie, salle de classe

Taille des groupes : Dépend du nombre de participants

Méthode :

1re étape

Le formateur explique les objectifs de l'exercice, puis invite quelques participants qui ont réussi à briser le "modèle" préconçu qui leur était imposé au sein d'un groupe donné (sexuel - confessionnel) à témoigner de leur expérience personnelle (ils devront pouvoir faire état de changements réels des comportements et non de simples améliorations passagères) en répondant aux questions suivantes :

Débat dirigé

2e étape

Comment sont-ils parvenus à changer leurs attitudes à l'égard des autres ? Quand ce changement s'est-il produit ? Qui les y a aidés (influences positives) ? Qui s'y est opposé (influences négatives) ? Que représente ce changement pour eux aujourd'hui ? Comment se traduit-il dans leur vie quotidienne ? En quoi estiment-ils que leur attitude de non-discrimination sert exactement la cause des droits de l'homme et de la démocratie et favorise la résolution non violente des conflits ?

3e étape

On pourrait présenter ainsi deux ou trois témoignages (concernant la discrimination sexuelle). Quant à la discrimination confessionnelle, il serait utile aussi de faire entendre le témoignage d'un athée dont le comportement et les convictions sont en parfait accord avec les idéaux des droits de l'homme et de la démocratie.

4e étape

Conclusion : le formateur demandera éventuellement aux participants ou à certains d'entre eux de donner leur sentiment sur ces témoignages.

[On peut inviter des personnes extérieures à venir présenter leurs témoignages, en particulier des personnes qui ont été confrontées à une discrimination fondée sur le sexe ou la religion et qui sont fermement attachées à leurs convictions et à leurs principes.]

Discrimination sexuelle

1. Logique
2. Musculature
3. Esprit scientifique
4. Tendresse
5. Force
6. Douceur
7. Avenir
8. Héroïsme
9. Courage

Discrimination confessionnelle

1. Teint brun
2. Snobs
3. Portent de longues robes
4. Ont les cheveux bouclés
5. Propres et ordonnés
6. Leurs restaurants sont sales
7. Ne sont rien sans les Arabes
8. Ne savent que commercer
9. Adorent l'alcool

- | | |
|--|---|
| 10. Contentement | 10. Terroristes et gauchistes |
| 11. Calme | 11. Vulgaires |
| 12. Obéissance | 12. Sentent mauvais |
| 13. Agressivité | 13. La mode est conçue pour eux |
| 14. Emotivité | 14. Ont les meilleures écoles |
| 15. Esprit rationnel | 15. Ont du sang bleu (dans les veines) |
| 16. Disposition pour les mathématiques | 16. Restent entre eux |
| 17. Intelligence | 17. Ont des quantités d'enfants |
| 18. Fidélité | 18. Se réservent tous les avantages d'une transaction |
| 19. Esprit de sacrifice | 19. La France est leur patrie spirituelle |
| 20. Bassesse | 20. Parlent français avec un accent différent |
| 21. Sexualité | 21. Ont fait venir les Palestiniens et les Iraniens dans notre pays |
| 22. Sincérité | 22. Emploient des diminutifs comme Tutu et Fofou |
| 23. Lutte | 23. Ne sont pas patriotes |
| 24. Football | 24. Transportent leurs croyances religieuses partout où ils vont |
| 25. Amour | 25. S'estiment désavantagés |
| 26. Dons | |
| 27. Armes | |
| 28. Propension à pleurer | |
| 29. Economie | |

3. Droits de l'homme et libertés publiques

DECLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME ARTICLES 13, 19, 22 et 23

Le respect des droits de l'homme et des libertés publiques est un critère fondamental pour mesurer le degré de civilisation des sociétés et des Etats parce que ces droits et ces libertés sont plus importants que les réalisations technologiques, scientifiques et économiques des Etats en question. Toutes ces réalisations sont dénuées de valeur si elles ne servent pas les objectifs des droits de l'homme et ne peuvent être utilisées au service et dans l'intérêt des êtres humains.

Il existe un lien étroit entre le rôle de l'Etat qui préserve et protège les droits de l'homme, le rôle des organismes non gouvernementaux locaux, l'action des citoyens et le processus éducatif. Qui a connaissance et conscience de ses droits est mieux à même de les exercer et d'empêcher leur violation ; de même, un citoyen conscient de ses droits est plus enclin à respecter les droits des autres. La prise de conscience constitue donc une première étape dans l'apprentissage des droits de l'homme. L'enseignement de ces droits est devenu un élément de l'éducation civique dispensée dans les écoles. Les manuels libanais destinés aux écoles primaires et intermédiaires traitent des grands principes de base en matière de droits de l'homme.

Toutefois, l'information sur les droits de l'homme ne garantit pas à elle seule que ceux-ci seront dûment intégrés dans les comportements et les mentalités. Le partage des responsabilités entre l'Etat et les citoyens peut favoriser une véritable éthique des droits de l'homme. L'Etat se doit de protéger les droits de l'homme et les libertés publiques et de garantir aux citoyens la sûreté et la sécurité, et l'inviolabilité de leur domicile et de leurs biens. Aux citoyens, il incombe de se conformer aux législations nationales et internationales relatives à leurs droits, de défendre ces droits et d'empêcher leur violation, ainsi que la violation des droits d'autrui. Ces droits doivent aussi être garantis dans les institutions publiques et dans la famille. Par conséquent, l'engagement mutuel de l'Etat et du citoyen justifie qu'on fasse un effort pour assurer le progrès d'une société soucieuse du bien-être de ses membres. Autrement dit, il convient de ne jamais perdre de vue le contrat social établi entre les citoyens et l'Etat et d'en mettre les termes à jour en fonction des changements qui se produisent dans la société.

Qu'un Etat souscrive à la Déclaration universelle des droits de l'homme et ratifie d'autres pactes et conventions internationaux peut être utile et encourageant. Toutefois, la ratification formelle de tels instruments n'a aucune portée réelle si ceux-ci ne sont pas effectivement appliqués, puisque les droits de l'homme et les libertés publiques peuvent être violés sans justification. C'est pourquoi la ratification se mesure avant tout à la manière dont les dispositions pertinentes sont traduites dans des programmes d'enseignement et d'apprentissage des droits de l'homme. Il est de surcroît nécessaire de former des spécialistes dans ce domaine, tant pour la théorie que pour l'application, si l'on veut que l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés publiques pénètre l'esprit et le cœur des jeunes et que ceux-ci se comportent selon les principes qui leur sont inculqués.

Ces concepts seront expliqués dans la présente section à l'aide d'exercices et de méthodes appropriés. Toutefois, il appartient à l'enseignant de stimuler ses élèves et de mettre au point avec eux les moyens d'action qui leur permettront de demander des comptes aux organes officiels responsables. L'une des méthodes consiste pour l'enseignant à trouver des dénominateurs communs et des concepts extrêmement clairs avec ses élèves sur ces questions afin de leur inculquer plus facilement des idées à transmettre. Les directives générales exposées ci-après pourront l'aider à parachever sa propre initiation aux droits de l'homme.

Première règle

L'enseignant incite les élèves à réfléchir aux conséquences sociales et politiques de leurs actes et à la relation entre ces conséquences et les valeurs qu'ils défendent personnellement.

Deuxième règle

L'enseignant doit mettre en évidence les conséquences positives et (le cas échéant) négatives pour la société de l'éducation relative aux droits de l'homme et de son application.

Troisième règle

L'enseignant doit chercher à connaître la position personnelle de chaque élève sur les violations des droits de l'homme, en insistant sur la responsabilité personnelle de chacun et sur le rôle que les élèves joueront en tant que citoyens.

Quatrième règle

L'enseignant doit mettre en lumière les valeurs culturelles, religieuses et sociales de nature à favoriser l'éducation pour les droits de l'homme et son application.

Cinquième règle

L'enseignant doit imaginer des moyens d'orienter la discussion sur les sujets connexes qui se présentent au cours des leçons.

Sixième règle

L'enseignant doit mettre en relief les points à retenir au sujet de chacune des valeurs sur lesquelles reposent les droits de l'homme et expliquer à l'aide d'exemples concrets le lien entre ces différentes valeurs.

(Se référer aux annexes A et B)

Objectifs pédagogiques proposés dans le présent module

- (a) Aider les participants à se familiariser avec les problèmes dans leur contexte réel.
- (b) Leur apprendre à collecter, traiter et classer l'information selon une échelle de priorités.
- (c) Les aider à comprendre les concepts et les objectifs relatifs aux causes profondes des problèmes et des crises.
- (d) Les aider à acquérir des compétences et à adopter des attitudes et des valeurs qui leur permettront de constituer un groupe de pression organisé et efficace pour mettre un terme à la violation des droits de l'homme.
- (e) Les mettre en mesure d'adopter une approche fondée sur la participation et la communication.
- (f) Développer leur capacité de prendre des décisions ou de les influencer.
- (g) Accroître leurs compétences en matière de participation à la vie sociale de leurs collectivités locales.
- (h) Leur enseigner les méthodes démocratiques de prise de décision.

- (i) Les aider à adopter une approche rationnelle pour appréhender leurs problèmes, l'environnement et la vie communautaire, ainsi qu'à s'exprimer librement et à défendre leurs droits.
- (j) Développer leur sens des responsabilités publiques, et mettre en lumière les principales contradictions entre les individus en s'abstenant de toute discrimination entre une région et une autre ou entre un milieu et un autre.
- (k) Les aider à s'épanouir en tant qu'individus et en tant que groupes, et à avoir confiance dans leur capacité de faire face aux problèmes et d'essayer de les résoudre.

EXERCICES

EXERCICE N° 1 : QUELS SONT SELON VOUS LES CRITERES CONSTITUTIFS DES DROITS DE L'HOMME ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Amener les participants à percevoir le lien entre la dignité humaine en tant que valeur et les droits de l'homme.
- (b) Permettre aux enseignants et aux élèves de réfléchir dans le cadre de leur culture aux éléments constitutifs de la dignité humaine.
- (c) Confronter la liste de ces éléments avec la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Durée de l'exercice : Deux heures

Taille des groupes : Deux à quatre personnes

Matériel nécessaire : Salle de classe, feuilles de papier, crayons, tableau, craie, exemplaires de la Déclaration du Caire, de la Déclaration universelle des droits de l'homme, de la Constitution libanaise et des dix commandements. On trouvera une partie de cette documentation dans les annexes A et B

Tailles des groupes : Réduite

Méthode :

1re étape

Expliquer les objectifs aux élèves. Distribuer un exemplaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme à chaque groupe en demandant aux élèves de relever les articles qui correspondent à des éléments de leur liste et à des éléments qui n'y figurent pas. Leur accorder un temps suffisant pour lire la Déclaration.

2e étape

Diviser la classe en petits groupes et demander à chacun de noter par écrit en vingt minutes en quoi consiste selon lui la dignité humaine et de quelles façons celle-ci est bafouée ou déniée.

Débat dirigé

3e étape

L'enseignant essaiera de mettre en lumière les valeurs mentionnées par chaque groupe qui ne sont pas énumérées dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Il demandera aux membres de chaque groupe d'expliquer au reste de la classe pourquoi ils pensent que ces valeurs sont importantes et tentera de relier la revendication de ces valeurs aux besoins actuels de la société libanaise.

4e étape

Conclusion : l'enseignant explique le rapport entre les valeurs locales et les valeurs universelles, et la manière dont elles peuvent être instaurées et respectées à l'échelon local.

EXERCICE N° 2 : L'EVOLUTION DES DROITS

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Adopter une démarche heuristique qui permette aux élèves de réfléchir aux changements sociaux survenus dans leur milieu.
- (b) Associer ces changements aux concepts de droits de l'homme et de dignité humaine.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Salle de classe, feuilles de papier, crayons, fiche d'information sur certaines associations arabes de défense des droits de l'homme, tableau noir, craie

Taille des groupes : Quatre à cinq personnes

Méthode :

1re étape

L'enseignant demande aux élèves d'expliquer les raisons pour lesquelles les associations de défense des droits de l'homme se sont développées dans le monde arabe. Il distribue la fiche d'information sur ces associations.

Note : On pourra utiliser les informations fournies dans les annexes A et B sur les droits de l'homme.

2e étape

Laisser aux élèves le temps de lire le matériel distribué, puis demander à chaque groupe de discuter des principaux changements survenus dans la société, et de choisir un rapporteur qui exposera leurs vues au reste de la classe.

Débat dirigé

3e étape

L'enseignant écrit au tableau la liste des changements sociaux, puis dresse une liste de synthèse mettant en lumière les changements les plus importants.

4e étape

L'enseignant laisse les élèves exprimer leur opinion sur les raisons de leur choix et les invite à dire comment ces changements se sont produits et ce qui reste à faire.

5e étape

L'enseignant montre le rapport existant entre la conscience des droits de l'homme et l'éducation, le savoir et la responsabilité.

6e étape

Conclusion - points à retenir :

- (a) Mettre en évidence le lien entre le développement des moyens et des techniques de communication (radio, télévision) et la circulation de l'information.
- (b) Assumer ses responsabilités montre qu'on a le souci de son environnement. L'élève prend ainsi conscience que la responsabilité individuelle et la responsabilité collective sont indissociablement liées.
- (c) Distribuer aux élèves une fiche d'information sur l'histoire des associations arabes de défense des droits de l'homme, l'influence qu'elles ont ou non exercée sur les gouvernements arabes et le peuple arabe et la façon dont elles peuvent opérer pour exercer des pressions et hâter le changement dans une société donnée.

EXERCICE N° 3 : SIMULATION D'UN PROCES

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Informer les élèves des instruments internationaux relatifs aux crimes contre l'humanité.
- (b) Leur donner une connaissance élémentaire des procédures judiciaires.
- (c) Leur apprendre à différencier des concepts tels que ceux de responsabilité, de conscience et de valeurs morales et humaines, ainsi que celui de dignité humaine en temps de guerre.
- (d) Leur fournir une occasion d'apprendre à analyser les événements qui se produisent dans le monde.

Durée de l'exercice : Deux heures et demie

Matériel nécessaire : Feuilles de papier, crayons, tableau, craie, un article sur des violations des droits de l'homme dans une situation de guerre (il serait bon que l'enseignant distribue une fiche d'information aux élèves. Il pourra utiliser les textes des principes de Nuremberg, de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de la Constitution libanaise qui figurent en annexe).

Taille des groupes : Six à huit personnes

Méthode :

1re étape

L'enseignant explique la procédure et indique les différents rôles que les membres de chaque groupe devront jouer, à savoir un juge, une autorité religieuse, deux juristes et une autorité militaire. Un élève jouera le rôle de l'avocat de la défense et un autre celui du procureur.

2e étape

Chaque groupe travaillera séparément pendant une heure et demie. Il devra étudier et préciser la nature exacte du ou des chef(s) d'accusation, la responsabilité de l'accusé, les circonstances, les antécédents du juge, du représentant de l'autorité religieuse, de l'avocat et du représentant

de l'autorité militaire et tenir compte de leur indépendance aux termes de la Constitution libanaise, de leur réputation et de leur connaissance du dossier.

3e étape

Les élèves devront déterminer si des pressions ont été exercées ou non sur les magistrats par l'exécutif ou s'il n'y a pas eu d'autres types de pressions au sein de la société.

4e étape

Les élèves seront invités à réfléchir aux enseignements positifs qu'on peut tirer d'un tel procès et à exprimer leur idée personnelle de ce que devrait être une loi sur les crimes de guerre.

Débat dirigé

5e étape

Les différents groupes auront à déterminer quels droits de l'homme ont été violés par l'accusé.

6e étape

L'enseignant écrit au tableau la liste des violations des droits de l'homme établie par chaque rapporteur. Il distribue aux élèves le texte de trois ou quatre autres instruments internationaux s'appliquant au procès.

7e étape

Conclusion : l'enseignant compare les différentes réponses relatives à l'attribution de la responsabilité et aux arguments de l'accusation et de la défense, et les note au tableau. Il montre les liens entre les divers instruments internationaux et la législation nationale en insistant sur les devoirs de la société et de l'individu.

EXERCICE N° 4 : DANS QUELLES CONDITIONS FERAIT-IL BON VIVRE AU LIBAN ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Faire découvrir aux élèves les éléments constitutifs des libertés publiques et des droits de l'homme.
- (b) Identifier ceux de ces éléments que les élèves considèrent comme prioritaires.
- (c) Comprendre les raisons de leurs choix.
- (d) Attirer leur attention sur leur degré de prise de conscience concernant ces droits.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Salle de classe, feuilles de papier, crayons, fiche d'information sur les libertés publiques aux termes de la Déclaration universelle des droits de l'homme, tableau noir, craie

Taille des groupes : Cinq personnes

Méthode :

1re étape

Chaque groupe relève les libertés publiques mentionnées dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

2e étape

Chaque groupe est invité à classer les libertés publiques dans un ordre de priorité.

3e étape

Les groupes doivent expliquer leurs choix et dire quelles sont les responsabilités respectives de l'Etat et du citoyen.

Débat dirigé

4e étape

L'enseignant demande aux élèves de signaler des situations dans lesquelles la protection d'une liberté risque d'entrer en conflit avec la protection d'autres libertés, par exemple la liberté de mouvement et le droit à l'ordre public. C'est pour lui l'occasion d'introduire l'idée qu'un individu responsable doit dans certains cas accepter une limitation de ses libertés dans l'intérêt de l'ordre public.

5e étape

L'enseignant écrit au tableau les listes de priorités établies par les différents groupes.

6e étape

Il mentionne les responsabilités respectives de l'Etat et du citoyen et évoque des situations particulières où certains droits peuvent entrer en conflit et les circonstances spéciales dans lesquelles le droit à l'ordre public peut l'emporter sur la liberté de mouvement.

7e étape

Conclusion : l'enseignant récapitule la liste des priorités en faisant remarquer comment le comportement du citoyen et celui des pouvoirs publics peuvent influencer l'un sur l'autre dans le sens d'une amélioration ou d'une dégradation de la situation des droits de l'homme. Il compare les conclusions des différents groupes avec les dispositions de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Il confronte également les listes établies par divers groupes aux résultats, reproduits ci-après, d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon de 65 garçons et filles âgés de 14 à 18 ans représentatif de nombreuses régions du Liban, de différentes couches sociales et de différentes confessions. Il leur était demandé de répondre à la question suivante :

Question :

Quels sont les libertés publiques et les droits de l'homme qui correspondent à l'idée que vous vous faites d'un Liban où il ferait bon vivre ?

Pourcentage des personnes interrogées ayant fourni les différentes réponses ci-après :

26,50 %	ont mis l'accent sur la liberté d'expression et d'opinion
22,50 %	ont mis l'accent sur la fourniture de services publics - eau, électricité, soins médicaux, routes, voirie, etc. - et sur le libre accès à ces services
21,00 %	ont réclamé l'enseignement gratuit et obligatoire
16,55 %	ont mis l'accent sur la liberté de se déplacer et de voyager sans restrictions dans toutes les parties du territoire libanais
12,00 %	ont souhaité l'instauration du droit à un salaire égal pour un travail égal
10,50 %	étaient en faveur de la sûreté des personnes, de la sécurité et de l'assurance sur la vie
10,50 %	étaient pour l'égalité entre les races et de l'absence de discriminations fondées sur la couleur, la religion ou la race
7,50 %	étaient pour l'égalité entre les hommes et les femmes
6,00 %	étaient pour l'égalité entre les confessions et le droit et la nécessité de connaître les autres religions

Les autres réponses (au nombre de 44) étaient souvent confuses et parfois en contradiction avec la législation sur les droits de l'homme. Elles portaient notamment sur les points suivants : droit de déranger les autres s'ils vous dérangent, d'ouvrir le feu sur les personnes s'en prenant à vos biens, d'ouvrir le feu sur des agresseurs de votre terre et de votre pays, d'aider les handicapés, d'aimer qui l'on veut, égalité entre les fils au sein d'une même famille, droit à l'épanouissement personnel, droit de s'habiller comme on l'entend, de choisir librement sa religion, droit à un environnement non pollué, droit de fumer, de boire de l'alcool, non-ingérence dans les affaires privées, obéissance aux parents, droit de conduire une voiture avant l'âge de la majorité (18 ans), égalité de traitement.

EXERCICE N° 5 : LES SERVICES PUBLICS

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Familiariser les élèves avec les droits et les devoirs du citoyen et de l'Etat, tels qu'ils sont définis dans les articles 18 et 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans la Constitution libanaise, ainsi que dans des textes de l'Organisation internationale du travail (OIT). Le texte de la Déclaration universelle et celui de la Constitution libanaise sont reproduits dans les annexes A et G.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Salle de classe, tableau et craie, feuilles de papier, crayons, exemplaires de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de la Constitution libanaise

Taille des groupes : Quatre personnes

Méthode :

Les articles de la Déclaration universelle énumérés ci-après se prêtent tout particulièrement à cet exercice :

<i>Articles 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27</i>
--

1re étape

Le formateur distribue ou copie au tableau le texte des différents articles de la Déclaration universelle des droits de l'homme relatifs aux libertés publiques.

2e étape

Il divise les participants en groupes de quatre.

3e étape

Il propose deux études de cas : l'une portant sur une violation des droits du citoyen, et l'autre faisant ressortir les limites des droits du citoyen et ses responsabilités. Ces cas pourront être empruntés à la vie quotidienne dans le pays. Le formateur pourra préparer cet exercice à l'avance en consultant dans la presse les rubriques spécialisées.

Débat dirigé

4e étape

Le formateur demande aux participants de réfléchir à un cas où une nouvelle a été censurée. La censure est considérée comme une violation de la liberté d'expression et de la liberté de l'information. Le formateur essaiera de montrer qui a le pouvoir d'accorder ou de refuser ce droit, dans quelles circonstances et, lorsqu'il y a violation, quelle instance le citoyen peut saisir et quelles sont les procédures pour faire cesser la violation. Il demandera aux groupes de bien préciser dans leur travail si l'affaire a été réglée et de quelle façon et, dans le cas contraire, pourquoi elle n'a pu l'être.

Le second cas pourrait se rapporter au droit au travail et aux droits économiques ou sociaux. Le formateur pourra se référer aux textes de l'Organisation internationale du travail concernant les droits des employés des deux sexes, et suivre avec ses élèves la méthode indiquée précédemment.

5e étape

Les élèves disposent d'une heure pour traiter ces études de cas, après quoi chaque groupe rendra compte de ses conclusions. Le formateur pourra s'il le souhaite présenter d'autres possibilités et l'ensemble des mesures susceptibles d'être prises. Si les groupes n'étaient pas capables de répondre ou estimaient ne pas disposer d'une documentation suffisante, il pourra inviter les élèves à faire des recherches pour obtenir un complément d'information et à remettre à une prochaine séance.

EXERCICE N° 6 : LES LIBERTES PUBLIQUES

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Préciser le concept de libertés publiques, fondé sur l'idée que l'être humain est une valeur en soi et qu'il importe donc en toutes circonstances de respecter la vie humaine.
- (b) Amener les élèves à comprendre que les libertés publiques sont garanties par la loi et non accordées par une personne ou un gouvernement.
- (c) C'est sur les libertés publiques que se fondent les communautés ; sans ces libertés, l'être humain perd les éléments constitutifs les plus importants de sa dignité, de sa personnalité et de sa cause.
- (d) Convaincre les élèves que la défense des libertés publiques et des droits de l'homme exige de la patience, de la ténacité, l'adoption de certaines attitudes, des efforts, et qu'elle représente une importante mission humaniste et patriotique qui sert à la fois les objectifs du pays et ceux du citoyen.
- (e) Aider les participants à se débarrasser des scories du passé : idées fausses ou contradictoires.
- (f) Leur permettre de devenir des esprits libres et indépendants, conscients de leurs devoirs et de leurs droits, ayant foi dans les droits de l'homme et prêts à les défendre.
- (g) Les aider à acquérir des capacités de dialogue, à pratiquer une critique constructive et à adopter certaines attitudes.
- (h) Leur permettre d'avoir connaissance de leurs droits civils, politiques, économiques et sociaux, ainsi que des pactes et conventions des Nations Unies s'y rapportant et d'être capables d'en discuter.
- (i) Les convaincre de la nécessité de s'opposer à toute remise en question des libertés publiques, et leur faire inculquer les compétences voulues.
- (j) Les motiver et les exercer à prendre des initiatives positives et novatrices.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Photos ou film montrant des manifestations d'étudiants, de travailleurs, de syndicats ou d'autres manifestations politiques ; photos ou film sur la répression ou la tentative de répression d'un rassemblement ou d'une manifestation ; photos ou film sur la détention d'une personne ou d'un groupe ; affiches ou coupures de presse (découpées dans des journaux ou obtenues au siège d'associations ou de syndicats) ; ouvrages interdits (un livre, une nouvelle, un poème, un essai...) ; photos ou film montrant des symboles des libertés publiques et des droits de l'homme dans le pays et dans le monde ; photos sur les syndicats de journalistes et d'éditeurs, l'union générale des travailleurs, l'association des enseignants ; panneaux, tableau noir et craie. Le formateur et les élèves pourront éventuellement choisir d'autres matériels. Au cas où la documentation susmentionnée ne serait pas disponible, le formateur pourra soit demander aux élèves de faire des dessins, soit essayer de se procurer du matériel à l'avance auprès d'un organisme

des Nations Unies, d'un ministère ou d'un autre établissement scolaire. Il peut aussi demander à une chaîne de télévision de lui prêter une cassette de bandes d'actualités dont le contenu est en rapport avec l'exercice.

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur abandonne ses fonctions d'animateur.

2e étape

Le formateur et les élèves échangent leurs rôles et leurs attitudes ; présentation d'un certain nombre d'idées concernant le sujet traité ; projection d'un film ou présentation de photos ou de tout autre document disponible, ou lecture d'un texte.

3e étape

Organisation d'un débat général entre tous les formateurs ; chacun d'eux expose un problème dont il a connaissance, qu'il a lui-même vécu ou dont il a été témoin.

Débat dirigé

4e étape

Séance de réflexion ; les participants forment des groupes de travail, dont chacun choisit un coordonnateur parmi ses membres ; les groupes se réunissent pour formuler des propositions pratiques, puis tous les groupes se retrouvent pour présenter leurs propositions ; constitution d'un comité de rédaction chargé de faire la synthèse des propositions.

5e étape

Conclusion : les initiatives à prendre.

EXERCICE N° 7 : LA SECURITE PUBLIQUE

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Comprendre que la sécurité publique procède essentiellement des dispositions législatives relatives aux droits de l'homme, pour le respect desquelles aucun effort ne doit être épargné.
- (b) Connaître et comprendre le rôle de l'Etat et des institutions publiques en ce qui concerne la protection des citoyens contre les préjudices résultant de la négligence, et l'octroi de garanties contre tout ce qui menace la santé, la sûreté, le bien-être et la sécurité des individus et des communautés.
- (c) Se familiariser avec les méthodes et les approches à adopter pour combattre la corruption administrative, morale et professionnelle dans toutes les infrastructures administratives.
- (d) Acquérir un sens critique constructif et positif, et apprendre à s'en servir.

- (e) Développer l'esprit de coopération entre les citoyens en vue de réexaminer les projets d'infrastructure et de choisir la meilleure solution.
- (f) Développer un sens des responsabilités collectives et encourager les citoyens à créer des comités ou des organismes sociaux afin de sensibiliser le public à l'importance de la prévention, et organiser des campagnes à cet effet.
- (g) Réaliser des études, des recherches et des rapports pouvant être utiles aux associations et groupements.
- (h) Renforcer et élargir les concepts de solidarité sociale.

Matériel nécessaire : Salle suffisamment spacieuse pour accueillir un certain nombre de participants (prévoir des chaises et des tables pour les groupes de travail) ; ou bien salle plus petite avec des pièces adjacentes pour les groupes de travail ; panneaux, tableau et craie ; photos ou film montrant des tas d'immondices, des déflagrations, des crimes ; affiches de campagnes populaires contre..., films ou enregistrements de programmes télévisés montrant des personnes exprimant leurs doléances au sujet de..., photos ou films montrant des accidents : personnes blessées ou tuées, collisions, câbles électriques sur la route, incendies... ; films ou photos de médicaments ou d'aliments périmés ; photo ; reportage ou film sur une perquisition dans un magasin ou une pharmacie vendant des marchandises périmées ; essais écrits ou publiés par des journalistes sur..., photos ou film montrant une manifestation populaire contre... ; entretiens avec des citoyens ; témoignages percutants de participants ; dessins au tableau ou sur les panneaux ; photos ou film montrant des bénévoles portant les uniformes voulus les protégeant contre...

Taille des groupes : Cinq à six membres

Méthode :

1re étape

L'exercice commence dans la pièce en présence de tous les participants. Lorsque le sujet aura été choisi, les participants se répartiront en groupes de travail.

2e étape

Le sujet est proposé par le formateur ou par l'un des participants après consultation et accord du premier sur le plan.

3e étape

Utilisation des photos, films et témoignages enregistrés.

4e étape

Certains des participants rendent compte de leur expérience personnelle ou apportent un témoignage.

Débat dirigé

5e étape

Le formateur pose des questions pour animer la discussion : Comment ? Pourquoi ? Quand ? Où ? Quoi ? Les questions doivent porter sur des sujets relatifs aux connaissances, compétences, attitudes et valeurs. Les participants prennent des notes sur les feuilles de papier qui leur ont été distribuées à l'avance à cet effet. On leur accorde un certain de temps pour formuler leurs vues par écrit.

6e étape

Les participants présentent leur travail.

7e étape

Leurs camarades font des commentaires.

8e étape

Les groupes de travail prennent ensuite place autour des tables prévues à cet effet (ou se rendent dans les pièces adjacentes).

9e étape

Il appartient au formateur de formuler des propositions et des projets (programmes de travail) pour chaque groupe.

10e étape

Conclusion : les groupes de travail se retrouvent ensemble pour présenter leurs conclusions. Un comité réunissant les coordonnateurs des groupes est alors chargé d'établir le texte final des propositions. Constitution d'équipes pour un travail sur le terrain. Prise d'initiatives.

La sécurité publique

Lors de la préparation de l'exercice relatif à la sécurité publique, il a été fait appel à l'échantillon de jeunes gens déjà utilisé pour l'enquête sur les droits de l'homme et des libertés publiques. Il leur était posé la question directe suivante : quels sont selon vous les principales menaces contre la sécurité publique des citoyens et de la société ? Leurs réponses pourront être utilisées avec profit comme matériel de formation et pour fournir aux groupes de travail les titres des sujets à traiter.

Les réponses et les priorités s'établissaient comme suit :

16,5 %	Les tas de détritux le long des rues et aux carrefours dans les villes et à la campagne
15,0 %	Porter des armes et en faire usage
15,0 %	Conduire une voiture trop vite et dangereusement
12,0 %	Electricité, câbles et générateurs
12,0 %	Absence d'éclairage dans les rues la nuit et ses conséquences (vols, collisions, blessures)
10,5 %	Fondrières dans les rues et absence d'égouts pour l'écoulement des eaux usées
9,0 %	Vente de médicaments et d'aliments périmés et pollution de l'eau et de l'environnement
7,5 %	Jets de détritux et de bouteilles vides dans les rues par les passagers des voitures et les occupants des immeubles
7,5 %	Drogues et leurs conséquences
7,5 %	Non-utilisation des ceintures de sécurité en voiture
7,5 %	Bâtiments non conformes aux normes de sécurité
6,0 %	Bâtiments menaçant de s'écrouler sur les piétons, parmi lesquels des familles et des enfants
6,0 %	Films télévisés : terreur, violence, libertinage
6,0 %	Laisser des médicaments à la portée des enfants
6,0 %	Conduire une voiture en état d'ivresse ou avant l'âge légal
4,5 %	Ont mentionné les sujets suivants : cartes d'identité, sida, traverser les rues sans feux de signalisation, jeter des déchets à la mer, panneaux publicitaires dans les rues
1,5 à 3,0 %	Ont mentionné les sujets suivants : tourner sans prévenir, allumer une bougie ou une lampe la nuit dans sa chambre ou à proximité d'un générateur, ouvrir des radiateurs sans attendre qu'ils aient refroidi, utiliser des médicaments sans consulter le médecin, arbres cassés sur les routes, conduire une voiture en sens interdit, épaves de voitures abandonnées dans la rue ou dans des endroits publics, instruments coupants et ébréchés dans les foyers

Tous les sujets susmentionnés peuvent se prêter à la formation de groupes de travail ou de groupes de formateurs. Il pourra être nécessaire de formuler pour chacun d'eux les objectifs, moyens et méthodes de formation correspondants.

EXERCICE N° 8 : QUEL DROIT CONSIDEREZ-VOUS COMME LE PLUS IMPORTANT ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) L'indivisibilité des droits de l'homme et leurs rapports avec la paix et la démocratie.
- (b) La priorité que les participants accordent à tel ou tel droit de l'homme leur permet de prendre conscience de leurs peurs et de leurs intérêts.

Durée de l'exercice : Une heure et demie

Matériel nécessaire : Salle de classe, feuilles de papier, crayons, tableau noir, craie, exemplaires de la Constitution libanaise et de la Déclaration universelle des droits de l'homme

Taille des groupes : Trois ou quatre personnes

Méthode :

1re étape

Le formateur explique les objectifs de l'exercice.

2e étape

Il divise la classe en petits groupes, en ayant soin de mélanger les participants s'ils appartiennent à des groupes ethniques, des régions, des milieux socio-économiques ou des groupes religieux différents.

3e étape

Il distribue des exemplaires de la Déclaration universelle des droits de l'homme, ainsi que de la Constitution libanaise.

Débat dirigé

4e étape

L'enseignant explique que chaque groupe doit identifier le droit auquel ses membres attachent le plus de prix et qui leur paraît le plus important. Ils devront expliquer pourquoi ils ont fait ce choix et comment ils pensent qu'on pourrait promouvoir ce droit prioritaire au Liban. De quels moyens légaux et sociaux dispose-t-on pour permettre son application et quel rôle les citoyens peuvent-ils jouer pour lui faire plus de place.

5e étape

Chaque groupe désigne un rapporteur qui rendra compte du ou des droit(s) prioritaire(s) choisi(s) par le groupe. Chaque membre d'un groupe peut proposer une priorité différente.

6e étape

L'enseignant écrit au tableau la liste des priorités formulées par les différents groupes et vérifie si certaines priorités sont communes à plusieurs groupes. Il repère également les priorités de chaque groupe et essaie de trouver les raisons de leurs choix. Il devra prévoir un temps suffisant pour débattre de ces raisons avec chaque groupe.

Expérience et témoignages de jeunes Libanais concernant les droits de l'homme et les libertés publiques

1. *Rajih Muhammad Hamiyyak, Tarya, Baalbek - 16 ans* : "J'ai eu la malchance de naître au cours de cette année désastreuse. Mon malheur fut de ne pas voir la lumière telle qu'elle devrait être. Mes yeux voyaient un spectacle de déflagrations, d'incendies, de fumées et de destruction ! Quand j'allais me coucher, jamais ma mère ne me racontait une histoire ou ne me chantait une chanson. Que de fois dans mon lit je l'ai entendue pleurer, ou quelquefois réciter une prière ou égrener des supplications. La plupart du temps, le vacarme des détonations, des explosions et des sirènes d'ambulance m'empêchait de dormir... !"

2. *Salim Atalla, Beyrouth - 18 ans* : "Je suis né en 1975, au pays de l'amour, de la paix et de la beauté, dans une ville appelée "l'épouse de la Méditerranée". J'étais censé me sentir honoré et fier d'être né dans ce pays qui s'appelait le Liban et d'être venu au monde par une porte dénommée Beyrouth ! Mais je n'éprouvais que de la peur, de la terreur et du chagrin, et durant les 18 années de mon existence, je n'ai rien fait d'autre que courir pour échapper à la mort, éviter le danger, puis émigrer, aller chercher refuge en des lieux où régnaient la sécurité et la tranquillité..."

3. *Ramza Hamiyya, banlieue sud - 16 ans* : "Seize années de ma vie se sont écoulées durant lesquelles je n'ai pas véritablement vécu ni eu l'impression d'être un être humain avec une patrie où j'aurais pu mener exactement la même existence que tous ceux qui vivent sur leur sol natal. J'ai vécu comme un étranger dans un pays qui n'est pas le sien. Après toutes ces années amères, j'essaie de me rappeler des souvenirs de mon enfance, mais je n'en trouve aucun. Je cherche dans ma mémoire le lieu de ma naissance, mes premiers pas dans la vie et les visages de mes amis d'enfance, mais je ne perçois qu'illusion et vide : tout ce dont je me souviens, c'est d'un camion chargé de meubles nous transportant d'un endroit à l'autre et émigrant d'un endroit à l'autre...."

4. *Mahir Ramadán, Ecole secondaire Al-amiliyye, Beyrouth - 16 ans* : "Les citoyens ont des droits et des devoirs. Les Libanais se sont divisés en factions et en groupes religieux, remis en question chaque fois qu'une confession se sentait menacée et courait le risque d'être éliminée, tout cela nourri par un sentiment d'humiliation, avec la menace d'être tué ou contraint à l'exil. Aussi les citoyens se tournaient-ils vers les membres de leur propre confession pour assurer leur protection et celle de leurs biens, et c'est ainsi que la discrimination s'est profondément installée dans la population ... et que des combats féroces ont éclaté, jusqu'à ce que tous les citoyens comprennent que cette guerre était vaine et qu'ils la refusent, les habitants de la partie est de Beyrouth rejetant la guerre et les agissements des groupes armés de cette partie de la ville et les habitants de la partie ouest faisant de même de leur côté, et le peuple libanais tout entier rejetant la guerre, de sorte qu'un gouffre s'est creusé entre les groupes armés et la population civile."

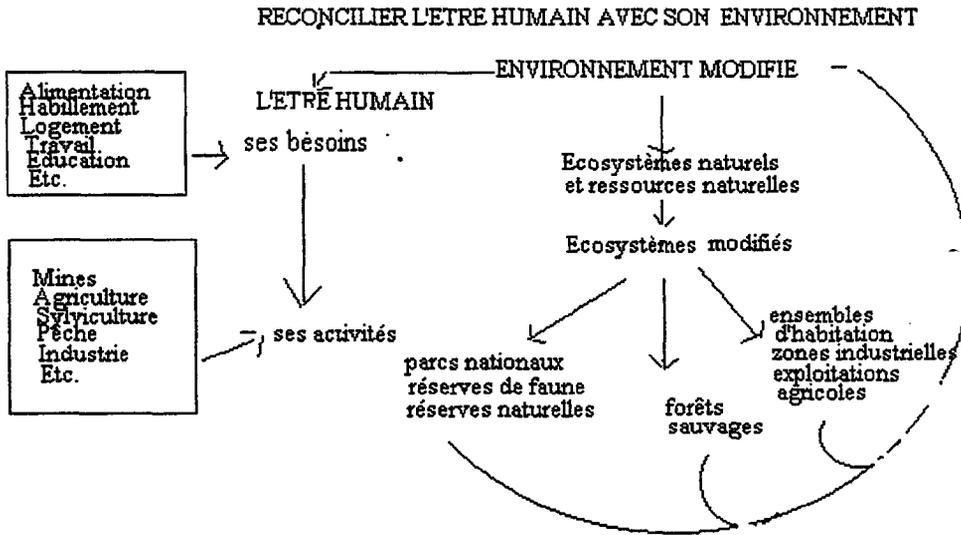
5. *Hádi Fawzi Gábir, Ecole secondaire évangélique - 15 ans* : "Les gens doivent se rendre compte qu'ils sont des êtres humains, et non du bétail, des victimes expiatoires ou des marchandises. Ils doivent alors affirmer haut et fort leur refus de cette attitude négative faite de patience et d'appréhension et due au fait que certains individus les ont réduits à la pauvreté : alors, jusqu'à quand allons-nous être patients ? Ils ont épuisé notre patience au point de tuer notre humanité. Ils nous ont privés d'eau et d'électricité, ont provoqué une hausse des prix en spéculant avec le dollar, en faisant commerce de notre sang, de notre liberté et de notre dignité. Ils ont bafoué la liberté et la paix. Il ne faudrait jamais leur pardonner, car ceux qui étouffent la paix et la liberté assassinent le peuple et la patrie".

6. *Camil Khouri, Tripoli - 17 ans* : "La première fois que nous avons émigré, c'était vers le nord, de l'autre côté de la Bekaa. J'étais stupéfait sur le chemin de Beyrouth vers le nord, en

traversant la Bekaa, car j'ignorais jusque-là que mon pays, le Liban, était si grand et je n'en connaissais que le quartier où je vivais avec ma famille ... Il m'arrivait d'entendre le nom d'autres régions du Liban, mais je n'arrivais pas à me rendre compte qu'il s'agissait d'autres parties du pays. Je demandais où se trouvaient ces régions et pourquoi je ne pouvais apercevoir leurs contours et leur emplacement que sur la carte de mon livre de géographie. J'essayais d'imaginer à quoi ressemblaient les enfants de mon âge qui y habitaient et je me les figurais dans un état effrayant et parlant une langue que je ne comprenais pas, me fuyant de la même façon que je les évitais moi-même ... Et voilà que dans le nord et dans la Bekaa, je découvrais des enfants originaires de régions que j'ignorais se trouver au Liban ; je constatais qu'ils avaient la même apparence que moi, qu'ils parlaient la même langue et, surtout, qu'ils avaient été déplacés tout comme moi ; mon étonnement n'avait d'égal que le leur..."

L'enseignant débattrait de ces témoignages avec ses élèves en leur posant les questions suivantes :

- (a) L'adolescent du témoignage n° 1 n'aurait-il pas dû demander à sa mère les raisons des incendies, de la fumée et des destructions ? Expliquez pourquoi votre réponse est positive ou négative.
- (b) Les témoignages n'expriment que des réactions - des réactions de révolte - mais aucune tentative n'est faite pour expliquer le rôle joué par l'intéressé. Ils montrent des jeunes qui observent, mais ne prennent pas part à la recherche de solutions.
- (c) L'enseignant devra essayer de provoquer la formulation d'une solution, en particulier dans le cas du témoignage soulignant le rejet de la guerre par la population. Comment celle-ci réagirait-elle aujourd'hui si la situation dans le pays se détériorait à nouveau ?



LES RELATIONS ENTRE L'ETRE HUMAIN ET SON ENVIRONNEMENT

Programme international UNESCO-PNUE d'éducation relative à l'environnement. "Environmental education : module for in-service training of social science teachers and supervisory for secondary schools", n° 10. Paris, UNESCO, 1985.

4. Le droit à un environnement sain et sûr

Objectifs généraux

- Nécessité de trouver entre l'environnement physique et l'environnement naturel : un juste équilibre faute duquel l'humanité ne pourra pas survivre.
- Faire prendre conscience aux participants de l'importance de vivre dans un environnement sain.
- Les familiariser avec le concept holistique d'environnement naturel et artificiel.
- Promouvoir l'hygiène environnementale.
- Développer la responsabilité morale de chacun envers la planète tout entière.
- Provoquer une transformation comportementale et culturelle par la prise de conscience, la connaissance, les attitudes, les valeurs et les engagements.

Le consensus auquel est parvenue en 1992 la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED) a clairement montré que, de même qu'il ne peut y avoir d'avenir si l'environnement naturel - support matériel de la vie - est détruit, de même il ne peut y avoir d'avenir pour l'humanité si celle-ci est diminuée par la pauvreté, la maladie, l'ignorance ou la tyrannie.

L'environnement peut être défini comme "l'ensemble des systèmes naturels et sociaux dans lesquels vivent les êtres humains et les autres organismes vivants et dont ils tirent leur subsistance". Ce concept englobe ainsi les aspects biophysiques et socioculturels, éléments indissociables et interdépendants d'un tout complexe.

L'environnement naturel se compose de quatre systèmes étroitement imbriqués :

- (a) l'atmosphère (la ceinture gazeuse qui entoure le globe) ;
- (b) l'hydrosphère (les eaux de la planète) ;
- (c) la lithosphère (les roches et le sol) ;
- (d) la biosphère (les parties de la planète où existe la vie).

L'environnement social comprend les groupes humains et la manière dont ils s'organisent et entrent en interaction pour satisfaire leurs besoins.

(a) L'atmosphère

Notre existence dépend de l'atmosphère, de sa composition, de son étendue et de ses fonctions. Les principaux éléments qui constituent l'atmosphère sont l'azote, l'oxygène, l'argon, le dioxyde de carbone et l'hydrogène, ainsi qu'une quantité faible, mais variable, de vapeur d'eau.

Il est important de connaître le rôle des différents composants de l'atmosphère dans la vie des plantes et des animaux. La vapeur d'eau joue un rôle essentiel dans la formation des nuages, de la pluie, de la grêle, de la neige et de la rosée. Elle fait partie du cycle de l'eau et est responsable de la rouille des métaux, qui ne se corrodent pas dans un air sec. L'oxygène est le plus actif des gaz contenus dans l'atmosphère. Il est nécessaire à l'oxydation des nutriments qui libère l'énergie nécessaire à toutes nos activités quotidiennes. Il passe dans le sang à la faveur

de la respiration. L'azote est avec le carbone, l'hydrogène et l'oxygène, un ingrédient essentiel des matériaux à la base de toutes les formes de vie. L'ozone absorbe une grande partie du rayonnement solaire de courte longueur d'onde, dont les effets sont mortels. Il réfléchit probablement aussi la chaleur vers la surface de la terre. Le gaz carbonique (dioxyde de carbone) est très important parce qu'il est indispensable à la croissance de toute la végétation chlorophyllienne et, par conséquent, à la vie de tous les animaux dont l'alimentation dépend, directement ou indirectement, des plantes. Le processus par lequel les plantes captent l'énergie solaire et la convertissent en substances nutritives s'appelle la photosynthèse. Le processus complémentaire par lequel les cellules des plantes ou des animaux tirent de l'énergie des substances nutritives est la respiration. Ces deux processus où l'air intervient ont une importance vitale pour l'être humain.

(b) L'hydrosphère

L'hydrosphère est l'ensemble des eaux de la planète. L'eau est importante pour toutes les formes de vie. Elle permet à l'être humain de laver, de cuisiner, de se désaltérer, d'irriguer, et est à la base d'activités touristiques - nautisme, pêche, natation, plongée. L'eau est la clé de beaucoup des processus physiques et chimiques de la nature.

Tous les traits caractéristiques de la vie sont indissociablement liés à l'eau. L'eau régule le climat et la température du corps. Tous les processus vitaux comme le métabolisme, y compris les processus rythmiques, les cinq sens et le système nerveux, en dépendent. La nutrition et la transformation des aliments par l'organisme sont des aspects importants du métabolisme qui seraient impossibles sans l'eau et ses propriétés de solvant et de régulateur thermique.

Pour assurer le développement durable, l'être humain n'a pas seulement besoin d'eau potable, mais aussi de l'eau des mers et des océans. Des recherches interdisciplinaires sur les liens entre écosystèmes hautement productifs ont permis de mieux comprendre les échanges de nutriments entre la terre et la mer et la continuité des chaînes alimentaires marines depuis les mangroves jusqu'aux écosystèmes de haute mer. A cet égard, la gestion des zones côtières où la terre rencontre la mer et où eaux douces et eaux salées se mêlent englobe bon nombre des écosystèmes les plus complexes, variés et productifs de la terre. Ces zones fonctionnent comme un tampon protecteur et un filtre entre la terre et la mer, et sont de plus en plus appréciés pour leur intérêt récréatif et esthétique.

La gestion des ressources en eau occupe une large place dans les préoccupations des écologistes. Ces ressources représentent un ingrédient vital du développement durable. Devant l'accroissement rapide de la demande d'eau émanant de la population mondiale, il devient impératif d'élaborer des stratégies de gestion intégrée de l'eau prenant en compte les ressources disponibles et les besoins futurs. L'éducation peut sensibiliser le public à l'importance de cet élément.

(c) La lithosphère

En interaction avec l'atmosphère et l'hydrosphère, la lithosphère façonne le relief, crée des sols et sert de support à un vaste biote. On désigne sous le nom de lithosphère la croûte extérieure de la planète, composée de roches plus légères et fractionnée en un certain nombre de plaques.

A la diversité des roches correspond non seulement la variété du relief, mais aussi la variété des minéraux. Outre que ces derniers constituent d'importantes matières premières pour la construction et l'industrie, ainsi qu'une source de combustibles, ils jouent un rôle important dans les relations internationales pour deux raisons :

- Les divers pays ont besoin d'avoir accès aux minéraux stratégiques.

- Les minéraux représentent un enjeu dans le dialogue Nord-Sud entre pays industrialisés et pays en développement pour un nouvel ordre économique international visant à instaurer l'équité entre les nations.

Le sol est l'élément le plus important de la biosphère terrestre. Il est la base de la production alimentaire et fournit à l'homme quantité de matières premières qu'il utilise pour se nourrir, se vêtir et se loger. Certaines activités humaines, comme le mauvais usage des sols, l'abattage des arbres, le surpâturage et la monoculture, ont accéléré le processus d'érosion des sols, provoquant la désertification de certaines zones.

(d) La biosphère

C'est le quatrième des systèmes qui composent l'environnement, où l'on trouve tout ce qui vit - plantes, animaux et êtres humains. La connaissance de la biosphère est indispensable à un développement non destructeur. Il est évident que les humains n'ont cessé de modifier la vie sur terre, changeant la répartition des espèces et la nature de leurs interactions écologiques. Beaucoup de ces changements sont des éléments essentiels du développement. Lorsque celui-ci a été entravé par la pauvreté ou accéléré par d'énormes besoins, la fertilité de la terre et la stabilité des sols ont été compromises.

Pour que les mesures voulues puissent être prises, il est nécessaire de mettre en lumière et de comprendre les relations que les organismes vivants entretiennent les uns avec les autres et avec leur environnement physique. On désigne sous le nom d'écosystème un ensemble particulier de relations de ce type.

Il apparaît de plus en plus clairement que, pour assurer leur survie future, les sociétés doivent tenir compte, dans leur science et leur technologie, leurs traditions et leurs coutumes, des limites de la biosphère. Faute de quoi, elles pourraient se voir obligées de recourir à des équipements de vie complexes, à l'instar des astronautes de la mission Apollo tenus de compenser l'absence de toute biosphère sur la lune.

La préservation de l'environnement a été mise au Liban au nombre des droits fondamentaux de la personne humaine qui doivent faire l'objet d'un enseignement dans les écoles. Selon un document de l'UNESCO intitulé *Strategies for Teacher Training in Environment Education* (document n° 25, 1987), tout programme de formation des enseignants doit comporter l'acquisition de compétences en matière d'éducation relative à l'environnement et sensibiliser les étudiants par des exercices en classe et des activités de plein air.

Les questions d'environnement ont effectivement un rapport direct avec ce que nous sommes, avec nos attitudes et nos valeurs et avec le type d'avenir que nous entendons léguer aux générations qui nous succéderont.

Tout programme d'éducation relative à l'environnement appelle une approche holistique des problèmes qui combine l'acquisition des connaissances, des attitudes et des processus cognitifs, approche qui fasse progressivement découvrir à l'élève le rapport existant entre les activités culturelles, religieuses, économiques, politiques et sociales de l'homme et leur influence sur l'écologie, le rôle joué par différentes valeurs humaines dans les questions d'environnement et la nécessité de clarifier ses valeurs personnelles avant de prendre toute décision se rapportant à l'environnement.

Pour être efficace, l'éducation relative à l'environnement doit faire appel aux sentiments et aux émotions des élèves. Il ne suffit pas en effet de leur enseigner les sciences de

l'environnement. En sollicitant leurs émotions, on a de meilleures chances de les inciter à rechercher eux-mêmes des stratégies et des solutions originales aux problèmes écologiques.

Quelles compétences de base l'enseignant doit-il posséder pour transmettre des connaissances, des savoir-faire et des attitudes comportementales ?

Il doit tout d'abord se faire une idée précise des visées et des objectifs de son enseignement. Il doit en second lieu rechercher les différentes variables qui en renforcent l'efficacité. En troisième lieu, il doit apporter à ses élèves un bagage conceptuel qui les aide à identifier dans leur pays ou leur région des exemples de menaces que les activités humaines font peser sur l'environnement. Enfin, il lui faut aider ses élèves à formuler un plan d'action, puis à définir les critères en fonction desquels ils étudieront et avalueront le plan ainsi proposé.

En traduisant ses propres objectifs en objectifs que les élèves feront leurs, l'enseignant pourra élaborer des directives servant à déterminer les résultats qu'on souhaite voir produire par l'éducation relative à l'environnement. Qu'est-ce que l'élève aura appris après avoir suivi les cours ? Quelle influence ceux-ci auront-ils exercée sur lui et à quelles initiatives pourra-t-il éventuellement participer en tant que citoyen pour remédier à la situation ? Par conséquent, la définition claire des objectifs en termes de faits, d'idées, de compétences et de dispositions est la clé qui aidera l'enseignant à choisir ou élaborer des activités, qu'il s'agisse d'activités de plein air ou de jeux de rôles en classe.

L'enseignant s'efforcera en outre d'enrichir son propre bagage conceptuel. Il devra être capable de comprendre le rôle joué par différentes croyances et valeurs humaines dans les questions d'environnement et être conscient de la nécessité de préciser ses propres valeurs.

Pour cette dernière tâche, il pourra se fonder sur les considérations ci-après :

(i) Développer la sensibilité écologique

"La sensibilité écologique peut être définie comme l'ensemble des caractéristiques affectives qui amènent un individu à considérer l'environnement d'un point de vue empathique" (Peterson, 1982). Les individus doués de cette sensibilité possèdent une intelligence générale de l'environnement naturel et ont le souci de le préserver. Même si elle ne pousse pas les individus à agir seuls pour résoudre tel ou tel problème d'environnement, son acquisition est considérée comme fondamentale. En combinant des modèles de rôles et des connaissances écologiques, il est possible de développer une telle sensibilité chez les élèves des grandes classes de l'enseignement secondaire.

(ii) Aider les élèves à se doter d'un "centre de contrôle" interne

L'expression "centre de contrôle" peut se définir de plusieurs façons. Au sens le plus large, elle renvoie au sentiment qu'a un individu d'être capable d'exercer un certain contrôle sur les résultats escomptés d'une activité donnée.

Des études ont mis en évidence une forte corrélation positive entre la conviction que l'on possède en soi un tel centre de contrôle et l'adoption d'un comportement responsable à l'égard de l'environnement, accompagnée d'un sentiment d'efficacité personnelle. Pourtant, des enquêtes indiquent qu'un groupe peut avoir plus d'influence qu'un individu isolé, ce qui donne à penser que beaucoup de gens souscrivent à l'idée largement répandue selon laquelle l'union fait la force face à des problèmes d'environnement vastes et souvent complexes.

(iii) Cultiver le sens de la responsabilité et de l'engagement personnels

La responsabilité personnelle et les engagements verbaux peuvent être considérés comme des "intentions de comportement". On admet en général que les agents de l'éducation relative à l'environnement ont le devoir moral d'aider les élèves à devenir des citoyens compétents et de les laisser décider ce qu'ils entendent faire ou ne pas faire selon leurs convictions et leurs valeurs personnelles.

Les problèmes d'environnement ne sont plus des phénomènes locaux à court terme. Ils acquièrent une dimension planétaire. Ceux auxquels est confronté le Liban exigent une mobilisation active de la société. C'est pourquoi les exercices qui suivent visent à faire prendre conscience de certaines dégradations infligées à l'environnement dans ce pays. Ils aideront peut-être à former des citoyens libanais responsables, capables de comportements tournés vers l'action qui contribuent à réparer ces dégradations. Comme le soulignait Aristote, "La fin ultime n'est pas le savoir, mais l'action".

Ces informations sur l'éducation relative à l'environnement sont tirées des documents de l'UNESCO ci-après :

- Programme international UNESCO-PNUE d'éducation relative à l'environnement, "An Environmental Education Approach to the Training of Middle Level Teachers", UNESCO, Series n° 30, 1990.
- Programme international UNESCO-PNUE d'éducation relative à l'environnement, "Strategies for the Training of Teachers in Environmental Education", UNESCO, Series n° 25, Paris, 1987.
- Environnement et développement : Dossiers, UNESCO, Paris, 1993.
- Programme international UNESCO-PNUE d'éducation relative à l'environnement, "Environmental Education Module for In-Service Training of Social Science Teachers and Supervisors for Secondary Schools", Series n° 10, UNESCO, Paris, 1985.
- Bulletin de l'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE (Connexion), vol. XVIII, n° 1, mars 1993.

Le cadre orienté vers l'action et le glossaire proposés dans les annexes E et F devraient aider l'enseignant à se familiariser avec le vocabulaire de base de l'éducation relative à l'environnement et lui fournir des idées sur les activités, les méthodes et les objectifs à mettre en oeuvre dans les écoles. En outre, la section libanaise de l'UNICEF a réédité un livre intitulé *Lebanon's Nature: A Human Environment in 1992* ("La nature au Liban : l'environnement humain en 1992") dans lequel l'enseignant trouvera des informations de base sur la dégradation de l'environnement au Liban.

La Déclaration de Vienne adoptée le 25 juin 1993 par la Conférence mondiale sur les droits de l'homme affirme que "le droit au développement devrait se réaliser de manière à satisfaire équitablement les besoins des générations actuelles et futures en matière de développement et d'environnement". Les participants à cette conférence ont reconnu que le rejet illicite de substances et de déchets toxiques et dangereux faisait peser une grave menace sur le droit à la vie et à la santé de tous les êtres humains.

EXERCICES

EXERCICE N° 1 : OU VIVONS-NOUS ?

Objectif pédagogique proposé :

- (a) Mieux connaître l'environnement dans lequel nous vivons - la terre, l'air et la mer -, sa gestion et le cadre de notre vie quotidienne.

Durée de l'exercice : Trois heures

Matériel nécessaire : Papier, crayons et excursion dans la nature

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Lancer la discussion sur la signification du mot "environnement".

Débat dirigé

2e étape

Identifier les éléments de base constituant un environnement sain.

3e étape

En s'inspirant d'une description de la vie rurale et urbaine au Liban autrefois, rédiger un texte la dépeignant aujourd'hui, puis, après comparaison, établir un tableau à deux colonnes indiquant en quoi l'environnement a été modifié.

4e étape

Se familiariser avec les lois régissant le droit de disposer de l'environnement au Liban et déterminer dans quelle mesure elles sont respectées.

5e étape

Envisager toutes les activités quotidiennes qui sont préjudiciables à l'environnement.

6e étape

Dresser la liste des considérations de base qui devraient régir au Liban l'éducation relative à l'environnement et déterminer les moyens permettant d'organiser cette éducation.

7e étape

Classement des réponses : s'exercer à observer d'un oeil vigilant le cadre de notre vie quotidienne.

8e étape

Conclusion : correspondance avec les objectifs. Questions, nécessité d'adopter de nouvelles attitudes.

EXERCICE N° 2 : AMUSEZ-VOUS, MAIS NE JETEZ PAS DE SALETES DANS LA MER

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Mettre en garde contre la pollution marine qui provoque la destruction des poissons et de la faune aquatique et défigure les plages.
- (b) Apprendre à connaître les sources de pollution.

Durée de l'exercice : Trois heures

Matériel nécessaire : Papier, crayons, excursion à la plage

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Excursion sur une plage libanaise, puis rédaction d'un compte rendu descriptif de quelques lignes.

2e étape

Questions visant à dresser la carte des eaux au Liban et à déterminer les limites des eaux territoriales.

Débat dirigé

3e étape

Discussion sur les thèmes suivants : par qui et par quoi la mer est-elle polluée ? Les eaux usées ? Les déchets ? Les navires ? Les usines ? Etablir les responsabilités en la matière et les classer par ordre d'importance.

4e étape

Qu'est-ce qu'un puits artésien ? Combien y en a-t-il au Liban ? Quels problèmes posent-ils ?

5e étape

Demander aux participants de réfléchir à l'organisation d'une campagne télévisée visant à sensibiliser l'opinion à la pollution de l'eau de mer et de l'eau potable.

6e étape

Déterminer la manière la plus efficace de faire pression en permanence sur les pouvoirs publics.

7e étape

Classement des réponses : nécessité d'adopter une attitude de vigilance concernant la pureté de l'eau de mer et de l'eau potable.

8e étape

Conclusion : attitudes à adopter, demandes à formuler et actions judiciaires à entreprendre pour atteindre les objectifs.

EXERCICE N° 3 : RESPIRER UN AIR PUR

Objectif pédagogique proposé :

Nous respirons tous le même air. S'il est pollué, nul n'échappera aux dommages qui en résulteront : comment pouvons-nous travailler ensemble pour combattre la pollution atmosphérique ?

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Papier, crayons et travail en plein air

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Visite d'usines proches d'une zone d'habitation (centrale électrique et cuves de stockage du gaz d'Az-Zouk, aciérie Amshít, égouts).

2e étape

Questions posées à un médecin au sujet des effets de la pollution de l'air sur l'état sanitaire général au Liban ; essayer de rédiger un article de style journalistique complété par des entretiens avec des patients atteints de troubles dus à la pollution atmosphérique, et de le faire publier par un média.

3e étape

Relever dans les chants traditionnels du Liban tout ce qui se rapporte à l'agrément du climat et à la pureté de l'air, et comparer avec l'état actuel de la pollution atmosphérique.

4e étape

Dresser un tableau recensant les causes de la pollution atmosphérique (pots d'échappement, générateurs, cheminées d'usine non réglementées, feux, fumage) et un second tableau déterminant les responsabilités correspondantes.

5e étape

Imaginer un badge destiné à sensibiliser l'opinion au fait que chacun de nous est responsable du maintien de la pureté et de la propreté de l'air.

6e étape

Classement des réponses : prise de conscience des réalités.

7e étape

Conclusion : correspondance avec les objectifs. Questions, ce qu'il faut faire pour que soient intentées des actions en justice.

EXERCICE N° 4 : PERSONNE NE REGARDE

Objectif pédagogique proposé :

La propreté n'est pas seulement affaire d'aspect extérieur : c'est aussi une attitude qui se traduit souvent par notre manière d'évacuer les déchets, même quand personne ne nous regarde.

Durée de l'exercice : Trois heures

Matériel nécessaire : Papier, crayons et diverses images de détritrus

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Réfléchir à la façon dont nous évacuons les déchets, depuis les cendriers jusqu'aux poubelles : comment collecte-t-on les déchets ? Comment s'en débarrasse-t-on ? Devons-nous résoudre nos problèmes au détriment des autres ?

2e étape

S'arrêter sur l'idée qu'un Libanais ne nettoie sa maison que pour abandonner les détritrus à proximité de la maison d'une autre personne, tout comme le monde civilisé décharge ses déchets dans les pays en développement ; en discuter.

3e étape

Essayer de rédiger une requête aux autorités libanaises responsables du trafic routier pour leur demander d'attirer l'attention du public sur la nécessité d'éviter de jeter des détritrus par les fenêtres des véhicules, de faire la leçon aux contrevenants et même de les poursuivre en justice.

4e étape

Essayer de rédiger un sketch comique sur l'épaississement de la croûte terrestre résultant de l'accumulation des déchets à la surface du globe, sur l'accentuation de sa courbe aux endroits correspondant à des décharges, sur les migrations des déchets d'un pays à l'autre, sur le commerce auquel l'évacuation des déchets commence à donner lieu, etc.

5e étape

Donner des exemples concrets empruntés à la vie quotidienne d'efforts visant à préserver la propreté de l'environnement et à mobiliser l'opinion dans ce sens.

6e étape

Classement des réponses : renforcement des comportements écologistes.

7e étape

Conclusion : correspondance avec les objectifs. Questions, attitudes.

EXERCICE N° 5 : BRUITS ASSOURDISSANTS

Objectif pédagogique proposé :

Le bruit est une source majeure de pollution de l'atmosphère, un facteur de nuisance et de tensions supplémentaires. Comment devons-nous y faire face ?

Durée de l'exercice : Trois heures

Matériel nécessaire : Crayons, papier, enregistreur de cassettes

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

Nous vivons dans un monde envahi par le bruit : demander aux participants de tendre l'oreille et d'essayer de classer tous les bruits qui nous agressent en ville à chaque instant.

2e étape

Classer ces bruits selon leur intensité sous la forme d'un tableau, dresser un second tableau déterminant les responsabilités et un troisième présentant des solutions.

3e étape

Imaginer un dialogue entre un oiseau et un avion, chacun d'eux décrivant les sons qu'il émet, ceux qu'il entend (bruits de la nature et bruits artificiels) et l'idée qu'il se fait de l'environnement sonore et de la musique de l'avenir.

4e étape

Considérez les agressions sonores comme des attaques corporelles et psychologiques, et essayez d'imaginer des textes de loi limitant la durée des soirées dansantes et le volume du son produit dans la rue par les haut-parleurs, par les marchands ambulants de cassettes et par les automobiles.

5e étape

Essayer d'imaginer des moyens de contribuer personnellement à toutes les mesures prises pour atténuer la pollution sonore dans la société.

6e étape

Classement des réponses : prise de conscience du problème et efforts pour en faire prendre conscience aux autres.

7e étape

Conclusion : correspondance avec les objectifs. Question, attitudes rassurantes.

EXERCICE N° 6 : SUIS-JE RESPONSABLE POUR LE MONDE ENTIER ?

Objectif pédagogique proposé :

Chacun est responsable pour le monde. Lorsque l'on se rend compte que chaque mouvement, chaque choix, chaque action peut contribuer à l'amélioration et au développement du monde, on réfléchit avant de prendre des décisions, conscient de sa responsabilité et désireux d'élargir sa vision des choses et de la vie.

Durée de l'exercice : Trois heures

Matériel nécessaire : Papier et crayons

Taille des groupes : Cinq à sept personnes

Méthode :

1re étape

"Nous sommes les hôtes de cette planète, nous devons donc respecter les règles de l'hospitalité." Estimez-vous que les êtres humains respectent les règles du savoir-vivre en tant qu'hôtes de la terre ? Dressez un tableau de toutes leurs transgressions qui portent atteinte à l'environnement immédiat et influent par conséquent sur l'équilibre écologique global.

2e étape

Savez-vous ce qu'est le trou dans la couche d'ozone ? Analysez les effets d'un changement quelconque de l'environnement pour l'espèce humaine, sachant que cette dernière y contribue.

3e étape

La Méditerranée est une mer fermée ; en la polluant, les populations riveraines la détruisent, ainsi que les ressources et la vie qu'elle contient. Développez cette idée et donnez d'autres exemples de problèmes planétaires imputables à la pollution locale dans une région quelconque du globe.

4e étape

Classement des réponses : accroître la prise de conscience.

5e étape

Conclusion : correspondance avec les objectifs. Débat et questions.

III. LA DEMOCRATIE

"Le développement ne saurait être conduit sans prendre en compte un autre concept fondamental : la démocratisation. La paix est une condition du développement. Mais celui-ci ne saurait durer sans la démocratie. Le développement véritable d'un Etat doit être fondé sur la participation de la population. Cela exige à la fois la démocratie et le respect des droits de l'homme. Le développement ne peut être assuré que grâce à une démocratisation qui doit s'appliquer aussi bien à l'intérieur des Etats qu'entre les Etats, à tous les niveaux du système international. Ces deux mouvements doivent aller de pair. Sans développement, la démocratie perdra ses fondements et les conflits se multiplieront. Sans démocratie, un développement durable est impossible. Et sans développement, la paix ne saurait être longtemps maintenue. La démocratisation est inséparable de la protection des droits de l'homme. Plus précisément, une garantie efficace des droits de l'homme n'est possible que dans un cadre démocratique. Il est par conséquent impossible de séparer les efforts déployés par l'Organisation pour promouvoir les droits de l'homme de l'actuelle tendance mondiale à la démocratisation."

*Rapport annuel sur l'activité de
l'Organisation,
New York, Nations Unies, 1994.*

La démocratie est le reflet d'un consensus fondamental au sein d'une société sur des valeurs qui remplissent quatre fonctions essentielles. Premièrement, le gouvernement est responsable devant le peuple en ce sens qu'il lui rend compte de son action par une communication ouverte et publique. Deuxièmement, le gouvernement est attentif aux besoins des citoyens et aux désirs qu'ils expriment. Ses dirigeants écoutent ce que disent les personnes et les groupes et réagissent à leurs communications dans le respect de leur droit de s'exprimer. Troisièmement, les individus et les groupes ont la possibilité de participer de façon significative au processus politique. Cette participation revêt des formes et des rôles que les citoyens peuvent accepter ; elle leur donne le sentiment de participer aux décisions qui sont prises sur les questions publiques. Quatrièmement, le système offre au gouvernement et à la société des moyens de se transformer pour tenir compte des changements qui se produisent dans la collectivité et dans le monde. Ce processus de changement peut être engagé non seulement par les dirigeants de l'Etat, mais encore par des personnes et des groupes au sein de la société.

Dans le cadre de ces quatre principes fonctionnels, les sociétés et les gouvernements démocratiques présentent beaucoup d'autres caractéristiques importantes. La deuxième génération de droits - droits sociaux, économiques et culturels - voit également sa valeur reconnue. Comme on l'a vu à la section précédente, les démocraties reposent sur un respect fondamental des droits de l'homme. Les droits civils et politiques tiennent bien entendu une large place dans l'organisation du gouvernement. Le fonctionnement de la société démocratique est inséparable d'un profond respect de la valeur de l'individu. Cette dimension des droits de l'homme implique aussi la reconnaissance de rôles appropriés pour les groupes qui ont des droits et des responsabilités.

La démocratie ne se limite pas au mode d'exercice du pouvoir par l'Etat et à la participation du citoyen. C'est aussi la façon dont les gens communiquent entre eux dans la famille et au sein des groupes associatifs, ainsi que des communautés religieuses ou ethniques. L'exercice de la démocratie doit commencer à l'intérieur de la plus petite cellule du corps social, la famille, afin de compléter l'enseignement donné à chacun dans les écoles et la manière dont cet enseignement est dispensé. Les parents se doivent en effet d'avoir eux-mêmes une

attitude démocratique dans l'éducation de leurs enfants, c'est-à-dire d'adopter un comportement démocratique dans leurs rapports avec eux. Car l'être humain est fortement influencé par les valeurs familiales.

La démocratie véritable a une conception très large de ceux des membres de la communauté qui doivent participer au processus de décision. Il y a place pour les apports et les interactions de chacun. Sans être obligatoire, la participation est souhaitée et prévue. Il appartient alors à l'individu de tirer parti d'un processus politique conçu pour faciliter le plus possible la participation du citoyen ordinaire. D'autres participants sont également appelés à entrer en jeu : groupes d'intérêt organisés, associations à caractère social et syndical, entreprises, syndicats ouvriers, groupes minoritaires, organisations communautaires et non gouvernementales, ainsi que des organismes publics ou gouvernementaux autonomes. Pour un gouvernement démocratique, le bien public ou le consensus recherché est appelé à se dégager de l'interaction ouverte de l'ensemble de ces personnes et de ces groupes.

Les sociétés démocratiques reflètent l'engagement de leurs dirigeants à favoriser un consensus sur des valeurs et des critères d'équité selon un processus défini par quatre principes fonctionnels. L'opinion est d'accord sur la façon dont ils tiendront compte de ses différences de position sur les questions fondamentales, et les dirigeants comprennent les rôles distincts qu'assument des personnes et des groupes différents pour la bonne marche de ce processus. Le consensus sur les questions n'est pas nécessaire au départ parce que chacun sait comment tous devront coopérer pour y parvenir.

Ces principes fonctionnels ainsi que d'autres facteurs présupposent l'existence chez le citoyen d'une somme appréciable de connaissances et de compétences. La responsabilité et la participation du public nécessitent un niveau relativement élevé d'éducation et de formation et aussi suffisamment de temps et d'énergie à consacrer aux questions et à l'organisation dans l'intérêt de la collectivité. Les capacités d'analyse, d'évaluation et de communication permettent aux citoyens de remplir les obligations importantes qui sont les leurs à l'égard du système.

Le concept de démocratie est souvent associé au scrutin populaire comme méthode de sélection des dirigeants et de découverte de l'opinion publique par voie de référendum. Le vote est pour les citoyens une excellente manière de participer aux décisions de la communauté tant que les droits civils et politiques fondamentaux sont respectés. Le droit de libre association entre gens partageant les mêmes idées, le droit d'exprimer librement des opinions sur les questions importantes et le droit de publier des vues qui n'ont pas l'approbation du gouvernement en place sont les conditions préalables indispensables pour que les citoyens puissent exercer un choix significatif.

L'élection n'est que l'une des méthodes de prise des décisions publiques dans une société démocratique. Les processus d'élaboration du consensus peuvent prendre la forme de discussions non structurées ou organisées entre groupes, de séances de réflexion, de détermination d'options et de priorités pour la communauté. On les emploie souvent pour planifier des activités au sein de petits groupes et de communautés. Certaines cultures attribuent à des notables, à des anciens ou aux sages de la famille le rôle de la tierce partie chargée d'établir les faits, de guider la procédure, de faire fonction d'animateur, de médiateur ou d'arbitre pour des questions ou des conflits de première importance. Diverses associations, communautés religieuses ou autres groupes sont en faveur d'autres modes de décision. Une société démocratique intègre une multiplicité de formes pour refléter les caractéristiques singulières d'une culture donnée.

Les systèmes électoraux et les modes de scrutin jouent un rôle particulièrement important dans la démocratie. Ils sont très révélateurs du degré d'attachement d'une nation aux

valeurs essentielles des droits de l'homme et du règlement pacifique des différends. On rencontre fréquemment dans les systèmes électoraux démocratiques les distinctions suivantes.

Modes de scrutin

- Scrutin direct : les électeurs choisissent leurs représentants à une assemblée, sans intervention d'un tiers quelconque. Il y a divers modes de scrutin possibles : vote debout, à main levée, par appel nominal ; la méthode la plus répandue consiste cependant à utiliser un bulletin de vote sur lequel les votants inscrivent à la main et en secret les noms des candidats qu'ils veulent élire.
- Scrutin indirect : les votants choisissent un ou plusieurs délégués qui choisissent le représentant. Ce mode de représentation indirecte a été pratiqué au Liban jusqu'en 1934.

Elections

- Election individuelle : lorsqu'il y a un siège par circonscription.
- Scrutin de liste : lorsqu'il y a plusieurs sièges par circonscription auquel cas les votants peuvent faire leur choix parmi les candidats.
- Majorité relative ou simple : le candidat qui obtient le plus grand nombre de voix est choisi, quel que soit le nombre total de celles-ci.
- Majorité absolue : le candidat doit pour être élu obtenir plus de la moitié des suffrages exprimés.

Conditions à remplir par les électeurs

Le fait qu'une élection soit qualifiée de générale ne signifie pas que tous les citoyens ou tous les habitants du pays considéré peuvent y prendre part. L'exercice du droit de vote est soumis à certaines conditions, dont les plus importantes sont les suivantes :

- Avoir atteint l'âge requis pour être électeur : les élections requérant jugement et maturité politiques, ceux qui n'ont pas atteint un âge déterminé n'ont pas le droit de vote.
- Nationalité : en général, seuls les citoyens ont le droit de voter pour leur autodétermination et le choix de leurs représentants. Tel n'est, cependant, pas toujours le cas : les citoyens du Commonwealth et les citoyens irlandais résidant au Royaume-Uni peuvent y voter et les citoyens de l'Union européenne peuvent voter dans l'Etat membre où ils résident, quel qu'il soit, aux élections locales et européennes, mais non aux élections nationales.
- Situation judiciaire : dans la plupart des pays, les détenus purgeant une peine de prison ne peuvent voter.
- Inscription : l'inscription sur une liste électorale permet aux autorités organisant l'élection de connaître l'identité et le domicile de l'électeur et de s'assurer qu'il vote en un seul lieu.

Candidatures

- Des conditions analogues s'appliquent aux candidats. Au Liban, les citoyens de nationalité libanaise ne peuvent se présenter que s'ils ont la nationalité libanaise depuis au moins dix ans et sont âgés d'au moins 25 ans.
- Il peut y avoir d'autres conditions restrictives, notamment des conditions financières aux termes desquelles les candidats sont tenus d'avoir payé un certain montant d'impôts ou de posséder une certaine fortune ou bien un certain niveau d'éducation pour certaines fonctions, ou bien encore des qualifications sociales, religieuses ou de classe pour d'autres fonctions.
- Dans certains Etats, les militaires d'active sont privés du droit de se porter candidats à une fonction électorale ou même de voter aux élections.

Les sociétés qui entreprennent de se doter d'institutions démocratiques saines ont de nombreux obstacles à surmonter. Les problèmes les plus fondamentaux sont un analphabétisme très répandu et l'absence d'un bon système éducatif. Parmi les autres obstacles, on peut mentionner l'exclusion ou la discrimination à l'encontre de groupes minoritaires ou des femmes dans la population ; l'existence de divisions nettes et profondes entre les citoyens sur la conception du mode de gouvernement ou sur les valeurs fondamentales ; l'absence de structures ou d'institutions encourageant la constitution de liens ou d'intérêts communs entre groupes concurrents ; un dédain général ou un manque de respect pour les gens de la part des dirigeants en place et un degré de corruption relativement élevé influant sur la façon dont les pouvoirs publics accordent des avantages ou prononcent des sanctions. Un autre obstacle est inhérent aux situations dans lesquelles le pouvoir est exercé sans partage par une majorité qui se perpétue.

Comme la paix et les droits de l'homme analysés précédemment, la démocratie est une valeur dont la création et le maintien exigent un effort. L'édification d'une société démocratique exige que les fonctions soient définies et rendues opérationnelles et que les obstacles soient évités ou surmontés. Une fois instaurée, la démocratie a besoin d'être cultivée en permanence au moyen des institutions et des traditions des droits de l'homme et des libertés publiques qui servent à la protéger contre la résurgence d'obstacles typiques. Dans l'édification de la démocratie, il faut toujours se concentrer sur l'élaboration du cadre instrumental permettant de mettre en oeuvre les principes fonctionnels d'une manière qui corresponde pleinement à la culture politique et sociale locale. Les succès que la Jordanie et le Maroc ont remportés au début des années 90 pour se rapprocher de la démocratie sont en grande partie imputables à cette attention aux traditions, aux valeurs et aux idées locales.

La démocratie revêt donc des formes nombreuses. Une société démocratique se doit de façonner et de refaçonner avec soin ses institutions et ses modalités de fonctionnement pour maintenir ses valeurs fonctionnelles essentielles alors que la situation change avec le temps. De plus, il n'y a pas deux sociétés démocratiques qui aient les mêmes procédures, les mêmes institutions ou les mêmes relations entre les parties. La Grèce, la Turquie et le Royaume-Uni ont des régimes parlementaires centralisés, une pluralité de partis politiques et un système d'alternance pour l'exercice du pouvoir. Le Japon et le Mexique ont un régime centralisé, un parti dominant et la vie politique qui en découle. Les Etats-Unis et l'Allemagne ont une pluralité de partis politiques, un système décentralisé, où les subdivisions de l'Etat fédéral détiennent des pouvoirs importants. La Jordanie a une vie politique comportant une pluralité de partis avec une large participation d'indépendants sous la conduite traditionnelle de la monarchie.

De plus, la démocratie ne s'applique pas au seul niveau de l'Etat-nation. Il y a dans les Etats des associations, des groupes et des régions qui sont des sources également importantes d'activité démocratique et fournissent dans la société civile les bases qui soutiennent dans la durée la démocratie nationale. A un niveau plus global, beaucoup d'organisations régionales et l'Organisation des Nations Unies elle-même, avec ses institutions spécialisées, exercent plus ou moins largement des fonctions démocratiques. Dernièrement, une des sources les plus influentes de soutien des valeurs démocratiques a sans doute été l'existence et le fonctionnement d'une foule d'organisations internationales non gouvernementales, comme notamment Amnesty International, l'Association internationale de recherche sur la paix, le Comité international de la Croix-Rouge et du Croissant rouge, le World Wildlife Institute, etc. Certaines organisations non gouvernementales sont des modèles du genre de modalités démocratiques de prise de décision et de responsabilité qu'appelle la démocratie. D'autres organisations non gouvernementales apportent leur contribution en aidant à établir et à soutenir un environnement politique, social, économique ou naturel dans lequel les valeurs démocratiques puissent prospérer. L'actuel système international d'Etats, d'organisations internationales et d'organisations non gouvernementales est un exemple dynamique de la pratique des valeurs démocratiques.

Etude de cas : le Liban

Caractéristiques du droit de vote au Liban :

- L'égalité, c'est-à-dire le principe "une personne, une voix".
- Le secret du vote, qui constitue une garantie de la liberté de choix, sans obligation ni pression.
- Le caractère personnel du vote, c'est-à-dire que l'électeur vote en personne et non par correspondance ou par procuration.
- Le vote est facultatif : le Liban avait toutefois adopté pendant une courte période (1952-1957) le principe du vote obligatoire.

Les représentants libanais

Le Parlement libanais se compose de représentants élus. Il y a eu cependant quelques exceptions, notamment lorsque, sous le régime du mandat et jusqu'en 1943, les représentants étaient nommés, et récemment quand, en application de l'Accord de Taéf, les sièges vacants au Parlement ont été pourvus par désignation de l'exécutif.

Restrictions électorales

Le système électoral peut imposer des restrictions telles que :

- des restrictions financières, aux termes desquelles le candidat doit avoir payé un certain montant d'impôts et être solvable ;
- des restrictions d'ordre éducatif, aux termes desquelles certaines qualifications universitaires sont requises ;
- des restrictions d'ordre social, touchant l'appartenance à une certaine classe sociale ;
- les militaires et le droit de vote : pour éviter que les forces armées n'interviennent dans le domaine politique, certains Etats décident de priver les militaires du droit de vote.

Les femmes et leurs droits politiques

Au Liban, les femmes ont le droit de vote depuis 1952. Si on passe en revue le cas d'autres pays, les femmes ont acquis le droit de vote en 1893 en Nouvelle-Zélande, en 1915 au Danemark, en 1920 aux Etats-Unis, en 1912 aux Pays-Bas, en 1944 en France et en 1954 en Italie. Toutefois, les femmes n'ont obtenu le droit de vote pour les affaires cantonales dans tous les cantons suisses qu'en 1992.

Obstacles au processus électoral

Ceux-ci peuvent être notamment la falsification, la corruption, la coercition, la violence, l'intervention des autorités et les obstacles mis à des libertés comme celles de mouvement ou d'expression.

<p>La démocratie, le développement et le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales sont interdépendants et se renforcent mutuellement. La démocratie repose sur la volonté librement exprimée des peuples de déterminer leur propre système politique, économique, social et culturel et sur leur pleine participation à tous les aspects de leur vie. Dans ce contexte, la promotion et la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales aux niveaux national et international doivent être universelles et assurées sans condition. La communauté internationale doit appuyer dans le monde entier le renforcement et la promotion de la démocratie, de même que le développement et le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.</p>

EXERCICES

EXERCICE N° 1 : LES GROUPES DEMOCRATIQUES DANS VOTRE VIE

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Aider les élèves à voir que les fonctions démocratiques peuvent opérer dans la vie de tous les jours.
- (b) Permettre aux élèves de comprendre comment ces fonctions opèrent, avec des exemples faisant partie de leur vie.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Papier, crayons, tableau à feuilles mobiles, marqueurs, papier grand format, tableau noir, salle de classe

Méthode :

1re étape

Demandez aux élèves de dresser la liste des groupes à l'école ou dans d'autres activités.

2e étape

Demandez-leur si les membres de ces groupes agissent conformément aux quatre fonctions démocratiques :

- les dirigeants sont responsables devant les membres par le canal d'une communication ouverte ;
- les dirigeants répondent aux besoins des membres et aux désirs qu'ils expriment ;
- les membres peuvent participer facilement et de manière significative aux programmes du groupe ;
- les membres peuvent changer les dirigeants ou les activités du groupe pour tenir compte des changements de la situation.

3e étape

Divisez le groupe en sous-groupes de cinq à six membres chacun. Chaque sous-groupe choisira deux exemples parmi ceux que connaissent ses membres et établira une liste exposant les activités correspondant aux catégories suivantes : activités de groupe qui reflètent les quatre fonctions démocratiques ; activités de groupe qui ne reflètent pas de fonctions démocratiques. Réponse à la question : quelles sont celles que vous préférez et pourquoi ?

4e étape

Reformez le groupe entier et chargez un porte-parole de chaque sous-groupe de décrire des activités correspondant à un exemple choisi. Dressez sur une grande feuille (ou au tableau noir), pour chaque fonction, la liste des différentes activités qui correspondent à cette fonction et de celles qui sont sans rapport avec elle et, sur une autre grande feuille, indiquez les préférences pour (et contre) les fonctions démocratiques.

5e étape

Conclusion : l'enseignant rapporte les résultats obtenus aux objectifs de l'exercice.

EXERCICE N° 2 : ENCOURAGER LA DEMOCRATIE

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Amener les élèves à comprendre que les fonctions démocratiques se composent d'activités spécifiques.
- (b) Développer dans les groupes des habitudes de pensée sur la démocratie en termes d'activités spécifiques.
- (c) Encourager les élèves à penser que leurs propositions peuvent contribuer effectivement à rendre plus démocratique le fonctionnement d'un groupe.

Durée de l'exercice : Une heure

Matériel nécessaire : Papier, crayons, tableau noir, craie

Méthode :

1re étape

Prenez l'exemple d'un groupe qui s'efforce de mettre en pratique des valeurs démocratiques, en utilisant soit les résultats de l'exercice n° 1, soit une liste élaborée à cet effet par les participants.

Débat dirigé

2e étape

Demandez aux participants de recommander des changements de nature à améliorer le fonctionnement de la démocratie dans leur groupe. Classez chaque recommandation dans l'une des catégories correspondant aux quatre fonctions : encouragement de la responsabilité, de la réceptivité, de la participation ou de l'ouverture au changement.

3e étape

Conclusion : les recommandations doivent constituer pour l'élève une prise de conscience des quatre fonctions fondamentales de la démocratie.

EXERCICE N° 3 : RESPONSABILITE DE LA COMMUNAUTE

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Encourager la participation à des projets communautaires.
- (b) Aider les élèves à voir comment les fonctions démocratiques peuvent opérer à l'avantage de la communauté.
- (c) Encourager les dirigeants de la communauté à voir que les élèves peuvent apporter un soutien à des projets utiles.

- (d) Etablir au sein de la communauté des modèles de participation démocratique à des projets d'intérêt général.

Durée de l'exercice : Une heure, puis, après un intervalle de un à deux mois, une heure encore

Matériel nécessaire : Tableau noir, craie, papier, crayons

Méthode :

1re étape

Demandez aux élèves de décrire des projets à réaliser dans la communauté auxquels ils pourraient participer utilement en tant qu'élèves. Pour chaque projet, énumérez les façons dont les élèves participeront à la prise des décisions et à leur exécution. Inscrivez au tableau la liste de ces projets.

Débat dirigé

2e étape

Discussion de chaque projet et de l'intérêt que la participation des élèves revêtira (pour les élèves comme pour la communauté). Demandez aux élèves de fixer des priorités en fonction de leurs propres désirs, de l'importance du projet pour la communauté et de la possibilité d'obtenir un bon résultat dans un délai d'un mois ou deux.

3e étape

Les élèves choisissent un projet, plus un projet de rechange.

4e étape

Faites désigner et organiser par les élèves un comité chargé de préparer et d'exécuter le projet dans le mois ou les deux mois qui suivent. Prenez contact avec les personnes avec lesquelles il y aura lieu de collaborer au sein de la communauté. Une possibilité de participer d'une manière ou d'une autre au projet doit être offerte à chaque élève.

5e étape

Conclusion : une fois le projet terminé, reprenez la liste initiale des activités communautaires. Évaluez la mesure dans laquelle les étudiants ont le sentiment d'avoir pu participer utilement en tant que groupe.

EXERCICE N° 4 : LIBERTES PUBLIQUES ET DEMOCRATIE

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Apprendre à connaître la Constitution libanaise en tant que document régissant la vie quotidienne au Liban.
- (b) Commencer à appliquer les principes généraux contenus dans la Constitution à des activités de tous les jours dans la communauté et dans le pays.

- (c) Aider les élèves à voir le lien existant entre leurs propres actes et l'application (ou la non-application) de la Constitution.

Durée de l'exercice : Trente minutes

Matériel nécessaire : Tableau noir, craie

Méthode :

1re étape

Article 13 de la Constitution libanaise : "La liberté d'exprimer sa pensée par la parole ou par la plume, la liberté de la presse, la liberté de réunion et la liberté d'association sont également garanties dans les limites fixées par la loi."

Débat dirigé

2e étape

Demandez aux élèves quelles activités dans leur collectivité locale sont compatibles avec l'article 13 de la Constitution ou sont appuyées par ses dispositions dans le pays.

3e étape

Demandez quelles activités dans la collectivité locale sont incompatibles avec l'article 13 ou constituent une violation directe de ses dispositions dans le pays.

4e étape

Demandez quelles mesures pourraient être prises pour maintenir ou améliorer dans la collectivité, ou dans le pays, les activités avec l'article 13 de la Constitution.

5e étape

Conclusion : l'enseignant dressera la liste des mesures recommandées par les élèves.

EXERCICE N° 5 : INTERPRETATION D'UNE CONSTITUTION

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Constater que les dispositions constitutionnelles ont d'ordinaire le caractère de principes généraux.
- (b) Apprendre que ces principes généraux peuvent être interprétés de plusieurs façons différentes, suivant les critères d'appréciation auxquels recourt le tribunal, le juge ou la personne.
- (c) Comprendre comment les interprétations peuvent changer avec le temps.
- (d) Possibilité de mobiliser les gens pour influencer le mode d'application de la loi.

Durée de l'exercice : Une heure et demie

Matériel nécessaire : Visite d'un juriste de la collectivité locale, tableau noir, craie, crayons et papier

Méthode :

1re étape

Demandez aux élèves d'examiner les chapitres de la Constitution et de choisir les dispositions (une, deux ou trois) qui les intéressent le plus.

2e étape

Invitez un juriste (ou deux) habitant la collectivité locale à venir dans votre classe pour exposer la façon dont les dispositions retenues sont interprétées par le gouvernement et les conséquences de cette interprétation sur l'activité locale et nationale et pour dire s'ils sont d'accord sur cette interprétation. Le juriste invité devra être prévenu qu'il lui sera demandé de parler des interprétations que les juristes et les magistrats donnent des dispositions de la Constitution et de la façon dont ces interprétations peuvent changer avec le temps.

Débat dirigé

3e étape

Demandez aux élèves de se renseigner auprès du juriste sur la signification des termes juridiques employés, sur les mesures que les citoyens peuvent prendre pour faire modifier certaines dispositions d'une Constitution, sur le genre des pressions auxquelles ils peuvent légalement recourir pour appeler l'attention des pouvoirs publics, sur les démarches qui peuvent être entreprises pour mobiliser l'opinion publique. Pourquoi existe-t-il des interprétations différentes ? Quelle est l'interprétation retenue et pourquoi ?

4e étape

L'enseignant inscrira au tableau la liste des mesures et demandera aux élèves de la recopier et de noter aussi les explications fournies par le juriste sur les termes juridiques et les types d'interprétation qui changent avec le temps. L'enseignant pourra éventuellement étudier avec les participants la question de savoir si les changements observés ont été bénéfiques.

5e étape

Conclusion : l'enseignant donnera des exemples de changements et d'amendements qui ont été apportés depuis l'indépendance aux dispositions de la Constitution libanaise en soulignant les réalités sociales et politiques qui ont été à l'origine des changements. Les étudiants seront informés des mesures qui avaient été prises pour procéder aux changements constitutionnels et des types de difficultés qui peuvent faire obstacle à l'application de ces changements.

IV. LA PAIX

La paix est une attitude et un état d'esprit. C'est une situation dans laquelle les individus et les groupes s'estiment satisfaits soit des rapports qu'ils ont avec les autres soit des possibilités qu'ils ont de modifier ces rapports. Ou bien ils acceptent librement l'idée que l'existence de liens ou d'intérêts communs fait partie intégrante de la définition de leur propre intérêt, ou bien ils reconnaissent qu'ils ont des intérêts divergents, mais ils décident de vivre avec cette réalité et de la gérer.

La paix est aussi un mode de comportement qui reflète cette attitude commune d'intérêt personnel éclairé. Une conduite pacifique repose sur une attitude civique qui suppose un respect mutuel entre les personnes et une acceptation de la participation de tous.

La paix est aussi un processus décisionnel. Les gens prennent leurs décisions en toute connaissance des choix à faire et sans y être obligés par des forces extérieures. Les institutions et les traditions qui existent dans la société sont les structures sur lesquelles s'appuie un processus constructif interne et auto-entretenu de résolution des problèmes et des conflits. Le concept de paix a des aspects négatifs et des aspects positifs. Côté positif, la paix constitue une condition de la bonne gestion, de la résolution ordonnée des conflits, de l'harmonie associée à des rapports empreints de maturité, de gentillesse et d'amour. Côté négatif, elle se conçoit comme l'absence de quelque chose - absence de tumulte, de conflit ou de guerre*.

Il existe différents niveaux de paix. Il y a un genre de paix qui s'établit par la force et/ou par l'équilibre des forces, comme celui qui a existé entre les deux superpuissances. Il y a le genre de paix qui fait appel à différents procédés de médiation. Dans le monde arabe, l'intervention d'une tierce partie ou d'une tierce personne dans les différends familiaux ou les différends entre amis a toujours existé. Les traditions libanaises fourmillent de références à ce type d'accord (solha) et de pardon. Il y a le genre de paix caractérisé par l'intériorité, la spiritualité et la transcendance qui existe dans toutes les religions, judaïsme, christianisme et islam. Les écrits du mystique andalou Ibn Arabi en sont un bon exemple. Il y a aussi le genre de paix qui vise à éliminer les rapports de force et à combler le fossé qui existe entre les peuples et les Etats, et auquel se réfère en ses 30 articles la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Il y a encore d'autres niveaux de paix définis par des accords, des pactes, des conventions, des armistices, la neutralité, la concorde et la coexistence. Il y a la autant de formes de paix (silm). Néanmoins, si l'objectif de la paix (silm) est de renforcer le puissant aux dépens du faible, il n'y a ni "silm" ni "salam" (paix), mais soumission et oppression. Beaucoup de proverbes libanais font référence à la paix dans des locutions comme "Dar Al-Salam" (la sécurité), "la paix soit avec toi" ou "va en paix", "Salama Alayhi" (il ou elle l'accueille dans la paix), "Salama Amrihi Ela Allah" (il ou elle se soumit à la volonté de Dieu dans la paix), "Al-Salam" (la paix).

On peut enfin définir la paix comme l'absence de violence. Il existe des différences entre les individus et les groupes, et le conflit naît des réactions suscitées par les frictions que créent ces différences. Le processus qu'amène la paix en pareille situation aide les gens à apaiser les frictions et à résoudre le conflit par des moyens non violents. Dans un monde pacifique, il existe des conflits, mais les attitudes que crée la paix et les processus qu'elle offre canalisent dans des directions constructives le comportement agressif qui tient une si grande place dans l'activité humaine.

* Boulding, Kenneth, dans "The Meaning of Peace", Peace Education Resource Material, University of New England, Armidale, NSW, 2351, 1990.

Cependant, pourquoi doit-il donc y avoir des conflits dans un monde pacifique. Le fait qu'on manque d'informations complètes dans notre monde imparfait apporte une réponse partielle à cette question. Lorsque nous faisons nos choix et prenons nos décisions, nous ne connaissons vraiment que notre propre situation et sommes ainsi souvent conduits à agir d'une manière qui s'oppose aux buts, aux décisions et aux actes d'autrui. Il peut y avoir conflit aussi en partie parce que, pressés comme nous le sommes par le temps, nous nous préoccupons avant tout de nos intérêts, de nos valeurs et de nos besoins personnels, en négligeant ceux des autres avec qui nous sommes en interaction.

Une troisième raison pour laquelle le conflit existe est que le conflit lui-même peut être un processus constructif et bénéfique pour la société humaine. Le conflit nous apporte des enseignements qui ne se retrouvent pas dans d'autres circonstances. L'expérience vécue est parfois le meilleur des maîtres. Le conflit peut en outre nous inciter à donner le meilleur de nous-mêmes, surtout dans des situations de concurrence plus ou moins ouverte. Le conflit nous avertit aussi de l'existence des autres, dont nous devrions prendre en considération les intérêts, les valeurs et les besoins quand nous prenons des décisions et que nous agissons. Enfin, le conflit nous aide à reconnaître des cas dans lesquels des besoins humains fondamentaux ne sont pas satisfaits ou dans lesquels un manque de justice et d'équité sévit dans la société.

Malheureusement, le conflit peut aussi recéler des forces destructrices qui risquent d'arrêter ou de modifier des attitudes, des conduites et des processus pacifiques. Le conflit peut engendrer la peur, la colère, la frustration, l'insécurité ou d'autres émotions négatives qui nous poussent essentiellement à employer notre agressivité naturelle pour forcer les autres à se soumettre à nos intérêts, à nos valeurs ou à nos besoins, sans égard pour les leurs. La volonté d'atteindre un objectif peut se changer en celle de prendre le dessus sur l'autre ou même de le punir de se trouver sur notre chemin. Le pouvoir devient alors un instrument de coercition et, si les tactiques légères se heurtent à une résistance, il peut y avoir une escalade du conflit vers plus de coercition et vers des réactions qui risquent d'être violentes.

Le processus de paix fournit par conséquent des méthodes permettant soit de prévenir la formation de ces émotions, attitudes et conduites négatives, soit de les satisfaire avant qu'elles ne deviennent coercitives. Par exemple, un sentiment d'insécurité peut engendrer une réaction de défense qui s'appuiera sur la force pour recréer un sentiment de sécurité. Cependant, l'expérience porte à croire que l'emploi de la force, même s'il donne pendant quelque temps des résultats satisfaisants, suscite un nouveau sentiment d'insécurité qui appelle le déploiement de plus de force encore. Une réaction coercitive nécessite la perpétuation du déséquilibre des forces et le déni des droits fondamentaux de l'autre partie.

La paix doit donc être ancrée dans la reconnaissance et la satisfaction de besoins humains aussi fondamentaux que la sécurité, l'identité, la participation, l'amour-propre et le développement. En font partie les valeurs des droits de l'homme et de la démocratie, analysées dans les sections qui suivent. La satisfaction de ces besoins et de ces valeurs est assurée par des ressources qui ne sont pas limitées de la même manière que les ressources naturelles. Je peux obtenir ma sécurité en même temps que vous jouissez de la vôtre et sans compromettre celle à laquelle d'autres aspirent. Un groupe peut se complaire dans son identité sans exiger pour autant d'un autre qu'il renonce à la sienne. Vous pouvez avoir une saine estime de vous-même sans pour autant me priver de la mienne. Et ainsi de suite... Les processus de paix nous aident à percevoir ces possibilités et à formuler nos choix et nos décisions de manière à éviter les forces destructrices du conflit.

La paix ne se fait pas toute seule ; elle doit au contraire être délibérément construite et dûment maintenue. Hélas, personne n'a encore réussi à établir une paix permanente dans notre monde. Il y a eu par moment des peuples et des sociétés qui ont mis en place certains

préalables de la paix et qui ont, en même temps que d'autres, récolté les fruits de cet effort. Plusieurs institutions, comme l'Organisation des Nations Unies et nombre d'organisations non gouvernementales, s'emploient actuellement à fournir des ressources qui sont utiles au processus d'édification de la paix. Il y a aujourd'hui des milliers de personnes qui contribuent par leurs idées, leur temps et leurs efforts à la construction d'un avenir pacifique.

La paix est sans nul doute un état de confiance et d'espoir en l'avenir. C'est un processus sans fin lié à la promotion de la justice sociale et économique, de la participation politique et de la confiance en soi et dans les autres.

La paix, avec ses attitudes, ses habitudes de pensée, ses modes de comportement et ses processus, peut être conçue ou inventée pour répondre aux situations particulières auxquelles nous sommes confrontés dans nos familles, nos quartiers, nos provinces, nos Etats, nos régions et dans le monde. L'édification de la paix est une tâche difficile et passionnante, un objectif digne au plus haut degré de l'adhésion des individus et des groupes dans le monde entier.

La paix

La paix est un processus.

Les défenses de la paix doivent être élevées dans l'esprit des hommes.

La paix est un mode de comportement caractérisé par le respect mutuel.

La paix est une valeur qu'il faut instaurer dans la justice, l'équité, le respect des droits de l'homme et un environnement démocratique.

EXERCICES

EXERCICE N° 1 : A QUOI RESSEMBLE LA PAIX DANS VOTRE VIE ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Apprendre la définition positive de la paix donnée dans la présentation.
- (b) Traduire le concept relativement abstrait de paix en des termes et dans des exemples que les élèves puissent observer dans leur propre vie.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Grandes feuilles de papier, marqueurs, tableau à feuilles mobiles et salle de classe

Méthode :

1re étape

Demandez aux élèves de penser à une situation ou un événement qui a eu lieu dans leur famille, à l'école ou dans leur quartier ou leur village et qui correspond à l'idée qu'ils se font de la paix. Faites-leur rédiger une description sous forme de récit. Demandez à deux ou trois d'entre eux de lire leur récit à titre d'exemple.

2e étape

Divisez le groupe en sous-groupes de trois ou quatre élèves. Chacun devra établir le lien entre son histoire et celles des autres et en discuter jusqu'à ce que tous comprennent.

Débat dirigé

3e étape

Toujours en petits groupes, établissez une liste des éléments que les récits ont en commun sous les trois rubriques suivantes : attitudes ou habitudes de pensée, modes de comportement et processus de prise des décisions.

4e étape

Réunissez de nouveau tous les élèves. Les porte-parole de chaque sous-groupe présentent leurs listes de thèmes communs ; l'ensemble du groupe établit une liste complète et la commente. Lisez encore deux ou trois récits au groupe, en relevant au passage la présence de différents éléments de la liste ou la récurrence d'un même élément dans beaucoup de contextes différents.

5e étape

Conclusion : l'enseignant/formateur présente au groupe différents modes de comportement qui peuvent empêcher de consolider la paix, comme le manque de respect pour l'autre, les conduites violentes et agressives, une attitude intolérante, ou bien les participants pourront énoncer eux-mêmes la conclusion sur la base du travail qu'ils ont fait dans l'exercice.

EXERCICE N° 2 : UN ARBRE DE PAIX DANS MA VIE

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Elaborer un langage de paix qui puisse servir à désigner les plans, activités et attitudes des gens.
- (b) Renforcer l'importance des métaphores pour faciliter l'approche de concepts difficiles.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Papier, crayons, papier grand format, marqueurs ou tableau noir et salle de classe

Méthode :

1re étape

Dessinez un arbre avec un grand tronc portant l'inscription "Paix". Laissez les racines et le feuillage en blanc. Distribuez de petites feuilles de papier à tous les élèves.

2e étape

Demandez à chaque élève d'écrire dix mots exprimant ce qui lui paraît représenter la paix dans sa vie. Par exemple, une branche pourra porter des adjectifs comme : heureux, productif, aimant, utile, positif, secourable ; sur une autre branche pourront apparaître des noms comme : famille, mosquée/église, commerce, quartier, ville, nation, secte ; sur une autre branche on pourra lire : juge, médiateur, grand-père/grand-mère, enseignant, prêtre/cheikh ; sur les racines, d'autres mots, tels que confiance, bonne volonté.

Débat dirigé :

3e étape

Demandez à deux ou trois élèves de vous donner leurs mots ; écrivez-les sur une grande feuille de papier face au groupe. Discutez du sens de chaque mot nouveau que vous écrivez et de la façon dont il correspond au concept de paix.

4e étape

Demandez au groupe de réfléchir au processus dynamique naturel de la vie d'un arbre. Constitue-t-il une bonne métaphore de la paix dans une communauté ? A quoi tient la bonne santé d'un arbre et comment traduire cela en mots qui renvoient à une communauté pacifique ?

5e étape

Demandez aux élèves s'ils ont d'autres métaphores à proposer pour décrire les éléments de paix dans leur communauté, comme par exemple une campagne agricole des semailles aux récoltes. Le formateur pourra demander aux élèves de citer des proverbes évoquant la paix, son édification et ses éléments constitutifs.

6e étape

Conclusion : tirez les enseignements de l'exercice. L'enseignant essaiera de relever les métaphores les plus réalistes s'appliquant à l'édification de la paix dans la famille, à l'école, dans la société.

EXERCICE N° 3 : EDIFICATION DE LA PAIX

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Amener les élèves à reconnaître la différence entre une situation reflétant une dynamique de paix et une situation où ce n'est pas le cas.
- (b) Aider les élèves à acquérir la capacité de voir comment transformer une situation non pacifique en situation pacifique.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Papier, crayons, tableau noir, craie ou marqueur et salle de classe

Méthode :

1re étape

Demandez aux élèves de choisir un exemple de situation non pacifique dans leur vie courante - en famille, à l'école, dans le quartier, la ville, la région. Ils décriront cette situation en quelques lignes.

2e étape

Demandez aux élèves d'imaginer, à l'usage de groupes locaux, des projets qui seraient de nature à favoriser la paix dans les situations qu'ils ont décrites. Ce travail pourra se faire en petits groupes ou individuellement.

3e étape

Demandez aux élèves de faire connaître leurs opinions à l'ensemble du groupe pendant que vous dressez la liste des projets proposés.

Débat dirigé

4e étape

Demandez aux élèves de dire pourquoi ils ont choisi ces projets, en quoi ils les croient de nature à faciliter l'édification de la paix et quelles mesures pourraient éventuellement contribuer à l'efficacité du processus.

5e étape

Conclusion : comparez le processus qui aboutit à la consolidation d'une situation pacifique avec une situation non pacifique dans le contexte qu'ils ont décrit.

EXERCICE N° 4 : LA RECONCILIATION, MOYEN D'EDIFICATION DE LA PAIX

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Amener les élèves à réfléchir aux besoins psychologiques de personnes en conflit.
- (b) Voir comment on peut aborder les lendemains d'un conflit en tenant compte des besoins psychologiques.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Tableau noir, craie, papier, crayons, ou papier grand format, tableau à feuilles mobiles et marqueurs, ainsi qu'une salle de classe

Méthode :

1re étape

L'enseignant et les élèves organisent un exercice de jeu de rôles qui se situe naturellement dans la communauté locale. Le conflit devra découler d'une question significative, comme un préjugé sectaire, la citoyenneté, les rapports entre les sexes, le statut familial, les idées politiques, etc. L'exercice de jeu de rôles devra permettre aux élèves d'avancer plusieurs arguments sur ces questions et de les discuter ensemble. Arrêter le jeu à ce stade.

Débat dirigé

2e étape

Demandez aux élèves ce qui doit se passer pour édifier la paix dans la situation considérée. Les réponses fournies devraient relever de deux domaines essentiels : la nécessité d'établir une meilleure manière de communiquer les uns avec les autres sur les questions importantes (communication et contact) et la nécessité de recommencer à travailler ensemble à un projet positif (élaborer un objectif commun qui ne puisse être atteint qu'en travaillant ensemble). Une troisième idée, à savoir que des excuses doivent être présentées et acceptées, conduit à envisager la réconciliation.

3e étape

Etablissez une liste d'exemples d'événements conflictuels graves survenus dans la communauté, le pays ou le monde au cours des derniers mois. Demandez aux élèves d'appliquer le processus de réconciliation que leur a fait découvrir le jeu de rôles à un ou plusieurs de ces conflits. Une quatrième idée pourra consister à trouver un compromis acceptable pour les deux parties.

4e étape

Demandez aux élèves ce qui doit se passer pour que ces deux parties se réconcilient :

- (a) chacune doit pouvoir exprimer ses sentiments de colère, de frustration, de violation, de douleur, de grief (formulation) ;
- (b) chacune doit voir que l'autre écoute et comprend ce qu'elle expose (présence) ;
- (c) chacune doit voir que l'autre assume la responsabilité des conséquences de ses actes ;

- (d) chacune doit renoncer au droit de vengeance ou de punition à l'encontre de l'autre ;
- (e) trouver un compromis acceptable pour les deux parties.

5e étape

Suscitez des idées sur la manière dont le pays ou le monde pourrait élaborer un processus ou une organisation fonctionnant régulièrement pour aider des gens de différents pays à se donner les moyens d'une réconciliation réussie.

6e étape

Conclusion : l'enseignant indique la manière dont chaque élève peut jouer un rôle dans l'élaboration du processus de réconciliation.

EXERCICE N° 5 : QUELS SONT LES AVANTAGES DES CONFLITS ?

Objectifs pédagogiques proposés :

- (a) Amener les élèves à mettre en question des idées reçues, comme celle selon laquelle le conflit, bien qu'inhérent à la vie n'a que des conséquences négatives.
- (b) Aider les élèves à se rendre compte que la paix consiste à traiter le conflit de manière à en tirer tout le profit possible et à en réduire ou en supprimer les coûts.

Durée de l'exercice : Deux heures

Matériel nécessaire : Tableau noir, craie, papier, crayons et une salle de classe

Méthode :

1re étape

Utilisez une salle de classe normale, subdivisez le grand groupe en petits groupes de trois ou quatre élèves chacun pendant vingt minutes, puis reconstituez le groupe complet.

2e étape

On demandera aux élèves de penser à un événement ou une situation dans leur famille ou dans la communauté qui correspond à l'idée qu'ils se font d'un conflit. Ils en donneront une description par écrit en s'efforçant de trouver au moins deux bonnes choses qui sont survenues à cause de ce conflit et qu'ils noteront également par écrit. L'enseignant devra donner un exemple tiré de sa propre expérience.

(Exemple - Des parents sont très préoccupés au sujet d'un fils étudiant qui sort presque tous les soirs retrouver ses amis et rentre tard, sans dire où il va ni ce qu'il fait et sans que ses parents aient la moindre assurance qu'il continue à étudier. Une discussion éclate entre eux, le ton monte, et finalement les parents retirent au fils les faveurs et l'argent qu'ils lui accordaient et fixent une heure limite pour son coucher. Au bout d'un certain temps, le fils et les parents négocient un arrangement acceptable. Avantages : appelle l'attention de tous sur des questions et des objectifs importants, encourage chacun à essayer de voir les questions dans l'optique de l'autre, aide les membres de la famille à établir un meilleur système pour régler les différends.)

3e étape

Répartir les élèves en groupes de trois ou quatre. Chacun fera son récit d'un conflit et des avantages qui en sont résultés. Après chaque récit, le petit groupe s'efforcera de réfléchir à d'autres avantages qui pourraient découler du conflit décrit. Quand tous les récits auront été faits, le groupe établira une liste unique des avantages pouvant découler d'un conflit.

Débat dirigé

4e étape

Rassemblez de nouveau tous les élèves. L'enseignant demande à un des petits groupes de communiquer sa liste des avantages. Ecrivez la liste au tableau noir ou sur une feuille de tableau. Puis allez de groupe en groupe en demandant s'il y a d'autres avantages à ajouter à la liste.

5e étape

Demandez qu'un élève d'un autre groupe présente à son tour son récit d'un conflit et la liste des avantages que le groupe a établie pour ce conflit. Demandez alors au groupe quels ont été les coûts de ce conflit (par exemple, émotions fortes, colère, absence de communication pendant une longue période, tension, occasions manquées de passer de bons moments, exacerbation des comportements pouvant aboutir à la violence, à la souffrance, au mépris de la personne et autres conséquences courantes).

6e étape

Conclusion : comparez les coûts de ce conflit avec les avantages qui en ont été tirés. Demandez aux élèves s'ils voient comment il aurait été possible de bénéficier des avantages du conflit sans en subir les coûts ou les effets néfastes. Existe-t-il de meilleurs moyens de régler les différends entre les êtres que le conflit qui en est résulté.

ANNEXE A

DECLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME

Le 10 décembre 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté et proclamé la Déclaration universelle des droits de l'homme, dont le texte complet est reproduit ci-après. A la suite de cet acte historique, l'Assemblée a invité tous les Etats membres à publier le texte de la Déclaration et à "faire en sorte qu'il soit distribué, affiché, lu et commenté principalement dans les écoles et autres établissements d'enseignement, sans distinction fondée sur le statut politique des pays ou des territoires".

PREAMBULE

Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde,

Considérant que la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme,

Considérant qu'il est essentiel que les droits de l'homme soient protégés par un régime de droit pour que l'homme ne soit pas contraint, en suprême recours, à la révolte contre la tyrannie et l'oppression,

Considérant qu'il est essentiel d'encourager le développement de relations amicales entre nations,

Considérant que dans la Charte les peuples des Nations Unies ont proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité des droits des hommes et des femmes, et qu'ils se sont déclarés résolus à favoriser le progrès social et à instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande,

Considérant que les Etats membres se sont engagés à assurer, en coopération avec l'Organisation des Nations Unies, le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales,

Considérant qu'une conception commune de ces droits et libertés est de la plus haute importance pour remplir pleinement cet engagement,

L'ASSEMBLEE GENERALE

proclame

la présente **DECLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME** comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer par des mesures progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des Etats membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction.

Article premier

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Article 2

Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Article 3

Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Article 4

Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude ; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

Article 5

Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Article 6

Chacun a le droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique.

Article 7

Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

Article 8

Toute personne a droit à un recours effectif devant les juridictions nationales compétentes contre les actes violant les droits fondamentaux qui lui sont reconnus par la constitution ou par la loi.

Article 9

Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ou exilé.

Article 10

Toute personne a droit, en pleine égalité, à ce que sa cause soit entendue équitablement et publiquement par un tribunal indépendant et impartial, qui décidera, soit de ses droits et obligations, soit du bien-fondé de toute accusation en matière pénale dirigée contre elle.

Article 11

- (1) Toute personne accusée d'un acte délictueux est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées.
- (2) Nul ne sera condamné pour des actions ou omissions qui, au moment où elles ont été commises, ne constituaient pas un acte délictueux d'après le droit national ou international. De même, il ne sera infligé aucune peine plus forte que celle qui était applicable au moment où l'acte délictueux a été commis.

Article 12

Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes à son honneur et à sa réputation. Toute personne a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

Article 13

- (1) Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un Etat.
- (2) Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays.

Article 14

- (1) Devant la persécution, toute personne a le droit de chercher asile et de bénéficier de l'asile en d'autres pays.
- (2) Ce droit ne peut être invoqué dans le cas de poursuites réellement fondées sur un crime de droit commun ou sur des agissements contraires aux buts et aux principes des Nations Unies.

Article 15

- (1) Tout individu a droit à une nationalité.
- (2) Nul ne peut être arbitrairement privé de sa nationalité, ni du droit de changer de nationalité.

Article 16

- (1) A partir de l'âge nubile, l'homme et la femme, sans aucune restriction quant à la race, la nationalité ou la religion, ont le droit de se marier et de fonder une famille. Ils ont des droits égaux au regard du mariage, durant le mariage et lors de sa dissolution.
- (2) Le mariage ne peut être conclu qu'avec le libre et plein consentement des futurs époux.

- (3) La famille est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'Etat.

Article 17

- (1) Toute personne, aussi bien seule qu'en collectivité, a droit à la propriété.
- (2) Nul ne peut être arbitrairement privé de sa propriété.

Article 18

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

Article 19

Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.

Article 20

- (1) Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques.
- (2) Nul ne peut être obligé de faire partie d'une association.

Article 21

- (1) Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.
- (2) Toute personne a droit à accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions publiques de son pays.
- (3) La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics ; cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage universel égal et au vote secret ou suivant une procédure équivalente assurant la liberté de vote.

Article 22

Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays.

Article 23

- (1) Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage.

- (2) Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un salaire égal pour un travail égal.
- (3) Quiconque travaille a droit à une rémunération équitable et satisfaisante lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine et complétée, s'il y a lieu, par tous autres moyens de protection sociale.
- (4) Toute personne a le droit de fonder avec d'autres des syndicats et de s'affilier à des syndicats pour la défense de ses intérêts.

Article 24

Toute personne a droit au repos et aux loisirs et notamment à une limitation raisonnable de la durée du travail et à des congés payés périodiques.

Article 25

- (1) Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires ; elle a droit à la sécurité en cas de chômage, de maladie, d'invalidité, de veuvage, de vieillesse ou dans les autres cas de perte de ses moyens de subsistance par suite de circonstances indépendantes de sa volonté.
- (2) La maternité et l'enfance ont droit à une aide et à une assistance spéciales. Tous les enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, jouissent de la même protection sociale.

Article 26

- (1) Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
- (2) L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
- (3) Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Article 27

- (1) Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.
- (2) Chacun a droit à la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont il est l'auteur.

Article 28

Toute personne a droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans la présente Déclaration puissent y trouver plein effet.

Article 29

- (1) L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement de sa personnalité est possible.
- (2) Dans l'exercice de ses droits et dans la jouissance de ses libertés, chacun n'est soumis qu'aux limitations établies par la loi exclusivement en vue d'assurer la reconnaissance et le respect des droits et libertés d'autrui et afin de satisfaire aux justes exigences de la morale, de l'ordre public et du bien-être général dans une société démocratique.
- (3) Ces droits et libertés ne pourront, en aucun cas, s'exercer contrairement aux buts et aux principes des Nations Unies.

Article 30

Aucune disposition de la présente Déclaration ne peut être interprétée comme impliquant pour un Etat, un groupement ou un individu, un droit quelconque de se livrer à une activité ou d'accomplir un acte visant à la destruction des droits et libertés qui y sont énoncés.

ANNEXE B

LA CONFERENCE MONDIALE SUR LES DROITS DE L'HOMME

La "Déclaration et programme d'action de Vienne", dont nous reproduisons des extraits ci-après, a été adoptée à la Conférence mondiale sur les droits de l'homme par un consensus, qui ne fut acquis qu'à l'issue de longues et difficiles négociations. Les réunions préparatoires à la Conférence avaient révélé de profondes divergences entre les participants, notamment sur la question de l'universalité des droits de l'homme dans un monde où coexistent des traditions culturelles différentes. La présente annexe contient de longs extraits des déclarations finales formulées à certaines de ces réunions. Ils montrent quels sont les points sur lesquels les différentes approches des droits de l'homme coïncident et ceux sur lesquels elles divergent.

Déclaration et Programme d'action de Vienne

Adoptés le 25 juin 1993 par la Conférence mondiale sur les droits de l'homme

La Conférence mondiale sur les droits de l'homme,

Considérant que la promotion et la protection des droits de l'homme est une question prioritaire pour la communauté internationale et que sa tenue offre une occasion unique de procéder à une analyse globale du système international des droits de l'homme et des mécanismes de protection de ces droits, afin d'inciter à les respecter intégralement et donc d'en promouvoir le plein exercice, de manière équitable et équilibrée,

Reconnaissant et affirmant que tous les droits de l'homme découlent de la dignité et de la valeur inhérentes à la personne humaine, que la personne humaine est le sujet même des droits de l'homme et des libertés fondamentales et que, par conséquent, elle doit en être le principal bénéficiaire et participer activement à leur réalisation,

Soulignant l'obligation qu'ont tous les Etats, conformément à la Charte des Nations Unies, de développer et d'encourager le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion,

Rappelant le préambule de la Charte des Nations Unies, en particulier la détermination des peuples des Nations Unies à proclamer à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité de droits des hommes et des femmes, ainsi que des nations, grandes et petites,

Soulignant que la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui constitue un modèle commun à suivre pour tous les peuples et toutes les nations, est la source d'inspiration de l'Organisation des Nations Unies et l'assise à partir de laquelle elle a progressivement élaboré les normes énoncées dans les instruments internationaux en vigueur dans le domaine considéré, en particulier dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels,

Considérant les importants changements qui se produisent sur la scène internationale et le fait que tous les peuples aspirent à l'instauration d'un ordre international reposant sur les principes énoncés dans la Charte des Nations Unies, laquelle souligne notamment la nécessité de

promouvoir et d'encourager le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous ainsi que le respect du principe de l'égalité de droits et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, et sur la paix, la démocratie, la justice, l'égalité, l'Etat de droit, le pluralisme, le développement, l'amélioration des conditions de vie et la solidarité,

Profondément préoccupée par les diverses formes de discrimination et de violence auxquelles les femmes continuent d'être exposées dans le monde entier,

Reconnaissant que les activités de l'Organisation des Nations Unies dans le domaine des droits de l'homme devraient être rationalisées et améliorées pour renforcer les mécanismes de l'Organisation dans ce domaine et pour contribuer au respect universel et effectif des normes internationales en la matière,

Ayant pris acte des déclarations adoptées par les trois réunions régionales tenues à Tunis, à San José et à Bangkok et des communications faites par les gouvernements, et ayant présentes à l'esprit les suggestions émises par les organisations intergouvernementales et non gouvernementales ainsi que les études établies par des experts indépendants au cours des préparatifs de la Conférence,

ADOpte SOLENNELLEMENT LA DECLARATION ET LE PROGRAMME D'ACTION SUIVANTS

I

1. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme l'engagement solennel pris par tous les Etats de s'acquitter de l'obligation de promouvoir le respect universel, l'observation et la protection de l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, conformément à la Charte des Nations Unies, aux autres instruments relatifs aux droits de l'homme et au droit international. Le caractère universel de ces droits et libertés est incontestable.

Les droits de l'homme et les libertés fondamentales sont inhérents à tous les êtres humains ; leur promotion et leur protection incombent au premier chef aux gouvernements.

2. Tous les peuples ont le droit de disposer d'eux-mêmes. En vertu de ce droit, ils déterminent librement leur statut politique et poursuivent librement leur développement économique, social et culturel.

Compte tenu de la situation particulière des peuples soumis à la domination coloniale ou à d'autres formes de domination ou d'occupation étrangères, la Conférence mondiale sur les droits de l'homme reconnaît que les peuples ont le droit de prendre toute mesure légitime, conformément à la Charte des Nations Unies, pour réaliser leur droit inaliénable à l'autodétermination. Elle considère que le déni du droit à l'autodétermination est une violation des droits de l'homme et souligne qu'il importe que ce droit soit effectivement réalisé.

3. Il faudrait prendre des mesures internationales efficaces pour garantir et contrôler l'application des normes relatives aux droits de l'homme à l'égard des populations soumises à une occupation étrangère et leur assurer une protection juridique efficace contre la violation de ces droits conformément aux normes relatives aux droits de l'homme et au droit international, en particulier à la Convention de Genève de 1949 relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre et aux autres normes du droit humanitaire applicables.

5. Tous les droits de l'homme sont universels, indissociables, interdépendants et intimement liés. La communauté internationale doit traiter des droits de l'homme globalement, de manière

équitable et équilibrée, sur un pied d'égalité et en leur accordant la même importance. S'il convient de ne pas perdre de vue l'importance des particularismes nationaux et régionaux et la diversité historique, culturelle et religieuse, il est du devoir des Etats, quel qu'en soit le système politique, économique et culturel, de promouvoir et de protéger tous les droits de l'homme et toutes les libertés fondamentales.

6. Les efforts du système des Nations Unies en faveur du respect et de la mise en oeuvre universels des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous contribuent à la stabilité et au bien-être nécessaires à l'établissement de relations pacifiques et amicales entre les nations, ainsi qu'à l'établissement de conditions plus propices à la paix, à la sécurité et au développement social et économique, conformément à la Charte des Nations Unies.

8. La démocratie, le développement et le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales sont interdépendants et se renforcent mutuellement. La démocratie est fondée sur la volonté, librement exprimée, du peuple qui détermine le système politique, économique, social et culturel qui sera le sien et sur sa pleine participation à tous les aspects de la vie de la société. Cela posé, la promotion et la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales, aux niveaux national et international, devraient être universelles et se réaliser sans l'imposition d'aucune condition. La communauté internationale devrait s'employer à renforcer et promouvoir la démocratie, le développement et le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans le monde entier.

9. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme que les pays les moins avancés qui s'attachent à faire progresser la démocratisation et les réformes économiques, dont nombre de pays africains, devraient recevoir l'appui de la communauté internationale de manière à franchir le cap du passage à la démocratie et au développement économique.

10. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme que le droit au développement, tel qu'il est établi dans la Déclaration sur le droit au développement, est un droit universel et inaliénable qui fait partie intégrante des droits fondamentaux de la personne humaine.

Ainsi qu'il est dit dans la Déclaration sur le droit au développement, la personne humaine est le sujet central du développement.

Si le développement facilite la jouissance de tous les droits de l'homme, l'insuffisance de développement ne peut être invoquée pour justifier une limitation des droits de l'homme internationalement reconnus.

Les Etats devraient coopérer pour assurer le développement et éliminer les obstacles qui s'y opposent. La communauté internationale devrait promouvoir une coopération internationale efficace pour éliminer ces obstacles et réaliser le droit au développement.

Pour progresser durablement dans la réalisation du droit au développement, il faut, au niveau national, des politiques de développement efficaces et, au niveau international, des relations économiques équitables et un environnement économique favorable.

11. Le droit au développement devrait se réaliser de manière à satisfaire équitablement les besoins des générations actuelles et futures en matière de développement et d'environnement. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme reconnaît que le déversement illicite de substances et de déchets toxiques et nocifs peut constituer une grave menace pour les droits de chacun à la vie et à la santé.

12. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme lance un appel à la communauté internationale pour qu'elle mette tout en oeuvre afin d'alléger le fardeau de la dette extérieure des pays en développement de manière à compléter les efforts que déploient les gouvernements de ces pays pour réaliser pleinement les droits économiques, sociaux et culturels de leur population.

13. La nécessité s'impose aux Etats et aux organisations internationales, agissant en coopération avec les organisations non gouvernementales, de créer, aux niveaux national, régional et international, des conditions propres à assurer la jouissance pleine et effective des droits de l'homme. Les Etats devraient mettre un terme à toutes les violations des droits de l'homme et en éliminer toutes les causes ainsi que les obstacles à la jouissance de ces droits.

14. L'extrême pauvreté généralisée s'opposant à la jouissance pleine et effective des droits de l'homme, la communauté internationale doit continuer à accorder un rang de priorité élevé aux mesures visant à l'atténuer dans l'immédiat pour, finalement, l'éliminer.

15. Le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales sans distinction aucune est une règle élémentaire du droit international en la matière. Eliminer rapidement et intégralement toutes les formes de racisme et de discrimination raciale, ainsi que de xénophobie, et l'intolérance dont elles s'accompagnent, est pour la communauté internationale une tâche prioritaire. Les gouvernements devraient prendre des mesures efficaces pour les empêcher et les combattre.

17. Les actes, méthodes et pratiques de terrorisme sous quelque forme que ce soit et dans toutes ses manifestations et leur lien, dans certains pays, avec le trafic de stupéfiants, visent l'anéantissement des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la démocratie, menacent l'intégrité territoriale et la sécurité des Etats et déstabilisent des gouvernements légitimement constitués. La communauté internationale doit prendre les mesures qui s'imposent pour renforcer la coopération en vue d'empêcher et de combattre le terrorisme.

18. Les droits fondamentaux des femmes et des fillettes font inaliénablement, intégralement et indissociablement partie des droits universels de la personne. L'égalité et pleine participation des femmes à la vie politique, civile, économique, sociale et culturelle, aux niveaux national, régional et international, et l'élimination totale de toutes les formes de discrimination fondées sur le sexe sont des objectifs prioritaires de la communauté internationale.

Les violences qui s'exercent en fonction du sexe et toutes les formes de harcèlement et d'exploitation sexuels, y compris celles qui sont la conséquence de préjugés culturels et d'une traite internationale, sont incompatibles avec la dignité et la valeur de la personne humaine et doivent être éliminées. On peut y parvenir au moyen de mesures juridiques et grâce à une action nationale et à la coopération internationale dans divers domaines comme le développement économique et social, l'éducation, la protection de la maternité, les soins de santé et l'aide sociale.

Les droits fondamentaux des femmes doivent faire partie intégrante des activités de l'Organisation des Nations Unies dans le domaine des droits de l'homme, qui doivent inclure notamment la promotion de tous les instruments en la matière qui concernent les femmes.

La Conférence mondiale sur les droits de l'homme demande instamment aux gouvernements, aux institutions, aux organisations intergouvernementales et non gouvernementales d'intensifier leurs efforts en vue de protéger et de promouvoir les droits fondamentaux des femmes et des fillettes.

19. [...] La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme que les Etats ont l'obligation de veiller à ce que les personnes appartenant à des minorités puissent exercer intégralement et effectivement tous les droits et toutes les libertés fondamentales de l'homme sans aucune discrimination et en toute égalité devant la loi, conformément à la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques.

Les personnes appartenant à des minorités ont le droit de jouir de leur propre culture, de professer et de pratiquer leur propre religion et d'utiliser leur propre langue, en privé et en public, librement et sans immixtion ou ni aucune discrimination que ce soit.

20. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme reconnaît la dignité intrinsèque des populations autochtones et la contribution unique qu'elles apportent au développement et à la diversité des sociétés et réaffirme énergiquement l'engagement pris par la communauté internationale d'assurer leur bien-être économique, social et culturel et de les faire bénéficier des fruits d'un développement durable. Les Etats devraient veiller à la pleine et libre participation de ces populations à tous les aspects de la vie sociale, en particulier dans les domaines qui les intéressent.

21. [...] Il conviendrait de renforcer les mécanismes et programmes nationaux et internationaux de défense et de protection des enfants, en particulier des fillettes, des enfants abandonnés, des enfants des rues, des enfants victimes d'une exploitation économique et sexuelle, à des fins notamment de pornographie ou de prostitution ou pour la vente d'organes, des enfants victimes de maladies, dont le syndrome d'immunodéficience humaine acquise, des enfants réfugiés et déplacés, des enfants en détention, des enfants mêlés à des conflits armés, ainsi que des enfants victimes de la famine et de la sécheresse ou d'autres situations d'urgence. Il faudrait susciter un surcroît de coopération et de solidarité internationales pour étayer l'application de la Convention et les droits de l'enfant devraient recevoir la priorité dans l'action menée à l'échelle du système des Nations Unies dans le domaine des droits de l'homme.

22. Il faut veiller particulièrement à ce que les handicapés ne soient pas victimes de discrimination et puissent exercer dans des conditions d'égalité tous les droits et libertés fondamentales de la personne humaine, y compris en participant activement à tous les aspects de la vie sociale.

23. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme que chacun, sans distinction d'aucune sorte, a le droit de chercher et de trouver asile dans d'autres pays pour échapper à la persécution, ainsi que celui de retourner dans son propre pays.

La Conférence mondiale sur les droits de l'homme considère que les violations flagrantes des droits de l'homme, notamment lors de conflits armés, comptent parmi les facteurs multiples et complexes qui entraînent des déplacements de population.

25. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme affirme que l'extrême pauvreté et l'exclusion sociale constituent une violation de la dignité humaine et qu'il s'impose de prendre sans attendre des mesures de manière à mieux connaître le phénomène de l'extrême pauvreté et ses causes, notamment celles liées aux problèmes de développement, afin de promouvoir les droits de l'homme des plus démunis, de mettre fin à l'extrême pauvreté et à l'exclusion sociale et de mieux assurer la jouissance des fruits du progrès social. Il est indispensable que les Etats favorisent la participation des plus démunis à la prise des décisions au sein de la communauté dans laquelle ils vivent, à la promotion des droits de l'homme et à la lutte contre l'extrême pauvreté.

27. Il faudrait qu'il y ait dans chaque Etat un ensemble de recours efficaces pour remédier aux violations des droits de l'homme. L'administration de la justice, notamment les organes chargés de faire respecter la loi et les organes chargés des poursuites et, surtout, un corps judiciaire et un barreau indépendants, en pleine conformité avec les normes applicables énoncées dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, sont essentiels à la pleine réalisation de ces droits, sans discrimination aucune, et sont indispensables à la démocratisation et à un développement durable. Il faudrait, à ce sujet, que les institutions chargées de l'administration de la justice puissent compter sur des ressources financières suffisantes et que la communauté internationale accroisse tant son assistance technique que son aide financière. Il incombe à l'Organisation des Nations Unies d'utiliser à titre prioritaire les programmes spéciaux de services consultatifs pour mettre en place une administration de la justice efficace et indépendante.

28. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme se déclare consternée par les violations massives des droits de l'homme, notamment celles qui prennent la forme de génocide, de "nettoyage ethnique" et de viol systématique des femmes en temps de guerre, violations qui sont à l'origine d'exodes massifs de réfugiés et de déplacements de personnes. Elle condamne énergiquement des pratiques aussi révoltantes et elle demande à son tour que les auteurs de tels crimes soient punis et qu'il soit immédiatement mis fin à ces pratiques.

30. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme se déclare consternée que des violations flagrantes et systématiques et des situations faisant gravement obstacle au plein exercice de tous les droits de l'homme continuent à se produire en divers endroits du monde et elle les condamne. Ces violations et obstacles se traduisent, outre par la torture et des peines ou traitements cruels, inhumains et dégradants, par des exécutions sommaires et arbitraires, des disparitions, des détentions arbitraires, toutes les formes de racisme, de discrimination raciale et d'apartheid, par l'occupation et la domination étrangères, par la xénophobie, la pauvreté, la faim, le non-respect des droits économiques, sociaux et culturels, l'intolérance religieuse, le terrorisme, la discrimination à l'égard des femmes et l'absence de légalité.

32. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme qu'il importe d'assurer que l'examen des questions relatives aux droits de l'homme se fasse dans un esprit d'universalité, d'objectivité et de non-sélectivité.

33. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme que les Etats sont tenus, comme le stipulent la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et d'autres instruments internationaux en la matière, de veiller à ce que l'éducation vise au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle souligne à quel point il importe que la question des droits de l'homme ait sa place dans les programmes d'enseignement et invite les Etats à y veiller. L'éducation devrait favoriser la compréhension, la tolérance, la paix et les relations amicales entre les nations et entre tous les groupes raciaux ou religieux, et encourager le développement des activités menées par l'ONU pour atteindre ces objectifs. L'éducation en matière de droits de l'homme et la diffusion d'une information appropriée, à la fois théorique et pratique, jouent donc un rôle important dans la promotion et en faveur du respect des droits de tous les individus, sans distinction d'aucune sorte fondée sur la race, le sexe, la langue ou la religion, et cela devrait être pris en considération dans les politiques d'éducation aux niveaux aussi bien national qu'international. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme note que le manque de ressources et la faiblesse des institutions peuvent faire obstacle à la réalisation immédiate de ces objectifs.

36. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme le rôle important et constructif que jouent les institutions nationales pour la promotion et la protection des droits de l'homme, en particulier en leur qualité de conseillers des autorités compétentes, ainsi que

leur rôle dans l'action visant à remédier aux violations dont ces droits font l'objet et celui concernant la diffusion d'informations sur les droits de l'homme et l'éducation en la matière.

37. Les mécanismes régionaux jouent un rôle fondamental pour la promotion et la protection des droits de l'homme. Ils devraient renforcer les normes universelles en la matière énoncées dans les instruments internationaux pertinents et la protection de ces droits. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme appuie les efforts qui sont faits pour renforcer ces mécanismes et en accroître l'efficacité, tout en soulignant l'importance de la coopération avec l'Organisation des Nations Unies dans le domaine considéré.

Elle réaffirme qu'il est nécessaire d'envisager la possibilité de créer là où il n'en existe pas encore des mécanismes régionaux et sous-régionaux pour la promotion et la protection des droits de l'homme.

38. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme reconnaît l'importance du rôle des organisations non gouvernementales dans la promotion de tous les droits de l'homme et dans l'action humanitaire aux niveaux national, régional et international. Elle se félicite de la contribution qu'elles apportent à l'effort de sensibilisation du public aux questions liées aux droits de l'homme, à la réalisation de programmes d'éducation, de formation et de recherche dans ce domaine, ainsi qu'à la promotion et à la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Tout en reconnaissant que la responsabilité essentielle de l'élaboration de normes revient aux Etats, elle se félicite de la contribution apportée en la matière par ces organisations. A cet égard, elle souligne l'importance de la poursuite du dialogue et de la coopération entre gouvernements et organisations non gouvernementales.

B. Egalité, dignité et tolérance

1. Racisme, discrimination raciale, xénophobie et autres formes d'intolérance

20. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme demande instamment à tous les gouvernements d'agir sans attendre et d'élaborer des politiques vigoureuses pour prévenir et combattre toutes les formes et manifestations de racisme, de xénophobie et d'intolérance, en adoptant, si nécessaire, une législation appropriée prévoyant des mesures pénales et en créant des institutions nationales pour lutter contre ces phénomènes.

22. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme demande instamment à tous les gouvernements de prendre toutes les mesures appropriées en application de leurs obligations internationales et compte dûment tenu de leurs systèmes juridiques respectifs pour contrecarrer l'intolérance fondée sur la religion ou les convictions et la violence dont elle s'accompagne, y compris les pratiques discriminatoires à l'encontre des femmes et la profanation des sites religieux, en reconnaissant que tout individu a le droit à la liberté de pensée, de conscience, d'expression et de religion. Elle invite également tous les Etats à mettre en pratique les dispositions de la Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou les convictions.

3. Egalité de condition et droits fondamentaux de la femme

36. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme demande instamment que les femmes jouissent pleinement et dans des conditions d'égalité de tous leurs droits fondamentaux, et que cela soit une priorité pour les gouvernements et pour l'Organisation des Nations Unies. Elle souligne aussi l'importance de l'intégration et de la pleine participation des femmes au développement en tant qu'agents et bénéficiaires de celui-ci et rappelle les objectifs de l'action mondiale en faveur de la participation des femmes à un développement durable et équitable qui sont énoncés dans la Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement et au

chapitre 24 du programme Action 21, adoptés par la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, Brésil, 3-14 juin 1992).

37. Dans les principales activités du système des Nations Unies devrait figurer une composante se rapportant à l'égalité de condition et aux droits fondamentaux de la femme. L'ensemble des organes et mécanismes compétents de l'Organisation des Nations Unies devrait examiner régulièrement et systématiquement ces questions. En particulier, des mesures devraient être prises pour accroître la coopération entre la Commission de la condition de la femme, la Commission des droits de l'homme, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, le Fonds de développement des Nations Unies pour la femme, le Programme des Nations Unies pour le développement et les autres organismes des Nations Unies et pour mieux en intégrer les objectifs. A ce propos, il faudrait renforcer la coopération et la coordination entre le Centre pour les droits de l'homme et la Division de la promotion de la femme.

38. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme souligne, en particulier, à quel point il importe de s'employer à éliminer la violence à laquelle sont exposées les femmes dans la vie publique et privée, toutes les formes de harcèlement sexuel, d'exploitation et de traite dont elles sont victimes ainsi que les préjugés dont elles font l'objet dans l'administration de la justice, et à venir à bout des contradictions qui peuvent exister entre les droits des femmes et les effets nuisibles de certaines pratiques traditionnelles ou coutumières, des préjugés culturels et de l'extrémisme religieux. Elle demande à l'Assemblée générale d'adopter le projet de déclaration sur la violence contre les femmes et invite instamment les Etats à lutter, conformément aux dispositions prévues, contre la violence dont celles-ci sont victimes. Les violations des droits fondamentaux des femmes dans les situations de conflit armé contreviennent aux principes fondateurs des droits de la personne humaine et du droit humanitaire internationalement reconnus. Toutes les violations de cette nature, y compris et en particulier le meurtre, le viol systématique, l'esclavage sexuel et la grossesse forcée, exigent des mesures particulièrement efficaces.

39. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme demande instamment qu'il soit mis fin à toutes les formes de discrimination, occulte ou flagrante, à l'encontre des femmes. L'Organisation des Nations Unies devrait encourager tous les Etats à ratifier la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes d'ici à l'an 2000. Il faudrait favoriser la recherche de moyens permettant de remédier au nombre particulièrement élevé de réserves formulées à l'égard de cette Convention. Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes devrait notamment poursuivre l'examen des réserves dont elle fait l'objet. Les Etats sont invités instamment à retirer les réserves qui sont contraires à l'objet et au but de la Convention ou qui, de toute autre façon, sont incompatibles avec le droit international des traités.

40. Les organes de surveillance de l'application des traités devraient diffuser l'information nécessaire afin de permettre aux femmes de tirer meilleur parti des procédures en vigueur pour s'assurer la pleine jouissance en toute égalité de leurs droits à l'abri de la discrimination. Il faudrait aussi adopter de nouvelles procédures de manière à ce que l'engagement d'assurer l'égalité et les droits fondamentaux des femmes soit mieux suivi d'effets. La Commission de la condition de la femme et le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes devraient étudier sans tarder la possibilité d'introduire un droit de présenter des plaintes en élaborant un protocole facultatif se rapportant à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme se félicite de la décision de la Commission des droits de l'homme d'envisager, à sa cinquantième session, la nomination d'un rapporteur spécial sur la violence à l'égard des femmes.

43. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme invite instamment les gouvernements et les organisations régionales et internationales à faciliter l'accès des postes de responsabilité aux femmes et à leur assurer une plus grande participation au processus de prise des décisions. Elle encourage le Secrétariat de l'Organisation des Nations Unies à adopter de nouvelles mesures de manière à nommer et promouvoir des fonctionnaires de sexe féminin, conformément à la Charte des Nations Unies, et invite les autres organismes, principaux et subsidiaires, du système à garantir la participation des femmes dans des conditions d'égalité.

4. *Droits de l'enfant*

46. Des mesures devraient être prises de manière à ce que la Convention relative aux droits de l'enfant soit ratifiée par tous les pays avant 1995 et que la Déclaration mondiale en faveur de la survie, de la protection et du développement de l'enfant et le Plan d'action adoptés à l'issue du Sommet mondial pour les enfants soient universellement signés et effectivement mis en oeuvre. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme prie instamment les Etats de retirer les réserves qu'ils ont formulées en ratifiant la Convention relative aux droits de l'enfant qui seraient contraires à l'objet et au but de cet instrument ou qui, de toute autre façon, ne seraient pas conformes au droit international des traités.

5. *Droit de ne pas être torturé*

54. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme se félicite que de nombreux Etats membres aient ratifié la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, et encourage tous les autres Etats membres à ratifier rapidement cet instrument.

58. Il faudrait veiller spécialement à assurer le respect universel et l'application effective des "Principes d'éthique médicale applicables au rôle du personnel de santé, en particulier des médecins, dans la protection des prisonniers et des détenus contre la torture et les autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants", adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies.

6. *Droits des personnes handicapées*

63. La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme que les droits de l'homme et les libertés fondamentales sont tous universels et, de ce fait, s'appliquent sans réserve aucune aux personnes souffrant d'incapacités. Tous les êtres humains naissent égaux et ont les mêmes droits à la vie et au bien-être, à l'éducation et au travail, à une vie indépendante et à une participation active à tous les aspects de la vie en société. Toute forme de discrimination directe, tout traitement discriminatoire à l'encontre d'une personne handicapée, constitue donc une violation des droits de celle-ci. La Conférence demande aux gouvernements, le cas échéant, d'adopter des lois ou de modifier les textes existants de manière à assurer aux personnes handicapées la jouissance de tous leurs droits.

La Déclaration de Tunis - Conférence régionale africaine

Les Ministres et les représentants des Etats africains réunis à Tunis du 2 au 6 novembre 1992, dans le cadre de la préparation de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme, et conformément à la résolution 46/116 de l'Assemblée générale des Nations Unies, [...] adoptent la présente Déclaration intitulée "Déclaration de Tunis" qui reflète à la fois leurs convictions et leurs attentes :

1. L'engagement des Etats africains en faveur des principes énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, est irréversible.
2. L'universalité des droits de l'homme est indiscutable, leur protection et leur promotion constituent un devoir pour tous les Etats, indépendamment de leur système politique, économique ou culturel.
3. L'administration de la justice et l'indépendance du pouvoir judiciaire sont des conditions sine qua non d'une pleine réalisation des droits de l'homme. Cependant, réaliser cet objectif ne saurait être possible sans un effort substantiel dans l'administration de la justice. Les Etats africains ainsi que la communauté internationale sont par conséquent appelés à consacrer davantage de ressources dans ce domaine.
4. La responsabilité de la mise en oeuvre et de la promotion des droits de l'homme incombe en premier lieu aux gouvernements. Les institutions, organisations et structures constitutives de la société civile, ont également un rôle important pour la sauvegarde de ces droits, et leur diffusion, et méritent de ce fait d'être renforcées et encouragées.
5. Il est indéniable que le respect des droits de l'homme est une préoccupation internationale. Toutefois aucun modèle préconçu ne saurait être prescrit à l'échelle universelle. La promotion des droits de l'homme dans le monde est un objectif à la réalisation duquel les Etats, sans exception, sont appelés à contribuer.
6. Le principe de l'indivisibilité des droits de l'homme est intangible. Les droits civils et politiques ne sauraient être dissociés des droits économiques, sociaux et culturels. Aucun de ces droits n'occupe une position privilégiée par rapport aux autres.
7. La liberté politique, si elle n'est pas accompagnée du respect des droits économiques, sociaux et culturels, demeure précaire. Le droit au développement est inaliénable. Les droits de l'homme, le développement et la paix internationale sont interdépendants.
8. Des progrès durables dans la voie de l'application des droits de l'homme supposent à l'échelle nationale des politiques efficaces de développement et à l'échelle internationale des relations économiques plus équitables, et un environnement économique favorables.
9. L'extrémisme et le fanatisme religieux, racial ou autre forment à nouveau une menace sérieuse pour la protection et la promotion des valeurs universelles des droits de l'homme. Les gouvernements, les individus, groupes, institutions, ou organisations non gouvernementales sont appelés à déployer leurs efforts, prendre les mesures nécessaires et coopérer pour faire face à cette menace.
10. L'Afrique, qui est délibérément engagée sur la voie de la démocratie, de la libéralisation économique et de la promotion des droits de l'homme, dans un environnement international défavorable, et qui se trouve particulièrement exposée aux tensions internes nées de l'insatisfaction des besoins essentiels des populations et de la montée de l'extrémisme, continuera néanmoins à assumer ses options et ses responsabilités. Elle attend que la communauté internationale assume les siennes notamment par un renforcement de la solidarité internationale et un accroissement adéquat de l'aide au développement et un règlement approprié du problème de la dette.
11. L'Afrique, qui demeure attachée au respect des droits individuels, réaffirme par la même occasion l'importance qu'elle attache au respect des droits collectifs des peuples. De ce fait, elle est particulièrement préoccupée par la persistance de l'apartheid en Afrique du Sud, et par la

recrudescence des violations massives et systématiques des droits de l'homme, dues à l'occupation étrangère, notamment dans les territoires arabes occupés, aux conflits armés, notamment en Somalie, et à l'émergence de la politique de purification ethnique en Bosnie-Herzégovine et réaffirme le droit de toutes les nations à l'autodétermination et au libre choix de leurs systèmes et institutions politiques et économiques, sur la base du respect de la souveraineté nationale.

La Déclaration de San José - Réunion régionale pour l'Amérique latine et les Caraïbes

Nous, représentants des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, réunis à San José (Costa Rica), du 18 au 22 janvier 1993, aux fins de la préparation de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme, qui aura lieu en juin prochain à Vienne (Autriche),

1. Nous renouvelons l'engagement que nous avons pris de promouvoir et de garantir le plein exercice des droits de l'homme, tels qu'ils sont définis dans la Déclaration universelle et les instruments universels et régionaux pertinents, à la fois en oeuvrant par nous-mêmes et en établissant entre nous une large coopération, sans préférence ni discrimination.
2. Nous réaffirmons que la Conférence mondiale sur les droits de l'homme doit partir du principe que l'exercice des droits fondamentaux, la démocratie et le développement sont inconditionnellement et indissolublement liés entre eux.
3. Nous soulignons que l'interdépendance et l'indivisibilité des droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels sont les fondements dont il faut partir pour étudier la question des droits de l'homme ; par conséquent, on ne peut ni ne doit prendre pour prétexte que les uns ne s'exercent pas encore pleinement pour méconnaître le fait que les autres sont effectivement respectés.
4. Nous rappelons que le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, le renforcement du développement, de la démocratie et du pluralisme dans les relations internationales - dans le respect de la souveraineté, de l'intégrité territoriale et de l'indépendance politique des Etats - ainsi que l'égalité souveraine et l'autodétermination des peuples sont les piliers de notre système régional.
5. Nous considérons que la défense et le renforcement de la démocratie représentative sont le meilleur moyen de garantir le respect de tous les droits de l'homme et nous soulignons que la rupture de l'ordre démocratique dans un pays met ces droits en danger, avec toutes les conséquences qu'une telle situation peut avoir pour les autres pays de la région, en particulier les pays voisins.
13. Nous soulignons qu'il faut d'urgence instituer des mécanismes et des programmes de défense et de protection des enfants et des adolescents, s'agissant en particulier des enfants abandonnés et des enfants des rues ; les gouvernements doivent créer les commissions nationales de contrôle et de suivi de la Convention relative aux droits de l'enfant composées d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux ; nous espérons, par ailleurs, que l'inquiétude que suscite auprès de la communauté internationale la situation des enfants de notre région débouchera sur des formes concrètes de coopération avec les programmes et les projets élaborés au niveau national.
14. Nous réaffirmons que les gouvernements doivent mettre l'accent sur la prise de mesures destinées à faire prendre conscience des droits des femmes, à promouvoir leur participation à la vie nationale dans des conditions d'égalité avec les hommes, à mettre fin à toutes les formes de discrimination occultes ou flagrantes fondées sur le sexe, la race ou la situation sociale et, en particulier, à éliminer la violence dont les femmes sont victimes en raison de leur sexe, ainsi

que toutes les formes d'exploitation sexuelle. Nous recommandons à la Conférence mondiale de promouvoir les instruments internationaux pertinents.

15. Nous accueillons avec satisfaction la proclamation de l'Année 1993 comme Année internationale des populations autochtones du monde ; nous sommes conscients de la très grande importance de la contribution des populations autochtones au développement et à la diversité de nos sociétés, nous renouvelons l'engagement que nous avons pris d'assurer leur bien-être économique, social et culturel, et de respecter, comme nous sommes tenus de le faire, leurs initiatives propres et leur participation, compte tenu de la valeur et de la diversité de leurs cultures et de leurs formes d'organisation sociale et sans préjudice de l'unité juridique de l'Etat.

16. Nous considérons qu'il importe au plus haut point de respecter les droits et les libertés fondamentaux des groupes vulnérables, d'abolir toute forme de discrimination à l'encontre de ceux-ci et d'élaborer des normes qui garantissent les droits de ceux de ces groupes qui ne sont pas encore protégés par des instruments spécialement conçus pour eux.

17. Nous attachons la plus grande importance à l'étude de la question des droits de l'homme du point de vue des handicapés. Nous estimons que pour donner effet aux normes de protection existantes, il faut élaborer une convention internationale qui garantisse à ces personnes, dans les mêmes conditions qu'aux autres éléments de la société et sans restrictions, le respect et la réalisation de leurs droits fondamentaux, afin qu'elles puissent être pleinement et activement intégrées à la vie de la société, et qu'il faut d'autre part redoubler d'efforts pour prévenir l'invalidité.

18. Nous considérons qu'il est nécessaire d'intensifier l'action pour améliorer la situation des travailleurs migrants et de leur famille, en appliquant à ceux-ci le principe de non-discrimination, et nous encourageons les gouvernements à adhérer à la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille.

19. Nous nous engageons à promouvoir et à protéger dans leur totalité les droits et libertés fondamentaux des personnes âgées, tels qu'ils sont consacrés par les instruments nationaux et internationaux, ce groupe vulnérable devant bénéficier sans restrictions de la protection sociale et de systèmes de sécurité sociale spécialement conçus pour lui, comme recommandé dans le Plan d'action de Vienne sur le vieillissement.

20. Nous comprenons que le principe de non-discrimination doit s'appliquer aux personnes infectées par le VIH ou atteintes du sida, auxquelles nous devons garantir sur le plan juridique et dans le domaine social l'égalité avec les autres membres de la société, de même que la possibilité de recevoir le traitement auquel ils ont droit, et nous sommes conscients qu'il faut prendre des mesures de santé publique pour empêcher cette maladie de se répandre encore davantage.

21. Nous exprimons notre préoccupation devant les différentes formes de terrorisme, en les condamnant de nouveau ; nous pensons en particulier à l'action des groupes armés qui sèment la terreur parmi la population et à celle des trafiquants de drogue qui constituent une menace pour l'exercice de la démocratie et un grave obstacle au respect intégral de tous les droits de l'homme et des libertés fondamentales dans notre région.

29. Nous rappelons que la promotion et la défense des droits de l'homme doivent être prioritaires dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies et qu'il faut en tenir compte dans la répartition des ressources du budget de l'Organisation.

30. Nous affirmons avec force qu'il importe de renforcer le Centre pour les droits de l'homme en lui garantissant les ressources qui lui permettent de fournir, en temps utile et sur une grande échelle, des services consultatifs efficaces en matière de droits de l'homme, compte tenu des circonstances historiques, politiques et sociales que vivent les gouvernements requérants.

31. Nous déclarons qu'il importe d'incorporer la thématique des droits de l'homme dans l'enseignement dispensé dans les Etats et nous préconisons que les politiques éducatives se fixent pour objectif prioritaire de la diffuser tant dans sa dimension théorique qu'en vue de ses applications concrètes.

La Déclaration de Bangkok - Réunion régionale pour l'Asie

Les Ministres et représentants des Etats d'Asie réunis à Bangkok du 29 mars au 2 avril 1993, conformément à la résolution 46/116 de l'Assemblée générale en date du 17 décembre 1991, dans le contexte des préparatifs de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme,

Adoptent la présente Déclaration, qui portera le nom de "Déclaration de Bangkok", dans laquelle sont consignés les aspirations et les engagements de la région de l'Asie :

1. Réaffirment leur attachement aux principes figurant dans la Charte des Nations Unies et la Déclaration universelle des droits de l'homme ainsi qu'à la pleine réalisation de tous les droits de l'homme dans le monde entier.
2. Soulignent qu'il est indispensable de créer des conditions favorables à la jouissance effective des droits de l'homme aux niveaux national et international.
3. Insistent sur la nécessité urgente de démocratiser le système des Nations Unies, d'en finir avec la sélectivité et d'améliorer les procédures et mécanismes en vue de renforcer la coopération internationale, sur la base des principes d'égalité et de respect mutuel, et d'assurer une approche positive, équilibrée et non conflictuelle dans le traitement et la mise en oeuvre de tous les aspects des droits de l'homme.
4. Rejettent toute tentative visant à lier droits de l'homme et fourniture d'une aide au développement.
5. Mettent l'accent sur les principes de respect de la souveraineté nationale et de l'intégrité territoriale ainsi que de non-ingérence dans les affaires intérieures des Etats et de non-recours aux droits de l'homme comme instrument de pression politique.
6. Réitèrent que tous les pays, petits ou grands, ont le droit de déterminer leur système politique, de contrôler et d'utiliser librement leurs ressources et d'oeuvrer librement à leur développement économique, social et culturel.
7. Soulignent l'universalité, l'objectivité et la non-sélectivité de tous les droits de l'homme, ainsi que la nécessité d'éviter d'appliquer ces droits selon deux poids et deux mesures et de les politiser, et que leur violation ne peut se justifier en aucun cas.
8. Constatent que, si les droits de l'homme sont par nature universels, ils doivent être envisagés dans le contexte du processus dynamique et évolutif de fixation des normes internationales, en ayant à l'esprit l'importance des particularismes nationaux et régionaux comme des divers contextes historiques, culturels et religieux.

9. Constatent en outre que c'est aux Etats que revient la responsabilité première de promouvoir et protéger les droits de l'homme dans le cadre d'infrastructures et de mécanismes appropriés, et constatent également que les recours doivent être soumis et traités essentiellement par le canal de tels mécanismes et procédures.
10. Réaffirment l'interdépendance et l'indivisibilité des droits économiques, sociaux, culturels, civils et politiques, ainsi que la nécessité de porter une égale attention à toutes les catégories de droits de l'homme.
17. Réaffirment que le droit au développement, tel qu'établi dans la Déclaration sur le droit au développement, est un droit universel et inaliénable et fait partie intégrante des droits de l'homme fondamentaux, et qu'il doit être réalisé par la coopération internationale, le respect des droits de l'homme fondamentaux, l'établissement d'un mécanisme de contrôle et la création des conditions internationales essentielles à sa réalisation.
18. Reconnaissent que les principaux obstacles à la réalisation du droit au développement se situent au niveau macro-économique international comme en témoigne le fossé qui s'élargit entre le Nord et le Sud, les riches et les pauvres.
19. Affirment que la pauvreté est un des principaux obstacles à la pleine jouissance des droits de l'homme.
22. Réaffirment qu'ils sont fermement résolus à promouvoir et protéger les droits des femmes en garantissant la participation de celles-ci sur un pied d'égalité aux préoccupations politiques, sociales, économiques et culturelles de la société et en éliminant toutes les formes de discrimination et de violence fondées sur le sexe à l'encontre des femmes.
23. Reconnaissent les droits qu'a l'enfant de bénéficier d'une protection spéciale et de se voir accorder les possibilités et facilités nécessaires pour se développer physiquement, mentalement, moralement, spirituellement et socialement dans des conditions saines et normales et dans la liberté et la dignité.
29. Soulignent qu'il importe de renforcer le Centre pour les droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies en lui allouant les ressources nécessaires pour lui permettre de fournir aux Etats qui en font la demande, en temps voulu et avec efficacité, une large gamme de services consultatifs et de programmes d'assistance technique pour la promotion des droits de l'homme, ainsi que de financer adéquatement, dans le domaine des droits de l'homme, d'autres activités autorisées par les organes compétents.
30. Demandent que la représentation des pays en développement au Centre pour les droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies soit renforcée.

ANNEXE C

CONSOLIDATION DE LA PAIX APRES LES CONFLITS¹

Pour être vraiment efficaces, les opérations de rétablissement et de maintien de la paix doivent également définir et étayer des structures propres à consolider la paix- ainsi qu'à susciter confiance et tranquillité dans la population. En application d'accords sur la cessation de troubles civils, il peut s'agir notamment de désarmer les adversaires, de rétablir l'ordre, de recueillir les armes et éventuellement de les détruire, de rapatrier les réfugiés, de fournir un appui consultatif et une formation au personnel de sécurité, de surveiller des élections, de soutenir les efforts de protection des droits de l'homme, de réformer ou de renforcer les institutions gouvernementales et de promouvoir des processus, formels ou informels, de participation politique.

Au lendemain d'une guerre internationale, la consolidation de la paix peut prendre la forme de projets concrets de coopération, deux ou plusieurs pays s'engageant ensemble dans une coopération dont le but ne serait pas seulement de contribuer au développement économique et social, mais aussi de renforcer la confiance, condition si décisive de la paix. Je pense par exemple à des projets dans le cadre desquels les Etats joindraient leurs forces pour développer l'agriculture, améliorer les transports ou utiliser des ressources qu'ils doivent partager, comme l'eau ou l'électricité, ou encore à des programmes communs qui permettraient de faire tomber les barrières entre nations en facilitant les voyages ou les échanges culturels et en exécutant des projets mutuellement bénéfiques, axés sur la jeunesse et l'enseignement. Réduire les sentiments d'animosité au moyen d'échanges d'étudiants et d'enseignants ou de réformes des programmes scolaires peut être essentiel pour éviter que ne resurgissent des tensions culturelles et nationales qui risquent toujours de conduire à la reprise des hostilités.

Dans la gamme des efforts de paix, la notion de consolidation de la paix, en tant qu'instauration d'un environnement nouveau, doit être considérée comme faisant pendant à la diplomatie préventive, qui vise à éviter une rupture des conditions de paix. Lorsqu'un conflit éclate, les efforts de rétablissement et de maintien de la paix, qui se soutiennent mutuellement, entrent en jeu. Une fois qu'ils ont atteint les objectifs visés, il faut, pour asseoir la paix ainsi recouvrée sur des bases durables, que l'on s'attaque résolument, en coopération, aux causes économiques, sociales, culturelles et humanitaires du problème. La diplomatie préventive vise à éviter une crise ; la consolidation de la paix après les conflits vise à éviter qu'elle ne se reproduise.

L'importance du déminage dans les activités de consolidation de la paix, après une guerre civile ou une guerre internationale, est de plus en plus évidente ; on compte en effet aujourd'hui des dizaines de millions de mines dans des zones de conflit actuel ou passé. Le déminage doit figurer en bonne place dans le mandat des opérations de maintien de la paix et il est essentiel à la reprise de l'activité lorsque le moment est venu de la consolidation de la paix : ainsi, il n'est possible de relancer l'agriculture qu'après déminage ; le redémarrage des transports peut exiger que des routes à revêtement en dur soient construites pour prévenir la pose de nouvelles mines. En pareil cas, le lien entre maintien de la paix et consolidation de la paix devient évident. De même que les zones démilitarisées peuvent aider la diplomatie préventive et le déploiement préventif à écarter les conflits, la démilitarisation peut être utile au maintien ou à la consolidation de la paix, après les conflits, en ce qu'elle renforce le sentiment de sécurité et encourage les parties à réorienter leurs énergies vers la reconstruction pacifique.

¹ Extrait de *Agenda pour la paix*, par Boutros Boutros-Ghali, New York, Nations Unies, 1992.

Il est une nouvelle modalité d'assistance technique dont l'ONU a l'obligation d'assurer la prestation lorsqu'elle lui est demandée : elle consiste à soutenir la transformation des structures, à renforcer des capacités nationales déficientes et à mettre en place de nouvelles institutions démocratiques. L'intervention du système des Nations Unies dans ce domaine se justifie dans la mesure où l'on s'accorde à reconnaître que la paix sociale est aussi importante que la paix stratégique ou politique. Un rapport évident existe entre les pratiques démocratiques - telles que la primauté du droit et la transparence du processus de décisions - et l'instauration d'une paix et d'une sécurité véritables dans un ordre politique nouveau et stable. Ces composantes, qui sont celles d'une saine conduite des affaires publiques, doivent être favorisées à tous les niveaux des communautés politiques, qu'elles soient internationales ou nationales.

ANNEXE D

I. QUELQUES NOTES SUR DES MECANISMES DE REGLEMENT EFFICACES

John MURRAY

1. Résolution et règlement : un continuum

Il y a une différence entre la résolution et le règlement. La résolution évoque une solution qui ramène toutes les parties et la communauté à une situation stable en ce qui concerne les besoins fondamentaux de tous. Le "règlement" est quelque chose de moins poussé, qui donne une satisfaction partielle suffisante pour amener les parties principales à voir plus loin que le différend ou le conflit qui avait initialement attiré l'attention.

Il existe un continuum de méthodes possibles de résolution et de règlement :

Neutralisation>Consensus>Négociation>Médiation>

Jugement>Election>Violence

Je me concentrerai sur les processus consensuels :

- large consensus
- négociation
- médiation

2. Large consensus

Pour qu'un consensus s'établisse entre les parties à un différend, il n'est pas nécessaire que tout le monde se rencontre et négocie ou que soit traitée directement de quelque autre manière la question de leurs divergences. Le consensus survient parfois en raison de modifications de l'environnement social ou politique qui permettent ou encouragent un changement fondamental de perspective. Par exemple, Israël a récemment renoncé à qualifier l'OLP d'organisation terroriste, non pas à la suite de négociations mais en raison de changements intervenus dans d'autres conditions.

Le consensus suppose que chacun approuve ou accepte la solution, ou du moins ne s'y oppose pas. Il n'exige pas que chacun approuve une décision particulière.

L'élaboration du consensus s'appuie sur différents groupes et individus qui partagent et comprennent leurs perspectives respectives. Et à partir de cette compréhension commune, il s'agit essentiellement de parvenir à une solution mutuellement acceptable en commençant par des principes communs (partagés) et en travaillant ensuite sur les questions qui les opposent. On ne vote pas ; tout accord doit être volontairement accepté par tous (ou ne faire l'objet d'aucune opposition).

Le consensus est une méthode de résolution/règlement très bien adaptée à des conflits aux niveaux sociétal, communautaire ou national. Il est également possible d'aborder par voie de consensus beaucoup de conflits importants au niveau international. Par exemple, l'Ouest a beau avoir négocié pendant des décennies avec l'URSS et l'Europe orientale sur leurs divergences, la chute du mur de Berlin et la fin du grand antagonisme entre les Etats-Unis et l'URSS sont survenues presque du jour au lendemain par consensus. Les forces déterminantes à l'origine de ce changement d'attitude furent principalement d'ordre **économique** (et non

gouvernemental) et **issues du peuple** ou **ancrées dans les masses** (et non déclenchées par les dirigeants).

3. Négociation

La situation de marchandage peut se définir comme "... une situation dans laquelle la capacité d'un des participants de parvenir à ses fins dépend en grande partie des choix et des décisions de l'autre participant" (Thomas SCHELLING, *The Strategy of Conflict*, 1960).

Compte tenu de cette définition, il est aussi important pour un négociateur de comprendre/écouter la position de l'autre que de comprendre la sienne propre. Avant de pouvoir dire à quelqu'un d'autre comment adopter votre solution, il faut d'abord que vous sachiez quel est son point de départ. Quelle est sa perspective ? Quelles sont ses possibilités de choix ? Ecouter et comprendre d'autres points de vue tendent donc à être des capacités et des savoir-faire qui comptent pour le bon négociateur.

En outre, si la confiance continue à être un facteur très important dans le cadre de la négociation, il est tout aussi important pour le négociateur de se demander "L'autre peut-il me faire confiance" ? que "Puis-je avoir confiance en lui" ?. Et la confiance elle-même se définit en fonction d'une relation. Ce n'est pas tout ou rien. Ce n'est pas "J'ai ou je n'ai pas confiance en eux". La confiance est une foi continue dans le bon fonctionnement d'une relation de travail, qui va sans solution de continuité du médiocre à l'excellent. Le développement de la confiance peut dès lors devenir un processus par étapes au cours duquel chaque camp acquiert la conviction que l'autre tiendra les promesses qu'il fait et que les aspirations de l'autre ne lui sont pas nécessairement dommageables ou préjudiciables.

Le but/objectif est d'apprendre, en tant que négociateur, à négocier de manière à obtenir régulièrement de bons résultats avec le temps et dans des domaines différents. L'approche dont on a constaté qu'elle a la préférence de négociateurs de cultures très diverses est celle qui consiste à résoudre les problèmes.

Le cadre de la négociation axée sur la résolution des problèmes a été décrit par Roger FISHER, William URY et Bruce PATTON dans *Getting to Yes: Negotiation Agreement Without Giving In* (2e édition, 1991). Les six principes clés sont les suivants :

1. Analysez séparément les questions de personnes et les éléments du différend
2. Concentrez-vous sur l'intérêt, et non sur les positions.
3. Présentez des formules mutuellement avantageuses.
4. Identifiez des critères objectifs.
5. Sachez quelle est votre meilleure solution de rechange à un accord négocié.
6. Analysez soigneusement les sources de pouvoir et utilisez-les en les équilibrant.

Un but important est d'établir avec l'autre camp une **bonne relation de travail**, qui puisse nourrir et étayer une résolution acceptable des divergences. Pour que la relation soit bonne, il convient :

- d'équilibrer émotion et raison ;
- de comprendre d'autres positions ;
- de communiquer de manière claire et opportune ;
- d'être fiable ;

- de recourir à la persuasion et non à la coercition ;
- d'accepter l'autre camp (d'en respecter sa légitimité).

Les questions de personnes ou les problèmes relationnels, lorsqu'ils surviennent, sont dus au fait qu'un ou plusieurs de ces éléments n'ont pas fonctionné. En identifiant les problèmes de personnes indépendamment des problèmes de fond relatifs au différend, on est en mesure de déterminer comment réagir pour remédier directement aux problèmes relationnels. Par exemple, ne tentez pas d'obtenir une amélioration de la relation par un renoncement ou une concession sur une question de fond, et ne faites pas peser de menaces sur la relation pour contraindre l'autre camp à une concession de fond. Ces techniques ne donnent pas de résultats bons et durables. La meilleure stratégie consiste à être **inconditionnellement constructif** en ce qui concerne la totalité des six éléments d'une bonne relation, quelle que soit l'attitude de l'autre partie.

Le **pouvoir** est un facteur important de la négociation, mais il est souvent mal compris et mal employé. Pour le négociateur, les sources de pouvoir sont :

- la compétence, et la connaissance de la situation, des personnes et du processus ;
- une bonne relation ;
- des propositions intéressantes en vue de la résolution ou du règlement ;
- une bonne solution de rechange à un accord négocié (temps, ressources, etc.) ;
- la légitimité (droit, coutume) ;
- l'engagement :
 - une offre directe (effort positif pour parvenir à un règlement) ;
 - une menace (conséquences d'une absence d'accord).

On obtient le maximum de pouvoir par un bon équilibre entre toutes les sources auxquelles ce pouvoir puise. Recourir à la menace de porter préjudice à une personne si celle-ci ne donne pas son accord a pour effet de détruire tout le pouvoir que peuvent procurer une bonne relation et la légitimité. Le pouvoir de porter préjudice n'est pas le pouvoir de persuader, comme beaucoup de gouvernements l'ont découvert (par exemple, les Etats-Unis au Viet Nam, Israël dans les territoires occupés, l'Irak et la Turquie avec leurs minorités kurdes, etc.).

4. Médiation

La médiation est une négociation qui se poursuit en présence d'un tiers ayant la confiance des deux camps. Le tiers accepte, dans le contexte du différend, un rôle consistant à faciliter ou à aider, mais non à décider. Le tiers a pour objectifs d'aider les deux parties au différend à trouver un mode de résolution ou de règlement mutuellement acceptable tout en maintenant ou en améliorant (au minimum en ne compromettant pas) les rapports entre les parties. Pour qu'on lui fasse confiance, le tiers ne peut en général avoir de prévention en faveur d'une solution négociée plutôt que d'une autre.

La tierce partie facilite la communication entre les parties au différend et peut, pour ce faire, recourir à bien des méthodes. Voici quelques possibilités :

1. **La relation** - certains médiateurs se concentrent presque exclusivement sur les aspects rationnels ou les questions de fond, alors que d'autres jouent aussi sur les forces affectives et psychologiques à l'oeuvre dans le contexte.
2. **Le fond** - certains médiateurs aident les parties à discuter et analyser les questions de fond sans introduire d'idées et de suggestions de leur cru, tandis que d'autres

prennent la liberté de suggérer (et parfois d'encourager fermement les parties à accepter) une solution élaborée par le médiateur.

3. **Le processus** - certains médiateurs laissent les parties communiquer entre elles à leur gré et n'interviennent que pour prêter calmement une assistance non directive au traitement du programme de négociation ou à celui des moments chargés d'émotion, alors que d'autres tiennent à contrôler le "comment", le "quand" et le "quoi" de la communication entre les parties.

La présence d'un médiateur modifie la dynamique d'une négociation. Les médiateurs s'appuient souvent sur certaines techniques et certaines capacités pour aider les parties au différend ; il s'agit pour eux de discerner les obstacles à la résolution ou au règlement et d'y remédier, d'écouter avec compréhension et de redéfinir les questions, les parties ou les procédures de manière à accroître les possibilités de résolution ou de règlement.

Le médiateur peut être toute personne à laquelle les parties au différend font confiance et qui les aide à trouver une solution ou un règlement acceptable. Ce peut être un médiateur professionnel, un diplomate, un fonctionnaire, un homme d'affaires, un ancien réputé sage, un ami, ou quiconque jouit de la confiance des parties.

II. COMPORTEMENT ET RELATIONS EN SITUATION DE CONFLIT

	Coopération	Négociation	Combat
A - But	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les parties voient le conflit comme un problème commun 2. Les parties définissent les buts avec précision 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Heurt d'intérêts indépendants 2. Une partie exagère ses propres valeurs mais recherche en même temps des valeurs communes 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attitude de "tout ou rien" à l'égard du conflit 2. Une partie insiste sur ses différences et sa supériorité par rapport aux autres
B - Méthodes visant à influencer : 1. Communication 2. Attitudes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sincérité des informations qu'elles donnent 2. Les parties répartissent le pouvoir 3. Elles ne recourent pas à la menace ou à l'exploitation des erreurs de l'autre 4. Elles usent de persuasion 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vous donnez des informations partiales mais pas fausses 2. Le rapport des forces n'est pas équilibré 3. Vous recourez à une tactique de perturbation et de choc 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fausses informations destinées à manipuler l'autre partie 2. Lutte de pouvoir 3. Recours à une tactique de menace, de perturbation et de choc pour prendre le dessus sur l'adversaire
C - Communication	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vous parlez de vos points faibles respectifs 2. Tendances à discuter de problèmes mutuels 3. Vous faites participer beaucoup de gens 4. Les parties cherchent à se comprendre ; empathie 5. Compréhension de l'autre partie et analyse de ses positions 6. Chercher à éviter toute tension dans les rapports 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attention portée à l'expression des problèmes internes, celle-ci ayant lieu, le cas échéant, de façon indirecte 2. Les parties ont tendance à parler alternatives et options 3. Vous limitez les contacts en négociant par représentants interposés 4. Votre compréhension de l'autre ne passe que par le recours à des tactiques 5. Vous exprimez votre irritation indirectement 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Absence de problèmes internes 2. Tendances à trouver des solutions qui conviennent à une des parties en conflit 3. Tendances à limiter les contacts entre les parties à des rapports indirects 4. Absence de la volonté de comprendre l'autre partie et de voir le problème de son point de vue 5. Renforcement du sentiment d'irritation et expression de l'hostilité
D - Solution	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire en sorte que les solutions soient réalistes et réalisables 2. Temporisation et reports jusqu'à ce que les parties parviennent à une solution 3. Recours à l'assistance d'experts internationaux pour résoudre le problème 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire en sorte que les solutions soient efficaces 2. Placer en priorité la nécessité d'aboutir à une solution 3. Ne recourir à des experts neutres qu'en cas d'impasse 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Une seule solution ; une des parties a raison et se réfère à de grands principes 2. Préférence pour votre propre solution 3. Il n'y a pas besoin d'arbitre, mais d'alliés

III. PRINCIPES RELATIFS AUX MECANISMES DES CONFLITS NON VIOLENTS : CONTRIBUTION DE OUGARIT YOUNAN ET DE L'ASSOCIATION SOCIALE ET CULTURELLE

Le conflit fait partie de la vie. Il n'est pas d'être humain qui ne fasse l'expérience du conflit ou de types particuliers de conflit à des niveaux divers depuis sa naissance jusqu'à la fin de sa vie.

C'est la raison pour laquelle vivre un conflit ou entrer en conflit et savoir le gérer et le résoudre sont choses saines et constructives. Notre attitude à l'égard d'un conflit devrait être spontanée. Après tout, nous vivons avec nos conflits, même si nous cherchons à les ignorer.

1. La question fondamentale à laquelle nous sommes censés avoir été préparés à répondre par notre éducation et notre culture politique est la suivante : comment vivre avec un conflit et comment le gérer et le résoudre ?

2. Les gens ont des comportements divers pour exprimer leur compréhension des conflits, petits et grands, ou leur capacité d'interaction avec eux.

<u>Affrontement</u>	<u>Non-affrontement</u>
Violence	Fuite
Non-violence	Obéissance et soumission
	Reddition
	Tricherie-marchandage
	Compensation par d'autres moyens temporaires
	S'en remettre à la transcendance
Report perpétuel	La médiation peut intervenir à l'une des étapes de ces deux types de confrontation
Suppression et haine	

En situation de non-affrontement, on ne vit pas le conflit, on ne le gère pas, on ne le résout pas. En conséquence, il n'y a pas lieu d'être surpris si le conflit s'aggrave et si ses traces s'accumulent dans notre vie.

Gandhi exprimait toujours son attitude à l'égard des conflits qu'il vivait en disant : "Si j'avais à choisir entre la violence et la lâcheté, je choiserais bien sûr l'affrontement. Et comme l'affrontement non violent est la meilleure conduite à tenir, il faut l'adopter comme la meilleure solution de rechange à la violence."

En situation d'affrontement, nous vivons le conflit et entrons dans ses détails, mais nos réactions procèdent de deux conceptions différentes de l'être humain et des relations sociales.

(a) L'optique de la violence

Dans cette optique, l'agression est permise, de même que son élimination. Elle fait partie de la logique selon laquelle la fin justifie les moyens ou de celle qui pose que la violence est

inhérente à la nature humaine, voire de la logique de sociétés comme la société libanaise, qui valorise la violence et la considère comme le meilleur, le plus efficace et le plus honorable des moyens.

Dans *The Arab Mentality: Violence, The Master of All Rules* (1993), Fouad Ishak El-Khoury écrit à ce sujet :

"Pourquoi l'Arabe résout-il ses problèmes par le recours à la violence et à la domination ? Pourquoi le public ne demande-t-il pas de comptes à ses dirigeants ? Pourquoi l'Arabe a-t-il peur de l'individualisme (qui n'oblige pas à appartenir à une famille ou à une tribu) ? Pourquoi cherche-t-il à être le premier parmi ses pairs ?"

Ce type de pensée est celui dans lequel la "tactique", l'esprit "manoeuvrier" et l'aptitude au marchandage constituent les traits caractéristiques des grands dirigeants, dont l'autorité est en fait le fruit de la violence, de la domination et de la coercition.

(b) L'optique de la non-violence

De ce point de vue, l'être humain est en soi une valeur absolue et des fins humaines justes exigent des moyens humains justes. En effet, la non-violence n'est ni une échappatoire ni une attitude pacifiste linéaire. Elle consiste à "dire non à la violence", c'est-à-dire à l'injustice et au non-respect des droits de l'homme. Le fait de "dire non" suppose que l'on affronte le problème de vivre le conflit selon une logique démocratique positive, sans renoncer à ses droits et sans prétendre résoudre le problème en ignorant l'autre.

L'histoire de l'humanité comporte une multitude d'expériences individuelles et collectives et de témoignages qui confirment le caractère efficace et positif de la voie non violente pour sauvegarder les droits, les libertés et une juste paix. Il nous appartient de redécouvrir cette histoire et de la répandre quand aura été oblitérée la culture de violence, prépondérante en notre temps.

En ce qui concerne la logique selon laquelle "la violence est inhérente à la nature humaine", nous citerons l'observation de Margaret Mead sur la guerre qui est la plus pertinente au sujet de la violence structurelle : "La guerre est une invention humaine et non une nécessité biologique."

3. Il est vrai que l'existence du conflit est inscrite dans la vie, mais il n'est pas moins vrai que tous les conflits ne se résolvent pas de la même manière. Il y a des conflits familiaux qui se produisent dans un groupe restreint et peuvent être gérés par le dialogue ou résolus par différents types de règlements.

Cependant, il y a "des conflits que les bonnes intentions et le dialogue ne suffisent pas à résoudre. Ils exigent que l'on engage la lutte (les grands conflits sociaux et politiques)", nous dit Gene Sharp. Dès lors, entrer en conflit nécessite parfois l'entrée dans une lutte.

Cette lutte, pour commencer, nécessite la participation de chaque partie au processus de décision qui influe sur sa vie et sur celle de la société tout entière. Cette lutte, qui repose sur le dialogue et revient à une pression civile, devrait ouvrir la voie à de meilleures conditions de négociation et des positions plus équilibrées et équitables pour toutes les parties concernées, et, par voie de conséquence, fournir un environnement permettant de parvenir à une solution plus juste.

Il n'y a donc pas de paix sans justice ni de justice sans lutte. Et parce que la lutte pour la paix, la justice et la démocratie exige des moyens liés à ces valeurs et ces objectifs "comme

l'arbre est lié à sa graine" (Gandhi), il convient d'employer des moyens démocratiques et justes pour atteindre des buts démocratiques et justes.

Aujourd'hui plus qu'à toute époque du passé, nous pensons qu'il appartient aux êtres humains d'inventer des moyens et des possibilités efficaces de résoudre les conflits sociaux quelle qu'en soit la nature et de manière non violente.

4. Nous vivons un conflit en fonction des normes psychologiques, comportementales, politiques et sociales avec lesquelles nous avons été élevés et qui influencent notre conduite et notre position. Les onze éléments suivants, regroupés en quatre grands thèmes, influent sur la façon dont chacun de nous gère les conflits :

- (a) Je ne vis pas de conflit si ce n'est à travers (les sentiments, les comportements et les valeurs de chaque partie) :
 - (i) des valeurs qui dictent des positions déterminées, à partir de diverses sources de connaissance religieuse, politique et philosophique ;
 - (ii) un cadre mental spécifique qui détermine une certaine tournure d'esprit caractérisée par une façon de penser rationnelle, analytique, structurale, improvisée, aléatoire ou agitée ;
 - (iii) une constitution psychologique qui impose des sentiments et des modes de comportement spécifiques traduisant la répression, la peur, l'ouverture, l'amour ou l'hostilité ;
 - (iv) un certain degré de conscience de la réalité et du conflit. Cela exige une connaissance/ignorance réelle et relative ou un aveuglement ;
 - (v) mon expérience personnelle qui m'a appris à me conduire d'une certaine manière avec les autres.
- (b) Je ne vis pas de conflit si ce n'est à travers mes rapports avec l'autre ou les autres (à chaque partie sa responsabilité) :

Par conséquent, la responsabilité de la gestion d'un conflit est collective et non individuelle ; ce qui ne revient pas à rejeter la responsabilité individuelle dans la résolution du conflit.
- (c) Je ne vis pas de conflit si ce n'est dans le contexte d'une notion déterminée du pouvoir (compréhension politique du pouvoir dans chaque partie au conflit) :
 - (i) une compréhension spécifique du pouvoir. Niveaux hiérarchiques, "une voix", coopératif, participatif ;
 - (ii) une compréhension donnée de la violence. Nécessité déterminée, solution sûre, contraire à la nature humaine, présomptueuse.
- (d) Nous ne vivons pas de conflit si ce n'est dans un contexte social spatio-temporel spécifique : le milieu social et politique environnant le conflit :
 - (i) structuration et construction d'une relation et d'un système sociaux spécifiques ;

- (ii) un équilibre déterminé du pouvoir entre les parties en conflit, à l'intérieur d'une société et entre des sociétés ;
- (iii) une durée et une période historique donnée.

Les onze éléments ci-dessus peuvent tous avoir une influence à un stade déterminé, de la gestion d'un conflit plutôt qu'à un autre, en fonction de la nature du conflit lui-même.

Un conflit

Part de responsabilité	Part de responsabilité
Compréhension de la violence	Compréhension de la violence
Compréhension de l'autorité	Compréhension de l'autorité
Expérience personnelle	Expérience personnelle
Degré de conscience	Degré de conscience
Constitution psychologique	Constitution psychologique
Paysage mental	Paysage mental
Valeurs	Valeurs
Première partie	Deuxième partie

Contexte social et politique

5. Dans l'étude d'une situation de conflit particulière, il serait utile, dans un dialogue ou une négociation entre les deux parties, d'appeler l'attention sur les critères suivants (ou de donner une formation en conséquence) :

(a) Comportement

- (i) Capacité d'écoute
- (ii) Capacité de s'excuser quand on a tort
- (iii) Eviter d'évaluer la personnalité de l'autre
- (iv) Eviter d'employer des termes provocateurs ou accusateurs qui ne servent en rien la discussion
- (v) Il n'est pas souhaitable de réprimer ses sentiments ou son excitation, mais il convient de les exprimer sans heurter l'autre
- (vi) Distinguer entre la colère et l'hostilité. J'ai le droit d'être en colère, mais je dois surveiller mes réactions d'irritation.

(b) Droits

- (i) Expliquez vos droits et ne les négligez pas
- (ii) La capacité d'admettre les droits de l'autre.

(c) La solution émanant de l'objet du conflit

- (i) Se concentrer sur l'objet du conflit plutôt que sur la personnalité des deux parties
- (ii) Se concentrer sur le fait que l'objet du conflit concerne à la fois moi-même et "l'autre"
- (iii) Se concentrer sur le fait que l'objectif est de parvenir à une solution plus humaine et non de condamner, de blâmer ou de vaincre.

6. Il est utile de tracer une carte non violente du conflit (ceci n'est pas une suggestion impérative, mais une approche générale susceptible d'être développée).

(a) Etudier la situation

- (i) Le groupe concerné par le conflit décide d'exécuter une action
- (ii) Analyse du problème et de la situation
- (iii) Préparation d'un dossier contenant une étude scientifique de la question
- (iv) Préparation de documents, preuves et statistiques
- (v) Connaissance des lois ayant trait à la question
- (vi) Connaissance des accords, ainsi que des conventions nationales et internationales.

(b) Préciser la revendication

- (i) Choisir et spécifier l'objectif justifiant l'action
- (ii) Déterminer les revendications ou la revendication
- (iii) Enoncer un objectif clair, précis, limité et réalisable
- (iv) Spécifier un objectif qui ne soit pas de nature à créer une situation humaine injuste.

(c) Première phase de négociation

- (i) Sélectionnez et désignez le groupe avec lequel vous allez mener la négociation et coordonner l'action
- (ii) Premier dialogue/première négociation avec l'autre partie
- (iii) Poursuivez le dialogue en plus d'une occasion
- (iv) En cas d'échec des négociations, suspendez les pourparlers, mais ne les annulez pas.

(d) Médiation

Possibilité de faire appel à un médiateur.

(e) Appel à l'opinion publique

- (i) En appeler à l'opinion publique si la négociation échoue
- (ii) Mener des campagnes d'information pour clarifier la question ou le droit
- (iii) Mener des activités d'information qui puissent émouvoir l'opinion publique
- (iv) Utiliser des slogans non violents précis et mesurés afin d'éviter la provocation.

(f) Action directe

- (i) Invitation à un contact final avec l'autre partie
- (ii) En cas de non-réponse, maintenir le contact. Il y aura cependant lieu d'entamer l'action directe
- (iii) Certains des moyens à employer pour l'action directe ou la pression civile sont les suivants : manifestations, grèves de la faim, grèves, boycotts, refus de coopérer, démission collective, désobéissance, création d'une solution de rechange à la revendication.

(g) Négociation finale pour consolider la solution

Au cas où les différentes pressions réussissent, on retournera négocier et dialoguer avec l'autre partie, éventuellement en recourant à un type particulier de médiation. Ce sera, toutefois, dans le contexte d'un nouvel équilibre qui pourra ouvrir la voie à une solution.

IV. EDUCATION POUR UNE SOCIETE PLURALISTE, LA PAIX, LA CULTURE ET LES DROITS DE L'HOMME

Robert ASPESLAGH

L'éducation ne peut être séparée de la société. La société d'un pays donné ne peut être dissociée de la région ou du continent auxquels elle appartient, et le tout fait partie du monde. Quels sont les types de mouvements définissant le monde actuel qui sont importants pour le Liban et son éducation ?

L'éducation est un miroir de la société. Les dirigeants d'une société doivent être très prudents dans leur comportement car ils sont pour tous les autres les exemples les plus visibles de leur société. C'est pourquoi le présent article traitera aussi de la manière dont les dirigeants d'une société pluraliste peuvent rendre possible une éducation interculturelle.

L'idée de culture et d'identité culturelle doit se comprendre par rapport à la société libanaise. S'il faut considérer la langue comme le signe distinctif d'une culture, le Liban doit être perçu comme faisant partie de la culture arabe. Néanmoins, la société a été fragmentée en plusieurs morceaux correspondant aux différentes caractéristiques religieuses.

Que peut faire l'éducation pour réaliser une société pluraliste ? Comment les éducateurs et les enseignants doivent-ils agir dans une telle société ? Quelle peut être leur contribution à la paix et aux droits de l'homme ? Seule une action concertée entre les éducateurs et les chefs des communautés diverses peut faire que le respect de la culture et des droits de l'homme porte ses fruits.

VERS UNE SOCIETE PLURALISTE

Chaque époque porte ses idéaux et son image du monde, qui sont reflétés par la conduite et les aspirations des gens. Le mouvement en faveur d'une "société homogène" dans un monde moderne n'a de sens que pour ses chantres. D'une part, il risque de susciter des sentiments de haine et de revanche qui finiront par consacrer la défaite des partisans de l'homogénéité. D'autre part, le monde nouveau où nous vivons ne peut plus se définir par le vieux slogan fasciste "une nation, un peuple, une langue et un chef". Nous devons tous apprendre à vivre dans une "société hétérogène". Une telle société peut être qualifiée de pluraliste.

Qu'est-ce qu'une société pluraliste ? On peut définir le pluralisme comme une attitude selon laquelle les gens font la part des opinions, des expériences et des actes des autres pour former leur propre jugement ou pour accomplir leurs propres actes. Le pluralisme englobe une relation dynamique entre les êtres et leur environnement.

Le pluralisme est le résultat de la coopération ou de la résistance de communautés séparées dans une société hétérogène. Plus la communauté à laquelle appartient l'enfant est homogène et isolée des influences extérieures, plus l'enfant sera élevé dans le conformisme et la tradition.

Dans un corps social composé de différentes communautés, l'Etat ou la société a tendance à agir pour les citoyens. Le pluralisme dans ce cas fait office de concept analysant la réalité sociale et politique en fonction des interactions entre les différentes communautés ethniques ou religieuses et les groupes de pression. Le rôle de l'Etat est de devenir le mécanisme politique qui devra établir un équilibre entre les divers groupes et communautés qui constituent la société. Les interactions et le comportement des élites politiques et des

représentants des différentes communautés deviennent le point de convergence d'une société pluraliste : le pluralisme politique.

Un Etat pluraliste repose sur le respect des individus, des groupes et des communautés constituant la société qui sont disposés à coopérer ou sont en conflit. Il reconnaît l'existence de conflit entre les valeurs et les communautés. C'est pourquoi il est nécessaire de parvenir à des compromis équitables en entretenant un dialogue permanent. En outre, une société pluraliste ne confère pas à un seul groupe ou une seule communauté le privilège de décider des critères ultimes de validité et de justice. L'Etat adopte une position où des cadres sont ouverts et où d'autres se créent. Le cadre conceptuel qui les engloberait tous pourrait servir l'idée d'une nation des droits de l'homme.

LES OBSTACLES A UNE SOCIETE PLURALISTE

Le recours à la notion de culture pour se distinguer des autres a des effets secondaires dangereux. On peut observer dans le monde entier les conséquences redoutables que peut avoir l'accent mis sur la culture. Le colonialisme s'est souvent servi de l'idéal consistant à "aider les autres en leur apportant sa propre culture" pour occuper leur territoire à des fins de pouvoir et de lucre. Nous assistons aujourd'hui au retour de cette idée avec le slogan de groupes d'extrême droite : "Les nôtres d'abord."

Il y a trois notions liées à la culture. La première est le relativisme culturel, la deuxième est l'obligation culturelle, la troisième est le culturalisme. A mon sens, une approche sensible et attentive de l'obligation culturelle, accompagnée d'un sens solide du relativisme culturel, peut contribuer à une éducation qui nourrisse une culture de paix. L'obligation culturelle, qui devient un impératif, est adossée à la notion de culturalisme. Cette approche crée les conditions d'une culture de violence. La position que je prends traduit l'ambiguïté ou la double nature de cette contribution : à mettre trop fort l'accent sur sa propre culture ou sa propre communauté, on crée des problèmes insolubles. En faire fi, cependant, est aussi source de profonds conflits. Il n'y a d'accord possible que si plusieurs communautés peuvent trouver un cadre de référence utile et commun.

CONSOCIATION

L'idée d'une politique consociationnelle s'appuie sur l'existence d'un cadre de référence, ou culture, dont dispose chaque communauté. Ces cadres de référence fonctionnent de la façon suivante :

- ils suscitent des opinions, des jugements, des appréciations et des attitudes ;
- ils orientent et relient les comportements et les rapports des personnes et ils donnent leurs interprétations ;
- ils sont souvent implicites et tacites ;
- ils sont partagés au sein de la société ;
- ils se rapportent aux communautés et sont inculqués et entretenus au moyen de sanctions positives ou négatives.

La dimension sociale des cadres de référence est très importante pour la compréhension des processus d'acculturation. La culture dote les gens de règles applicables à l'action dans le réel. Dans cette optique, les gens ne sont pas perçus comme des produits de leur culture, mais

comme des acteurs plus ou moins compétents qui utilisent la gamme d'instruments que leur fournit la culture.

EDUCATION ET SOCIETE PLURALISTE

Comment l'éducation peut-elle contribuer à la réalisation d'une société pluraliste :

- les maîtres peuvent enseigner à leurs élèves que le réel est inachevé et que toutes les interprétations du réel sont par principe limitées ; dès lors, il n'est pas possible de parvenir à des jugements précis ;
- les maîtres professent que la personne et la communauté sont définies par leur histoire et leur association et que cela influence leur vision du monde ;
- les maîtres résistent à l'extrême relativisme parce qu'ils rejettent l'idée qu'une culture puisse être isolée d'autres cultures, mais ils considèrent que les interactions entre personnes d'origines différentes sont nécessaires et possibles ;
- les maîtres agissent pour l'interaction en vue de réaliser des cadres de référence globalisants.

EDUCATION ET POLITIQUE DE "CONSOCIATION"

Dans une situation où les relations croisées sont impossibles ou très difficiles au niveau des élites politiques comme à celui des membres ordinaires des communautés, les organisations non gouvernementales au sein desquelles coopèrent des membres de plusieurs communautés peuvent jouer un rôle important en établissant une société pluraliste reposant sur l'idée de consociation. L'éducation peut devenir l'axe majeur d'une telle approche car elle a de solides têtes de pont dans les organisations non gouvernementales.

EDUCATION ET CULTURE

On peut voir un credo de l'établissement de bonnes relations interculturelles dans l'idée selon laquelle, au lieu de parler de choses qui nous séparent, nous devrions nous occuper de ce que les gens ont en commun. Nous devons élaborer une stratégie que l'on puisse dire complémentaire, qui cherchera des perspectives communes auxquelles arrimer un cadre de référence globalisant.

EDUCATION ET CADRES DE REFERENCE GLOBALISANTS

Dans l'optique de la présente analyse, deux cadres de référence globalisants peuvent être considérés comme importants pour l'éducation : l'Etat et l'idée des droits de l'homme. A la place de l'"Etat", j'ai utilisé la notion de société pluraliste, qui me paraît être un concept plus fécond que l'Etat, car l'Etat a tendance à vouloir unifier ses citoyens dans un seul cadre et à supprimer les autres. Un Etat fondé sur l'idée d'une société pluraliste reconnaît l'existence de plusieurs communautés et s'efforce de rapprocher les extrêmes.

L'éducation pour les droits de l'homme a deux aspects majeurs : apprendre, connaître et défendre ses propres droits et apprendre, connaître et défendre les droits des autres.

Cependant, il est douteux que l'on puisse entamer un apprentissage interculturel dans des situations où certains groupes sociaux sont désavantagés par rapport à d'autres communautés faisant partie de la même société. Il semble donc que, dans ces situations, l'apprentissage émancipateur soit le premier besoin des communautés défavorisées. L'émancipation comprend la pratique des principes des droits de l'homme afin d'éviter l'apparition de nouveaux oppresseurs. Une fois satisfaites les exigences d'émancipation, il faut commencer l'apprentissage interculturel conçu comme devant contribuer au processus d'instauration de la confiance et de la paix par la compréhension interculturelle.

PAIX, CULTURE ET DROITS DE L'HOMME

Le Liban a les bases nécessaires à l'établissement d'une société pluraliste dans laquelle les communautés actuelles auront la possibilité de se perpétuer. Aucune communauté n'a la majorité absolue.

La domination d'une communauté sur les autres aboutit inévitablement au conflit et à la violence. La volonté d'un grand nombre d'avoir une nation, un peuple, une langue, une religion et un chef est l'expression du désir de domination. A l'heure actuelle, celui-ci débouche sur la purification ethnique et l'oppression des autres communautés (religieuses).

Les communautés peuvent parvenir à la paix en s'employant à créer une société pluraliste, bâtie sur l'idée de la coopération et s'efforçant de mettre en place un cadre de référence globalisant commun, tout en renforçant chacun des cadres de référence séparés. On n'aboutira pas ainsi à une société sans conflits et sans heurts sociaux, mais les diverses communautés devront établir un modus vivendi et trouver les moyens de coexister en paix.

Les questions ci-après ont été empruntées à la brochure de Robin Richardson "Debates & Decision" pour le World Studies Project, projet bénévole lancé à Londres (Angleterre).

CRITERES D'EVALUATION DES MATERIELS ET MANUELS EDUCATIFS

Contenu

Les matériels bien conçus dans le domaine de la paix, des droits de l'homme et de la démocratie traitent de l'existence des êtres humains dans leurs communautés respectives de manière à rendre visibles les rapports existant entre eux. La vie des gens a une multitude d'aspects, qui se rapportent notamment à l'économie (moyens d'existence), à la vie sociale (relations), à la politique (pouvoir et impuissance), à la culture (art, religion), à l'individu (sentiments et émotions), au temps (histoire) et à l'environnement (géographie, écologie).

1. Le matériel a-t-il un rapport avec l'existence des gens dans d'autres communautés ?
2. Le matériel établit-il une relation ou un lien entre la vie dans d'autres communautés et la vie dans la nôtre ?
3. Le matériel décrit-il la vie des gens dans d'autres communautés sous des aspects variés ?
4. Le matériel se rapporte-t-il à ce que les communautés ont en commun et à ce qui les divise ? Par exemple, différences sociales et économiques correspondant à des différences de fortune, de logement, etc. ?

5. Le matériel aborde-t-il divers aspects des questions relatives à la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie ?
6. Le matériel traite-t-il de la manière dont différentes communautés peuvent coopérer dans l'intérêt de tous ?
7. Le matériel présente-t-il différents modèles et différentes perspectives d'amélioration des rapports entre les communautés et la société dont celles-ci font partie ?

Images, ethnocentrisme, préjugés

Les matériels éducatifs destinés à la consolidation de la paix, des droits de l'homme et de la démocratie ne devraient pas comporter d'informations ethnocentriques ou évoquer l'idée de la suprématie de la communauté à laquelle on appartient. Ils doivent souligner que chaque communauté poursuit son propre développement, qui ne doit pas nécessairement être le même que celui des autres. Dans le texte comme dans les illustrations des matériels d'enseignement/apprentissage, il faut éviter de présenter des caractéristiques négatives de la vie dans d'autres communautés, ainsi que des éléments suggérant la supériorité. Les bons matériels d'enseignement/apprentissage ne contiennent pas d'images négatives sur les femmes, ni d'informations racistes, de stéréotypes et de préjugés. Les matériels d'enseignement/apprentissage doivent présenter une image nuancée des autres communautés et faire aussi état des différences entre les personnes et les communautés.

1. Le matériel contient-il des informations ou des descriptions ethnocentriques sur les autres et sur les autres communautés qui ont un caractère négatif et manifestent une attitude de supériorité ?
2. Le matériel suppose-t-il, implicitement ou explicitement, que d'autres personnes et d'autres communautés ont suivi la même évolution que la communauté à laquelle on appartient, mais ne sont pas aussi avancées ?
3. Le matériel fait-il état des préjugés à l'égard des groupes, communautés et cultures auxquels ces personnes appartiennent ?
4. Le matériel contient-il des termes sexistes ?
5. Le matériel contient-il des termes racistes ?
6. Le matériel évoque-t-il le respect des valeurs et des normes des autres et des autres communautés ?
7. Le matériel montre-t-il que, de même qu'il y a des différences, il existe aussi des facteurs communs ?
8. Le matériel montre-t-il que des communautés peuvent différer et que ces différences ont une influence sur la vie de leurs membres ?
9. Le matériel montre-t-il qu'il existe aussi des différences au sein des communautés ?
10. Le matériel fait-il état des rôles spécifiques des femmes et des jeunes filles dans les processus de transition ?

Méthodologie

Les matériels d'enseignement/apprentissage relatifs à la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie devraient comporter des références à la vie quotidienne et à l'expérience personnelle des apprenants de manière à susciter leur attention et leur intérêt pour la matière enseignée.

1. Le matériel est-il en rapport avec l'expérience des apprenants, ce qu'ils savent déjà, peuvent observer, etc. ?
2. Le matériel/sujet est-il présenté de telle manière que les apprenants puissent eux-mêmes se sentir concernés ? Les intéressés peuvent-ils se reconnaître dans les récits colorés qui leur sont faits ?
3. Le matériel offre-t-il à des apprenants de différents milieux assez de possibilités de s'identifier et de se reconnaître ?
4. Le matériel offre-t-il des perspectives d'action suffisamment générales et/ou personnelles ? Autrement dit, les apprenants reçoivent-ils l'idée qu'on ne peut pas changer le monde ou bien que des solutions dans lesquelles ils peuvent jouer un rôle sont possibles ?
5. Le matériel invite-t-il les apprenants à s'engager personnellement et à assumer des responsabilités ?
6. Le matériel a-t-il un ton sermonneur ou moralisateur ?

Niveau de départ

Un bon matériel dans le domaine de la paix, des droits de l'homme et de la démocratie doit être en rapport avec le niveau des apprenants. Il propose des éléments destinés à stimuler ceux-ci et à améliorer leurs connaissances. Il influence également leurs aptitudes et leurs attitudes.

1. Le matériel peut-il être compris des apprenants ?
2. Le matériel est-il stimulant compte tenu du genre d'école et du niveau des apprenants auxquels il est destiné ?
3. Le matériel offre-t-il des informations suffisantes et pertinentes ; autrement dit, augmente-t-il les connaissances des apprenants ?
4. Le matériel offre-t-il des possibilités de développer des compétences ?
5. Le matériel comporte-t-il des possibilités d'influencer les attitudes des apprenants ?
6. Le langage utilisé est-il approprié et clair ?

Posez-vous, pour chaque sujet, les questions suivantes :

- A. **Comment** puis-je appliquer cela dans mon travail/ma pédagogie ?
- B. **Pourquoi** ? Est-ce le but de l'école (de mon école) ? Le maître pourrait-il faire cela (ou pourrais-je le faire) ?
- C. **Quoi** ? Connaissances ? Compétences ? Attitudes ? Valeurs ?

1. ANALYSE DES DONNEES DE BASE

Les élèves apprennent-ils des concepts en rapport avec les données de base des problèmes contemporains - par exemple, pouvoir, autorité, prise de décision, répartition de la richesse, conflit d'intérêts, consentement ou contestation ?

2. APPRECIATION D'AUTRES CULTURES

Les élèves apprennent-ils à apprécier des réalisations et des aperçus propres à d'autres cultures que la leur - par exemple oeuvres de littérature, musique, arts plastiques, architecture, art appliqué, etc., et aperçus des croyances religieuses et des idéologies politiques ?

3. COMMUNICATION TRANSCULTURELLE

Les élèves acquièrent-ils des aptitudes à la communication transculturelle ? Apprennent-ils, par exemple, à faire face avec efficacité et sous des responsabilités à des situations sociales dans lesquelles ils se heurtent à des préjugés contre eux ou dans lesquelles ils ont eux-mêmes des préjugés ethnocentriques ?

4. CONCEPTS D'ACTION

Les élèves apprennent-ils à comprendre des concepts tels que : action gouvernementale, action à la base, réforme, révolution, pression, constitutionnel, légalité, lutte armée, non-violence, droits ?

5. EMPATHIE

Les élèves apprennent-ils à imaginer avec précision ce que sont les sentiments, les perceptions, les espérances, les intentions des autres, y compris de ceux qui appartiennent à des cultures ou à des sociétés différentes de la leur ?

6. PROBLEMES MONDIAUX

Les élèves acquièrent-ils une compréhension de problèmes qui ne peuvent être analysés que dans un contexte mondial et ne peuvent être gérés sans une coopération internationale - par exemple, les problèmes relatifs à la pauvreté, à la violence, à l'oppression, à l'environnement ?

7. INFORMATION

Les élèves apprennent-ils des faits fondamentaux et incontestés sur le monde moderne - dates, événements, nom et situation géographique des pays, personnages remarquables, matières premières, systèmes politiques, croyances et coutumes ?

8. LUCIDITE PAR L'ETUDE DES AUTRES

Les élèves acquièrent-ils un regard pénétrant sur la nature humaine et la société humaine, et donc sur leur propre culture et leur propre société, par l'étude de sociétés et de cultures autres que les leurs ?

9. JUSTICE

Les élèves se pénètrent-ils de l'idée que les rapports entre les êtres humains et entre les groupes humains doivent être fondés sur des principes de justice ?

10. PREJUGES PERSONNELS

Les élèves ont-ils conscience de la manière dont leurs opinions et leurs perceptions sont influencées et limitées par la culture, la classe, la société, la nationalité, etc., auxquelles ils appartiennent ?

11. PARTICIPATION AUX AFFAIRES LOCALES

Les élèves acquièrent-ils des compétences utiles pour la participation à la vie sociale et politique de leur collectivité locale - compétences en matière de prise de décision en groupe, de communication, de règles fondamentales du débat démocratique ?

12. PARTICIPATION A LA VIE DE L'ECOLE

Les élèves apprennent-ils la manière de prendre ou d'influencer des décisions qui les concernent à l'école - par exemple au sujet de la gestion de l'école et de l'organisation de leurs études ?

13. PARTICIPATION A LA SOCIETE MONDIALE

Les élèves acquièrent-ils la capacité d'exercer une certaine influence dans la société mondiale considérée dans son ensemble, par exemple par leurs habitudes de consommation et de loisir, leur activité politique, des collectes de fonds, une sensibilisation de l'opinion publique, des pressions sur les décideurs ?

14. RELATIONS PERSONNELLES

Les élèves apprennent-ils à respecter les droits et les sentiments des personnes qu'ils côtoient de près - leurs camarades, leur famille, leurs amis et amies ?

15. RESPECT DE LA RAISON ET DE LA VERITE

Les élèves apprennent-ils à porter un regard critique sur les idées, à donner et recevoir des justifications des opinions et à modifier leur point de vue en présence de faits nouveaux ?

16. ECOLES ET SOCIETE

Les élèves apprennent-ils à comprendre comment l'éducation en général, et leur éducation en particulier, est influencée par la répartition du pouvoir et de la richesse dans l'ensemble de la société ?

17. CONFIANCE EN SOI

Les élèves acquièrent-ils les bases de la confiance en soi - sens de leur valeur individuelle, confiance réaliste en leur capacité de faire face à des problèmes et respect de leur culture ?

18. L'INTERET PERSONNEL DANS LA SOCIETE MONDIALE

Les élèves apprennent-ils à comprendre selon quelles modalités leur propre intérêt, dans un monde interdépendant, exige une coopération et une coordination avec des habitants d'autres pays ?

19. SOLIDARITE

Les élèves apprennent-ils à s'inquiéter et à se sentir solidaires des victimes d'événements et de processus sociaux ? Acquièrent-ils, en particulier, un sentiment de solidarité à l'égard des pauvres et des opprimés, et ce dans d'autres pays aussi bien que dans le leur ?

20. LES CHOSES EN COMMUN

Les élèves apprennent-ils à identifier les principales choses que tous les êtres humains ont en commun, indépendamment de leur culture ou de leur nationalité, en particulier les aspirations qu'évoquent des expressions telles que l'accomplissement de soi, le sentiment de sa propre valeur, le sentiment du sens des choses, la créativité ?

V. L'EDUCATION VUE DE L'INTERIEUR ET D'EN-BAS

Magnus HAAVELSRUD

- I. La phase I de ce processus éducatif comporte quelques éléments essentiels :
- (a) il est important au départ de prêter attention et respect à la perception que le groupe a de lui-même, c'est-à-dire à l'appréciation qu'il a de lui-même en fonction des caractéristiques de base de sa culture et de ses conditions de vie ;
 - (b) il est important de développer la conscience de l'image que le groupe se fait d'autres groupes sociaux, c'est-à-dire de son appréciation des caractéristiques de base de la culture et des conditions de vie d'autres groupes sociaux ;
 - (c) encourager la dynamique féconde qui s'instaure entre les perceptions qui ressortent des points (a) et (b) en vue de : (1) comparer l'image de soi avec les images que se font d'autres groupes sociaux, (2) analyser les **rappports** existant entre les groupes sociaux et en leur sein ;
 - (d) utiliser les disparités dans les images de groupe et les images des **rappports** comme terrain commun pour le message éducatif de la deuxième phase.

II. Dans la phase II, il est indispensable d'avoir conscience que les images de soi et des autres et les images des rapports entre soi et les autres sont socialement construites et peuvent être socialement reconstruites dans les processus éducatifs. Il y a un décalage énorme entre l'image du village planétaire et la présence dans ce même village du racisme, du sexisme, des images de l'ennemi, du préjugé, de la discrimination et de la violence.

Si le regard porté du dedans et d'en-bas doit devenir une force permanente dans la création de normes communes au village planétaire, tout "universalisme" est voué à être considéré comme temporaire et modifiable plutôt qu'universel, au sens d'une vérité éternelle. Le regard "du dedans et d'en-bas" est porteur d'un respect intrinsèque des appréciations communes de soi et des autres portées par un groupe social.

Il est nécessaire que ce respect de la connaissance que le groupe a de soi se manifeste à tous les stades du processus éducatif. Le respect est assuré sans imposition des images d'autres groupes sociaux. L'image d'autres groupes sociaux prend son importance au moment où le processus éducatif aborde des comparaisons d'images et de rapports entre les groupes.

Ces comparaisons mettent souvent en lumière des disparités entre les images. Un effort pédagogique majeur consistera à concilier ces disparités par l'échange d'images entre groupes. Cet échange, ou dialogue, peut avoir un impact sur la reconstruction des images.

Un tel échange pourra se poursuivre jusqu'à ce que la reconstruction d'images nouvelles ne paraisse plus réalisable et que le processus de changement soit bloqué. C'est à ce moment que la "norme universelle temporaire" pourra être utilisée pour que le processus entre dans une phase nouvelle.

III. Dans la phase III, les "principes universels" peuvent être comparés aux images détenues par divers groupes. Ces comparaisons montreront peut-être que des groupes sociaux déterminés peuvent avoir des images qui sont davantage en harmonie avec "l'universalisme actuel" que celles d'autres groupes sociaux. La valeur attribuée aux images de groupe en fonction de l'"universalisme" actuel peut éventuellement induire un nouvel et important

processus dans lequel des images spécifiques seront difficiles à défendre. En pareil cas, il pourra s'ensuivre une reconstruction de ces images.

La comparaison entre les images spécifiques et les "principes universels" pourra aussi déboucher sur une reconstruction et une amélioration de la norme commune, qui deviendrait le "nouvel universalisme".

La pédagogie fondée sur ces principes passe par un apprentissage participatif s'appuyant sur l'expérience vécue et par un contact étroit entre la culture vécue et l'enseignement formel. Dans cette perspective partant de l'intérieur et d'en-bas, la vie quotidienne (avec ses problèmes et ses conflits perçus) constituerait la base de l'éducation pour la démocratie.

ANNEXE E

**CADRE DE REFERENCE POUR L'ORGANISATION DES
METHODES ET DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES EN
FONCTION DES OBJECTIFS A ATTEINDRE**

<u>Nature de l'objectif</u>	<u>Méthodes disponibles</u>	<u>Ressources disponibles</u>
<u>Sensibilité écologique</u>	Education/distraction en plein air	Environnements naturels, centres éducatifs en plein air, aires de jeux, etc. ; programmes de camping scolaire, camps scolaires, parcs nationaux, programmes pour les jeunes, centres nature et environnement, etc.
	Excursions	Centres nature et environnement, refuges d'espèces sauvages, régions naturelles, sites de problèmes écologiques, etc.
	Lectures historiques/d'actualité	Livres et autres matériels de lecture appropriés
	Présentation/démonstration	Modèles de rôles adultes et pairs
	***	Projection de films et discussion, vidéo, films et projections fixes
<u>Fondations écologiques</u>	Etude sur le terrain (locale)	Aires naturelles, centres nature et environnement, refuges, etc.
	Simulations et modèles	Programmes informatiques, simulations imprimées, graphiques
	Projection de films et discussion	Vidéos, films et projections fixes
	Lecture et discussion	Textes et autres matériels imprimés
<u>Sensibilisation conceptuelle</u>	Excursion/observation	Locale, sites de problèmes écologiques, autres sites à problèmes
	Analyse d'une problématique (situations, croyances et valeurs des acteurs)	Formulaires portant sur les éléments de l'analyse ; films et matériels imprimés de référence
	Simulations et modèles	Programmes informatiques ; simulation imprimée, jeu de rôles et matériels de jeu, graphiques
	Etudes de cas de base	Etudes de cas élaborées par les enseignants, matériels imprimés relatifs à des questions locales, personnes à consulter

	Séances de réflexion (problèmes, questions, solutions)	Matériels et directives pour les séances de réflexion organisées par des enseignants
	Projection de films et discussion	Vidéos, films et projections fixes
	Lecture et discussion	Textes et autres matériels imprimés
	Conférence et discussion	Rétroprojections, formulaires, notes pour la conférence, débat avec personnalités invitées

<u>Enquêtes et évaluation de questions</u>	Enquêtes auprès de sources secondaires	Bibliothèques et autres collections de matériels
	Collecte de données primaires	Outils/instruments de collecte de données, échantillons nécessaires
	Stratégies d'éducation morale et aux valeurs ¹	Matériels imprimés, exercices d'appréciation des valeurs
	Simulations et jeux de rôles	Matériels imprimés de simulation et de jeu de rôles ; ressources nécessaires mises à disposition
	Tables rondes et débats	Matériels imprimés, personnes à consulter ; ressources nécessaires mises à disposition

<u>Techniques d'action écologique</u>	Séances de formation aux techniques	Matériel imprimés et exercices
	Ateliers d'action	Personnes à consulter dans la communauté
	Analyse de l'action	Formulaires utilisant les critères d'analyse de l'action
	Projets d'action des élèves	Enseignants et spécialistes faisant office de surveillants/consultants ; ressources nécessaires mises à disposition
	Apprentissage de l'action par des stages dans la communauté et la pratique	Programmes et projets communautaires, organisations apportant leur concours

¹ L'éducation morale et aux valeurs fait notamment appel aux éléments suivants : clarification des valeurs, analyse des valeurs, dilemmes moraux et autres méthodes communément utilisées (voir Hall, 1979 ; Hersh, Miller et Fielding, 1980 ; Leming, 1981, 1985 ; Chazan, 1985 ; Caduto, 1985).

ANNEXE F

GLOSSAIRE DE TERMES UTILISES DANS L'EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT

Abiotique : non vivant ; dans un écosystème, une variable abiotique peut être, par exemple, la lumière, la pluie, l'humidité, la chaleur, la roche sous-jacente ou la topographie.

Acteur : personne qui participe au débat sur une question, qui a des convictions bien établies (et une position précise sur la question) et qui s'appuie sur certaines valeurs.

Action consumériste : menace économique émanant d'un individu ou d'un groupe et visant à obtenir un certain changement de comportement dans le commerce ou l'industrie ; par exemple, boycott, discrimination et utilisation restrictive de biens et de services.

Action en justice : toute action judiciaire intentée par une personne et/ou une organisation pour obtenir l'application d'une disposition de la législation relative à l'environnement ou une mise en demeure de mettre fin à des actes considérés comme préjudiciables à l'environnement ; par exemple procès, ordonnances, astreintes.

Action politique : effort visant à persuader un électorat, un législateur (ou une assemblée législative), ou un organe exécutif de se conformer aux valeurs que professent la personne ou les personnes qui mènent l'action ; par exemple, intervention d'un groupe de pression, vote, soutien de candidats.

Adaptation : faculté particulière contribuant à la survie d'un organisme dans une communauté ; par exemple, la pigmentation protectrice.

Affaissement : effondrement de la surface du sol dû à une excavation souterraine ; par exemple, pompage d'eau souterraine ou creusement de galeries de mine.

Affectif : qui se rapporte au sentiment, à l'émotion ou au désir.

Agriculture monobiotique : culture d'une seule espèce sur une superficie relativement grande ; par exemple, plantation de pins, champ de maïs, champ de soja, plantation d'hévéas

Approche didactique : méthodologie éducative (pédagogique) axée principalement sur un enseignement magistral, à caractère déductif ; l'enseignant est la source du savoir.

Aquifère : terrain qui renferme de l'eau dans l'écorce terrestre (cette eau est appelée eau souterraine).

Autonome : indépendant, non soumis à un contrôle externe, autorégulé.

Auxiliaire : subordonné ; d'importance connexe et non première.

Biodégradable : se dit de toute substance qui peut être décomposée dans l'environnement par des décomposeurs ; par exemple, le papier et ses dérivés, les déchets humains, les matières végétales.

Biosphère : la "coquille" relativement mince entourant la terre qui permet la vie.

Carnivore : organisme qui tue et mange des animaux ; par exemple, le lion, le faucon, le hibou, le serpent.

Cognitif : qui se rapporte aux processus mentaux par lesquels s'acquiert le savoir ; peut qualifier soit le savoir d'un individu soit sa capacité de traitement du savoir.

Communauté : au sens écologique, ensemble interactif et interdépendant de plantes et d'animaux ; par exemple, communauté de prairie, communauté d'étang.

Compétition interspécifique : concurrence entre deux ou plusieurs espèces d'organismes vivants pour l'obtention de la même ressource dans un écosystème donné.

Compétition intraspécifique : concurrence entre deux ou plusieurs individus de la même espèce ou du même organisme vivant pour l'obtention d'une même ressource dans un écosystème donné.

Comportemental (dans un contexte pédagogique) : relevant des actes d'une personne, de sa conduite ; souvent employé dans le domaine de l'éducation pour désigner une action/un comportement qui est observable, ouvert.

Conceptuel : relatif à des idées ou images mentales que les individus associent à des événements et des objets.

Courbe en "J" : courbe en forme de "J", représentant la croissance d'une population d'organismes vivants ; par exemple, l'homme.

Critères : normes ; règles d'après lesquelles on juge ou évalue quelque chose.

Croyance : ce qu'une personne tient pour vrai.

Cycles biogéochimiques : cycles chimiques qui sont indispensables au maintien des écosystèmes ; par exemple, le cycle de l'azote, le cycle du calcium.

Déchets solides : substances rejetées qu'il faut éliminer ; on les distingue généralement des déchets tels que les matières radioactives ou les produits chimiques toxiques ; les déchets comportent souvent des substances qui pourraient être recyclées.

Défense : plaidoyer pour une cause ou une personne ; acte de préconiser, de soutenir.

Démarches scientifiques : techniques de pensée critique qu'utilise un scientifique pour réunir des données ou résoudre des problèmes ; par exemple, formulation d'hypothèses, expérimentation, inférence.

Démographique : relatif aux populations et à leur étude ; par exemple, naissances, morts, mariages, santé, etc.

Désertification : transformation d'un écosystème productif en désert sous l'effet du surpâturage, d'une sécheresse prolongée ou de changements climatiques ; souvent associée à l'activité humaine.

Dynamique de population : interactions qu'on peut observer dans la population d'une espèce donnée ; fait intervenir les variables qui déterminent la taille de la population d'un organisme vivant au cours du temps dans un écosystème ou biome donné.

Ecogestion : toute action physique d'un individu ou d'un groupe visant directement à conserver ou améliorer le(les) écosystème(s) existant(s) ; par exemple, reboisement, aménagement du paysage, installation d'abris pour oiseaux.

Ecole moyenne : dans le présent document, l'école moyenne est synonyme d'"école de niveau moyen" et d'"établissement secondaire du premier cycle".

Ecologie : étude scientifique des interrelations qui existent entre les organismes et entre les organismes et leur milieu physique.

Ecosystème : agrégat de plantes et d'animaux qui sont interdépendants et auxquels s'ajoutent les variables abiotiques avec lesquelles ils sont en interaction ; considéré comme une entité autonome du fait que beaucoup des éléments indispensables à la vie peuvent accomplir un cycle et être recyclés à l'intérieur de ce système.

Educateur non formel : éducateur qui dispense une instruction dans un cadre dépassant les limites traditionnelles de la salle de classe ; par exemple un enseignant dans un centre écologique.

Effluents : eaux usées provenant d'une station d'épuration ou d'une industrie.

Empathie : faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce qu'il ressent, par extension empathie pour une espèce en péril.

Empirique : fondé sur l'observation, sur l'expérience directe ou l'expérimentation ; scientifique.

Empirisme : mode de pensée qui est, par nature, typiquement scientifique ; philosophie posant que la réalité de l'observation et de l'expérience est le fondement de la vérité ; méthode scientifique.

Enquête : mécanisme destiné à recueillir des informations sur quelque chose ; par exemple, enquête sur les véhicules abandonnés dans le canton du Pont du Las (Var), enquête d'opinion publique sur la question des pluies acides.

Equilibre dynamique : tendance vers l'homéostasie ; stabilité dans le temps avec des fluctuations périodiques.

Exploitation minière à ciel ouvert : enlèvement des couches de terre et de roches de la surface du sol destiné à permettre l'extraction de minéraux importants pour l'homme.

Facteurs limitatifs : en écologie, variables tendant à imposer des limites au développement d'un écosystème ou aux activités d'un organisme vivant ; présence d'un élément en quantités insuffisantes ayant pour effet de restreindre la capacité de survie et/ou de reproduction d'un organisme vivant.

Homéostasie : tendance au maintien de la stabilité interne normale dans un organisme ou un système écologique, tel qu'une forêt de feuillus, due aux réactions coordonnées des éléments du système compensant les modifications de l'environnement.

Hygrométrie : mesure du degré d'humidité de l'air.

Incinération : action de réduire en cendres ; désigne souvent une méthode de traitement des déchets solides dans un incinérateur.

Insolation : quantité d'énergie lumineuse qu'une surface donnée reçoit du soleil.

Jeu de rôles : exercice consistant à jouer le rôle d'une personne donnée dans une activité de simulation éducative ; par exemple un élève joue le rôle d'un défenseur de la nature dans une simulation visant à explorer tous les aspects d'une question écologique donnée.

Lithosphère : partie de l'écorce terrestre composée de matières solides, par opposition à l'"hydrosphère".

Natalité : rapport entre le nombre des naissances (vivantes) et le chiffre de la population.

Niche : rôle d'un organisme vivant dans une communauté ; à ne pas confondre avec le lieu où vit un organisme.

Niveau moyen : niveau de scolarité correspondant aux classes situées vers le milieu de l'éventail du primaire au secondaire, en général de la cinquième à la neuvième année d'études.

Omnivore : qui se nourrit aussi bien de plantes que d'animaux ; par exemple l'ours grizzly, le renard rouge.

Paramètre : élément nécessaire pour juger, évaluer, comprendre.

Pensée sociocentrique : capacité de tenir compte du fait que d'autres peuvent avoir un point de vue différent.

Persuasion : effort verbal pour inciter des êtres humains à agir positivement à l'égard de l'environnement en fonction de valeurs modifiées ; par exemple établir une argumentation, débat, discours, lettres.

Phénomènes : événements ; occurrences pouvant être observées.

Pluie acide : pluie (ou brouillard) plus acide que la normale, souvent due à la diffusion de composés sulfureux et azoté provenant de l'échappement des véhicules et des centrales thermiques fonctionnant au charbon.

Population d'une espèce : groupe en interaction d'organismes vivants appartenant à la même espèce ; à ne pas confondre avec l'ensemble de l'espèce.

Préalable : condition à remplir préliminairement à un acte proposé.

Psychomoteur : qui concerne à la fois les fonctions motrices psychiques.

Quantitatif : désigne la "quantité" par opposition à la "qualité" ; se dit d'informations ou de données présentées en termes numériques.

Questionnaire : instrument d'enquête conçu pour obtenir des informations détenues sur un sujet déterminé par une certaine population d'êtres humains ; par exemple, étudiants, grand public, biologistes.

Radioactivité : propriété de ce qui est radioactif ; rayonnement émis en conséquence de la désintégration radioactive ; par exemple, désintégration radioactive du plutonium.

Recycler : réutiliser d'une manière productive des matériaux qui sont souvent considérés comme des déchets solides par des segments d'une population humaine ; par exemple, aluminium, papier et ses dérivés, verre, matières plastiques.

Rejet sauvage : rejet de déchets par des individus qui s'en débarrassent illégalement et en secret.

Sélection naturelle : survie dans le temps d'un organisme vivant en raison d'une adaptation particulière qui le favorise.

Simulation : quelque chose qui présente l'apparence du réel sans être réel ; acte de simuler, de feindre.

Source d'information primaire : source originale ou directe de connaissances ; par exemple, informations émanant de personnes directement touchées par une question écologique par opposition aux informations provenant d'un article écrit sur ces personnes.

Source d'information secondaire : source d'information éloignée au moins d'un échelon de la source primaire/originale ; par exemple, article consacré à une question par opposition à une enquête directe sur cette question.

Source ponctuelle (de pollution) : point bien défini d'où émane une pollution ; par exemple, cheminée d'usine, installation d'épuration des eaux usées.

Spatial : se rapportant à l'espace.

STS : sigle signifiant "science-technologie-société".

Substrat : fondation ; terme souvent employé en agriculture ou en écologie pour désigner le sous-sol ou le soubassement rocheux du sous-sol.

Synthèse : combinaisons de parties pour former un tout ; constitution d'une chose à partir de ses éléments ; combinaison de pensées en une totalité ; le contraire d'"analyse".

Techniques d'action civique : savoir-faire auxquels les citoyens peuvent avoir recours dans leurs actes et comportements visant à résoudre des questions écologiques.

Techniques de réflexion critique : processus mentaux qui permettent à l'être humain de traiter l'information selon un cheminement logique ; modalités de résolution des problèmes cognitifs ; les techniques de traitement des problèmes scientifiques et sociologiques sont des techniques de réflexion critique.

Topographie : ondulations de la surface de la terre ; configuration ou relief d'une surface.

ANNEXE G

EXTRAITS DE LA CONSTITUTION LIBANAISE

Préambule de la Constitution

- A. Le Liban est membre fondateur et actif de l'Organisation des Nations Unies dont il respecte la Charte et la Déclaration universelle des droits de l'homme. L'Etat incarne ces principes dans tous les domaines et sur tous les plans sans exception.
- B. Le Liban est une république démocratique parlementaire fondée sur le respect des libertés publiques et, en premier lieu, la liberté d'opinion et de croyance ainsi que sur la justice sociale et l'égalité des droits et des devoirs entre tous les citoyens sans discrimination ni préférence.
- C. Le peuple est la source des pouvoirs et le titulaire de la souveraineté.
- D. Tout pouvoir qui serait en contradiction avec le pacte du vouloir vivre en commun n'aurait aucune légalité.
- E. Le régime est fondé sur le principe de la séparation des pouvoirs.
- F. L'abolition du confessionnalisme politique est un objectif national essentiel et il convient de travailler à sa réalisation au moyen d'un plan par étapes.

Droits et devoirs des Libanais

Article 7 : Tous les Libanais sont égaux devant la loi. Ils jouissent également des droits civils et politiques et sont également assujettis aux charges et devoirs publics sans distinction aucune.

Article 9 : La liberté de conscience est absolue. L'Etat respecte toutes les confessions et en garantit et protège le libre exercice, à condition qu'il ne soit pas porté atteinte à l'ordre public. Il garantit également aux populations le respect de leur statut personnel et de leurs intérêts religieux.

Article 10 : L'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes moeurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat.

Article 13 : La liberté d'exprimer sa pensée par la parole ou par la plume, la liberté de la presse, la liberté de réunion et la liberté d'association sont également garanties dans les limites fixées par la loi.

Les pouvoirs

Articles 16 et 22 : Le pouvoir législatif s'exerce par une seule assemblée : la Chambre des députés [...] élue sur une base nationale et non communautaire ; il sera créé un Sénat où seront représentées toutes les familles spirituelles et dont les attributions seront restreintes aux questions qui engagent le destin du pays.

Article 95 : [...] La règle de la représentation confessionnelle dans la fonction publique, la magistrature, les institutions militaires et de sécurité ainsi que les établissements publics et

mixtes est supprimée conformément aux impératifs de l'entente nationale à l'exception des fonctions de première catégorie ou de catégorie équivalant à la première catégorie pour lesquelles sera appliquée la règle de l'égalité entre chrétiens et musulmans, sans attribution d'une fonction déterminée à une confession déterminée, tout en tenant compte de la compétence et des aptitudes.

ANNEXE H

PERTES HUMAINES DUES A LA GUERRE DU LIBAN

Chiffres officiels : Liban

- 120.000 tués
- 300.000 blessés et invalides
- 20.000 disparus
- Plus de 500.000 personnes déplacées

Cité dans *Le Monde* du 5 août 1993. Ces chiffres se fondent sur des informations de source libanaise officielle.

De janvier à octobre 1990 :

- 1.150 tués
- 3.500 blessés, dont 250 invalides ou handicapés à vie
- 100.000 personnes ont fui le pays
- 24.050 personnes ont été déplacées vers d'autres régions du pays

Référence :

Lebanon and UNDP: 40 Years of Partnership that Inspires Rejuvenation, Beyrouth, PNUD, décembre 1990.

STATISTIQUES MILITAIRES

- Depuis 1945, il y a eu 129 guerres, dont 85 % ont commencé à l'échelon civil. Il y a eu 55 grands conflits armés en 1987 et en 1992.
- En 1991, les dépenses militaires mondiales ont été de 655 milliards de dollars des Etats-Unis (534 milliards pour les pays développés et 121 milliards pour les pays en développement), soit 455 dollars des Etats-Unis par personne.

Référence :

Ruth Leper Sivard, *World Military and Social Expenditures 1993*, p. 44.

ANNEXE I

**NOMS DES ORGANISATIONS ET INSTITUTIONS DE DEFENSE DES DROITS DE
L'HOMME AU LIBAN ET DANS LE MONDE ARABE**

Algérie

- (a) Ligue algérienne des droits de l'homme
40-42 rue Larbi Ben M'Hidi
Alger
Tél. : (02) 6160 00
Télex : 66587 ladh.

et

4 rue Bestandji
Constantine

La Ligue est membre de la Fédération internationale des ligues des droits de l'homme

- (b) Observatoire national des droits de l'homme
Palais du Peuple
Av. Franklin Roosevelt
Alger
- (c) Ligue algérienne pour la défense des droits de l'homme (LADDH)
19 rue Abane Ramadane
Alger
Tél. : (213) 63 11 23

Bahreïn

Centre for the Defence of Human Rights in Bahrein
POB 5283/113
Beyrouth (Liban)

Egypte

- (a) The Egyptian Organization for Human Rights (EOHR)
8-10 Mathaf El Manial Street
Manial El Roda
Le Caire
Tél. : (202) 36 21 613
Fax : (202) 36 21 613
- (b) Organisation arabe pour les droits de l'homme
17 Aswan Square
El Mohandeseen
Giza (Egypte)
Tél. : (202) 34 66 582
Fax : (202) 34 48 166

L'Organisation arabe pour les droits de l'homme a des branches au Liban, au Maroc, en Algérie et au Yémen

- (c) Society of Human Rights Supporters (SHRS)
3 rue Missaha Kokki
Guiza
Le Caire
Tél. : (202) 349 83 99
- (d) Cairo Institute for Human Rights Studies
9 Rustom Street
Garden City
Le Caire
Tél. : 354 37 15
Fax : 355 42 00
- (e) Union des juristes arabes
13 Ittehad El-Mouhameen el Arab Street
Garden City
Le Caire

Jordanie

- (a) University of Jordan
Faculty of Law
P.O. Box 1682
Amman
Tél. : 84 35 55
Télex : 21629

Programme d'enseignement des droits de l'homme

Groupe cible : étudiants du premier cycle

Matières enseignées : droits de l'homme, libertés fondamentales, violations des droits de l'homme, droits civils et politiques, droits des peuples, droits économiques, sociaux et culturels

- (b) Centre for Freedoms, Democracy and Human Rights
POB 922229
11192, Amman
- (c) International Commission of Jurists
POB 23215
Amman

Koweït

- (a) Kuwait University
College of Law
Dept. of Public International Law
P.O. Box 5476
Kuwait
Tél. : 844 090

Programme d'enseignement des droits de l'homme en arabe

Groupes cibles : non-spécialistes, étudiants

Matières enseignées : droits de l'homme, libertés fondamentales, violations des droits de l'homme, droits civils et politiques, droits des peuples, droits économiques, sociaux et culturels, droits de l'enfant, droits de la femme, droits des minorités, droits des réfugiés, droits des handicapés

Durée : 3-4 mois

- (b) Kuwait Association to Defend War Victims
P.O. Box 2211
Salmiya
22023 Kuwait

Liban

- (a) Association libanaise pour les droits de l'homme (ALDHOM)
145 Tabaris - SNA Building
P.O. Box 16, 6742 Beyrouth
Tél. : (961 1) 33 37 53
Fax : 32 86 07

L'ALDHOM offre un programme d'enseignement des droits de l'homme. Groupes cibles : enseignants des établissements primaires et secondaires.

Matières enseignées : droits de l'homme, libertés fondamentales violations des droits de l'homme, droit à la vie, droit au respect de la vie privée, droit à l'égalité, droit à la liberté de mouvement, droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion, droit à la liberté d'opinion et d'expression, droits économiques, sociaux et culturels, droit au travail et droits syndicaux, droit à l'éducation, droit de participer à la vie culturelle, droits de l'enfant, droits de la femme, droits des minorités, droits des handicapés

- (b) Centre des droits de l'homme
Université Jiniane
B.P. 818
Tripoli
Liban
- (c) Centre de recherche sur les droits de l'homme et la famille
Faculté de droit
Université du St Esprit-Kaslik (USEK)
Jounieh
Liban
- (d) Foundation for Human and Humanitarian Rights
Joseph Abu Sleiman Building
Bloc B-8, Qornet Hamra
Metn Nord
Liban
- ou
BP 443 Jounieh (Liban)
Télex : 45072 CORPAPLE
Tél. : (961 9) 948 729
(961 9) 957 455

- (e) Centre de formation permanente à la non-violence et aux droits de l'homme
Action culturelle et sociale (ACS)
169 rue Gouraud-Jemmaizé
BP 175 566
Beyrouth
Tél. : (961 1) 585 403/435 - l'après-midi

Maroc

- (a) Association marocaine pour les droits de l'homme (AMDH)
B.P. 1740
Rabat
Tél. : (212 7) 70 91 61
Fax : (212 7) 70 78 71

Membre de la Fédération internationale des ligues des droits de l'homme

- (b) Organisation marocaine pour les droits de l'homme (OMDH)
24 avenue de France
Agdal-Rabat
Tél. : (212 7) 77 00 60
Fax : (212 7) 77 00 60

et

54 rue du Soldat Jeuvencel
Casablanca

Membre de la Fédération internationale de la ligue des droits de l'homme

- (c) Université Mohammed V
Faculté de droit
et de sciences économiques et sociales
B.P. 721
Bd des Nations Unies
Rabat Agdal
Tél. : 537-07

La Faculté offre un programme d'enseignement des droits de l'homme et du droit au développement, des droits civils et politiques, des droits des peuples. Groupes cibles : non-spécialistes ; étudiants nationaux et étrangers
Les études sont sanctionnées par un diplôme de doctorat

- (d) Association marocaine des droits de l'homme
5 impasse Soussa
Rabat

Palestine

- (a) Palestine Human Rights Center
POB 20633
Jerusalem via Israël

- (b) Al-Haq Organization for Human Rights
POB 1413
Ramalla via West Bank, Israël
- (c) Gaza Centre for Human Rights and Law
Gaza Strip
POB 1247
Gaza City, Remal

Soudan

Sudan Human Rights Organization
BM Box 8238
London WC1N 3XX
Royaume-Uni

Syrie

Comité pour la défense de la liberté démocratique
et des droits de l'homme en Syrie
33 rue P.V. Couturier
92240 Malakoff
France

Tunisie

- (a) Institut arabe des droits de l'homme
26 av. Moheiddine Klibi
2092 Tunis
Tél. : (216 1) 767 003
Fax : (216 1) 750 911
- b) Ligue tunisienne pour la défense des droits de l'homme
23 rue du Yémen-Lafayette
Tunis

Yémen

The Yemeni Organization for the Defence of Human Rights
and Democratic Freedoms
Kraiter POB 4116
Khour Maksar
Aden

ANNEXE J

LISTE DE DIVERS MEMBRES INSTITUTIONNELS DE L'IPRA DANS LE MONDE

AFES-PRESS (Paix et recherche et Etudes sur la sécurité européenne)

Alte-Bergsteige 47
D 6950 Mosbach
Allemagne
Tél. : 49 6261 12912

African Peace Research Association

N° 84 Femi Ayantuga Crescent
Surulere
Lagos
Nigéria
Tél. : 633 437

Asian Peace Research Association (APRA)

International Peace Research Institute Meigaku
Meiji Gakuin University
Kamikurata 1518
Totsuka-ku
Yokohama 244
Japon
Tél. : 045 863 2203 et 863 2205

Asociación Chilena de Investigaciones para la Paz (ACHIP)

Casilla 19078
Santiago
Chili

Institut autrichien de recherche sur la paix (APRI)

Rochusplatz
7461 Stadtschlaining
Burg-Schlaining
Autriche
Tél. : 03355 2498

Center for Peace and Conflict Studies (CPACS)

Dept of Government
Sydney 2006
Australie
Tél. : (02) 692 3778 et (02) 522 3105

Centre de recherche sur la paix de l'Université catholique de Louvain

Université de Louvain
Van Evenstraat 2B
B 3000 Leuven
Belgique
Tél. : 016 283241

Centre d'études sur la sécurité et les conflits
ETH Zentrum
CH 8092 Zürich
Suisse
Tél. : 0041 1 256 40 25 et 0041 1 363 91 96

Center for War/Peace Studies (CW/PS)
218 East 18th Street
New York NY 10003
Etats-Unis
Tél. : 212 475 1077

Centre for Peace and Conflict Research
University of Copenhagen
Vandkunsten 5
DJ 1467 Copenhagen K
Danemark
Tél. : 45 33 326 432 et 45 33 326 554

Centre for Peace Co-ordination of the Hungarian Academy of Sciences
Egyetem ter 1-3
H 1364 Budapest
Hongrie
Tél. : 113 400

Centre interdisciplinaire de recherches sur la paix et d'études stratégiques
71 boulevard Raspail
75006 Paris
France
Tél. : (1) 42 22 01 07

Centro de Estudios Internacionales
Apartado 1747
Managua
Nicaragua
Tél. : 506 2 670 513 et 506 2 670 517

Consortium on Peace Research, Education and Development
Centre for Conflict Research
4400 University Drive
Fairfax VA 22030
Etats-Unis
Tél. : 703 323 2806

Council on Peace Research in History (CPRH)
Dept of History
Oxford OH 45056
Etats-Unis
Tél. : 513 529 5125

Dag Hammarskjöld Foundation
Ovre Slottsgatan 2
S 752 20 Uppsala
Suède

Department of Peace and Conflict Studies
Uppsala University
Ostra Agatan 53 IV
S 75322 Uppsala
Suède
Tél. : 018 13 56 67

European Peace Research
Beethovenallee 4
5300 Bonn 2
Allemagne
Tél. : (49) (228) 356032

Finnish Peace Research Association
c/o TAPRI
Box 447
33101 Tampere 10
Finlande
Tél. : 358 31 32535

Gernika Gogoratuz (Groupe de recherche sur la paix)
Centro de Investigación por la Paz
Udala
Plaza de los Fueros s/n
E-48300 Gernika, Bizkaia
Espagne
Tél. : (3343) (943) 470526 et (3443) (943) 277251

Indian Council of Peace Research (ICPR)
223 Deen Dayal
Upadhyaya Marg
New Delhi 110002
Inde
Tél. : 272396

Inst. für Politische Wissenschaft
Arbeitsgruppe Rüstung und Abrüstung
Allende-Platz 13
D-2000 Hamburg 13
Allemagne
Tél. : 040/41 23 3689

Institute for Conflict Analysis and Resolution
440 University Drive
Fairfax VA
Etats-Unis
Tél. : 703 323 2038

Institute for International Peace
University of Notre Dame
POB 639
Notre Dame IN 46556
Etats-Unis
Tél. : (219) 239 6870 et (219) 239 6371

International Peace Research Institute Oslo (PRIO)
Fuglehaugsgt 11
0260 Oslo 2
Norvège
Tél. : 472 55 71 et 472 55 84 22

International Institute for Peace
Molwaldplatz 5
A-1040 Vienne
Autriche
Tél. : 656437

Institut italien de recherche sur la paix
Centro Comunitario Materdei
Via Assietta 13A
10128 Torino
Italie
Tél. : (081) 342259

Nagasaki Institute for Peace Culture (NIPC)
Nagasaki Institute of Applied Science
5365 Aba-machi
Nagasaki-shi 851-01
Japon
Tél. : (81) (0958) 39 3111 et 39 0584

Netherlands Institute of International Relations
Postbus 93080
2509 AB La Haye
Pays-Bas
Tél. : 070 245384

Comité de la Palestine pour les ONG
BP 554
Tunis Cedex 1080
Tunisie

Peace Education Program
Box 171
Teachers College
New York NY 10027
Etats-Unis
Tél. : 212 678 3972 et 678 4048

Program in Non-Violent Conflict and Change
712 Ostrom Avenue
Syracuse NY 13244
Etats-Unis
Tél. : 315 423 2346

Pugwash
Palazzina dell'Uditorio
Via della Lungara 229
00165 Rome
Italie
Tél. : 39 6 687 2606 et 687 8376

Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI)
Pipers Vag 28
S-171 73 Solna
Suède
Tél. : 08 55 97 00

Tampere Peace Research Institute (TAPRI)
APO Box 447
SF-33101 Tampere 10
Finlande
Tél. : 358 31 32535

World Order Models Project
475 Riverside Drive Suite 460
New York NY 10115
Etats-Unis
Tél. : 212 870-2391/2

Autres

Commission internationale des juristes
BP 160
CH-1216 Cointrin Genève
Suisse

Références :

Répertoire mondial des institutions de recherche et de formation sur les droits de l'homme,
2e édition. Paris, UNESCO, 1992.

Fédération internationale des ligues des droits de l'homme
14 Passage Dubail
75010 Paris
Tél. : (33 1) 40 37 54 26
Fax : (33 1) 44 72 05 86

ANNEXE K

LES PRINCIPES DE NUREMBERG, 1946

I. Toute personne qui commet un acte qui est un crime au regard du droit international est elle-même responsable et peut être punie.

II. Même si la législation nationale ne prévoit pas de peine pour des crimes au regard du droit international, la personne qui commet de tels actes demeure responsable au regard du droit international.

III. Même si la personne qui commet de tels actes est chef d'Etat ou membre d'un gouvernement en exercice, elle demeure personnellement responsable.

IV. Même si une personne a commis l'acte criminel en exécution des ordres de son gouvernement ou d'un supérieur, elle demeure responsable si elle avait en fait la possibilité d'un choix moral.

V. Toute personne accusée d'un crime au regard du droit international a droit à être jugée équitablement sur les faits et en droit.

VI. Les crimes punissables au regard du droit international sont :

- (a) les crimes contre la paix, que constituent la planification, la préparation ou le déclenchement d'une guerre en violation des accords internationaux et la participation à l'un quelconque de ces actes ;
- (b) les crimes de guerre dont la liste, non limitative, suit : le meurtre, le mauvais traitement, la déportation comme main-d'oeuvre servile de civils dans des territoires occupés ; le meurtre ou le mauvais traitement de prisonniers de guerre ; l'assassinat d'otages ; la destruction gratuite de villes, agglomérations ou villages ; ou la dévastation non justifiée par la nécessité militaire ;
- (c) les crimes contre l'humanité, désignés comme : meurtre, extermination, asservissement, déportation et autres actes inhumains commis contre des civils ; ou la persécution pour des motifs politiques, raciaux ou religieux quand ces actes sont accomplis en liaison avec tout crime contre la paix ou crime de guerre.

VII. La complicité dans l'un quelconque des crimes énumérés au principe VI est un crime au regard du droit international.

Discussion des questions soulevées

1. Certains des accusés de Nuremberg ont fait valoir qu'Adolf Hitler, en tant que dictateur absolu, était totalement responsable des crimes de guerre de l'Allemagne et qu'ils devaient exécuter ses ordres. Que pensez-vous de cet argument ?

2. Pourquoi les avocats de la défense voulaient-ils présenter le document secret attestant que les Russes et les Allemands s'étaient mis d'accord en 1939 pour diviser la Pologne ?

3. Qu'a décidé le tribunal au sujet de l'argument *tu quoque* (toi aussi) ? Si vous aviez été un juge du tribunal, comment auriez-vous voté ?

4. La Constitution des Etats-Unis (aux sections 9 et 10 de l'article I) interdit l'adoption d'une législation rétroactive. Par exemple, quelqu'un conduit à 50 km/h dans la traversée d'une agglomération où la vitesse est limitée à 50 km/h. La police ordonne au conducteur de s'arrêter. Les édiles de la ville promulguent sur le champ un nouveau règlement ramenant la vitesse limite à 40 km/h et le conducteur est inculpé d'excès de vitesse. Pourquoi, selon vous, la Constitution interdit-elle ce genre de loi ? Quel est le rapport avec le principe *nulla poena sine lege praevia* ("pas de punition sans loi préalable") invoqué par la défense à Nuremberg ?

Définition des principes

1. Quels ont été les trois principaux arguments avancés par la défense au procès de Nuremberg ? Lesquels de ces arguments ont été utilisés aussi par le capitaine Wirz au procès d'Andersonville ? Que pensez-vous de la valeur de chacun de ces arguments ?

2. Examinez les trois catégories du principe VI de Nuremberg : crimes contre la paix, crimes de guerre et crimes contre l'humanité. Pensez à des exemples réels pour chaque catégorie. Puis imaginez que vous ayez reçu l'ordre d'exécuter un de ces actes. Obéiriez-vous ? Donnez des raisons précises.

3. Au procès d'Andersonville comme au procès de Nuremberg, les juges étaient des vainqueurs de la guerre siégeant pour juger des ennemis vaincus. L'application des règles régissant la conduite de la guerre devrait-elle toujours dépendre de la question de savoir qui est le vainqueur et qui est le vaincu ? Pourrait-il y avoir de meilleurs critères pour l'application de ces règles ?

Le droit, la guerre et les hommes

La question des droits et de la responsabilité de l'individu dans la guerre est relativement nouvelle dans l'histoire de l'humanité, bien que la guerre elle-même soit une des plus anciennes institutions humaines. Des groupes de toutes sortes, familles, tribus, Etats-cités, nations et coalitions de nations ont longtemps eu recours à la guerre pour régler des différends et obtenir des avantages. Dans ce processus, les individus ont rarement eu des droits en dehors de ceux de leur groupe. Autrefois, les prisonniers militaires et les captifs civils étaient asservis, les uns comme les autres, par le groupe ennemi. Aujourd'hui, les civils pris dans une guerre peuvent être tués par des bombes ou des fusées, terrorisés ou chassés de leurs foyers et transformés en réfugiés.

Il y a cependant une autre institution ancienne qui a longtemps servi à régler des différends et à protéger l'individu au sein d'une société. Cette institution est la loi. Sans loi, aucune société, aucune communauté ne peut conserver sa cohésion.

La communauté mondiale a besoin elle aussi de la loi pour ne pas se désagréger. Cette idée s'est développée lentement, mais aujourd'hui elle est de plus en plus largement acceptée, et ce en grande partie à cause du genre de monde dans lequel nous vivons. C'est un monde à la trame toujours plus serrée, et pourtant les différends entre groupes, et particulièrement entre Etats-nations, s'y règlent souvent par la guerre. Et il existe des armes qui sont tout bonnement capables de détruire l'humanité. C'est pourquoi des conflits locaux, comme ceux du Moyen-Orient, sont aujourd'hui considérés comme des crises mondiales en puissance. Il y a toujours le danger de les voir se répandre et nous menacer tous.

Un corpus viable de législation mondiale, reposant sur des principes universels de moralité et de justice pourrait réduire le danger. Mais il y a des problèmes à résoudre et des questions qui doivent recevoir réponse pour qu'un tel ensemble de lois puisse devenir vraiment efficace. Parmi ces questions, les moindres ne sont pas celles qui concernent l'individu, ses droits, le respect de ces droits et la question des responsabilités de l'individu. Il devient spécialement difficile de répondre à cette dernière question lorsqu'elle met en jeu un conflit entre la responsabilité de l'individu envers son Etat-nation et son devoir de respecter les principes de moralité et de justice qui transcendent l'Etat-nation.

Le droit et l'Etat-nation

La fonction la plus évidente du droit est de réglementer l'ordre social. Le droit fournit les règles qui régissent la conduite des membres d'une société. Ces règles sont destinées à permettre à la plupart des membres du groupe de vivre ensemble dans une relative harmonie en définissant des principes pour la sécurité publique et une procédure pour le règlement des différends.

L'extension progressive d'un même système juridique à un nombre croissant de groupes différents a été un aspect important du développement de l'Empire romain. Elle a joué aussi un rôle dans le développement des Etats-nations d'Europe occidentale après le Moyen Age. Les petits territoires du système féodal ont fusionné pour former les territoires plus vastes des Etats-nations, placés chacun sous l'autorité d'un roi qui était souverain, c'est-à-dire détenteur du pouvoir suprême dans son royaume.

Les Etats-nations, ces nouvelles entités politiques de grande dimension, étaient en mesure de fournir à leurs citoyens des services qui n'étaient pas à la portée des tribus, baronnies, cités et autres petites unités. Les Etats-nations purent construire des réseaux de transport et de communication. Ils pouvaient protéger leurs citoyens non seulement des autres Etats-nations mais aussi de leurs concitoyens. Les personnes brimées par les autorités locales pouvaient en appeler à l'autorité supérieure, l'Etat-nation, dans l'espoir que justice leur soit rendue.

Comme les citoyens n'étaient plus livrés à eux-mêmes pour la réparation des torts qui leur étaient faits, mais s'en remettaient aux tribunaux du roi pour régler les différends, l'usage de la force devint le monopole légal de l'Etat. Les armées nationales protégeaient le citoyen contre les forces extérieures et, à partir du XVIII^e siècle, des systèmes de police furent constitués pour protéger les citoyens respectueux de la loi des éléments hors la loi sur le territoire national.

La même période a vu parallèlement se développer les droits des citoyens. Dans le droit occidental s'est imposée l'idée que l'Etat-nation devait être le protecteur et même le garant des droits de la personne. Cette idée a trouvé son expression dans des documents tels que la Déclaration d'indépendance américaine et le Bill of Rights (Déclaration des droits) de la Constitution des Etats-Unis.

Le droit et la guerre

L'un des effets les plus significatifs de l'extension d'un même système juridique à un vaste territoire, comme celui d'un Etat-nation, a été la réduction du nombre de combats armés entre des groupes et des individus à l'intérieur de cet Etat-nation. Mais en même temps se poursuivaient les destructions et les souffrances causées par les guerres entre Etats-nations.

Peu à peu, on vit se développer l'idée que le droit pourrait se substituer aussi à la guerre internationale. En 1899, la Cour permanente d'arbitrage était créée à La Haye dans l'espoir de voir les nations s'en remettre plus souvent au droit qu'à la force pour régler leurs différends. Cependant, cette Cour n'avait à connaître des différends que si les nations en conflit le voulaient bien, et la guerre persistait.

En 1928, une tentative fut faite de mettre la guerre "hors la loi". Cette année-là, le pacte Briand-Kellogg prévoit que les nations qui le signeront dénonceront la guerre comme instrument de politique nationale. Mais c'est en 1945 seulement, quand l'Organisation des Nations Unies inclut le même principe dans sa Charte, que ce concept finit par être pleinement reconnu en droit international. Cette décision survenait au lendemain de la guerre la plus destructrice de l'histoire de l'humanité.

C'est aussi après la deuxième guerre mondiale que le rôle des individus dans les affaires internationales fut envisagé sérieusement pour la première fois. Des questions furent posées au sujet de la responsabilité personnelle de divers dirigeants allemands et japonais dont les actes apparaissaient comme ayant été les causes principales de la deuxième guerre mondiale.

Les questions relatives aux responsabilités individuelles en temps de guerre sont épineuses. A qui, par exemple, l'individu doit-il allégeance ? La guerre peut menacer l'existence même des Etats en cause. Toutes les énergies de l'Etat-nation se concentrent alors sur sa propre préservation. Beaucoup de garanties des droits individuels peuvent être suspendues dans l'intérêt de la sécurité nationale. La soumission totale de l'individu à l'intérêt national est exigée.

Dans ces conditions, les individus, et en particulier ceux qui sont au combat, peuvent se trouver en présence de graves dilemmes moraux qui les mettent parfois en conflit avec l'autorité de l'Etat-nation. Ces dilemmes deviennent d'autant plus aigus que la guerre a un caractère limité qui ne met pas directement en danger l'existence de l'Etat-nation alors que l'Etat n'en exige pas moins la même sorte de soumission que si la survie nationale était en jeu.

Les dilemmes moraux auxquels les individus sont confrontés ne sont certes pas l'apanage des seuls combattants. Que doit faire, par exemple, un chercheur qui découvre des documents prouvant que les dirigeants d'une nation ont menti au peuple sur les circonstances d'une guerre longue et coûteuse ? L'intérêt national exige-t-il que ces documents demeurent secrets ? Ou encore, que doit faire un jeune homme appelé sous les drapeaux en temps de guerre si, sans être pacifiste, il croit fermement que la guerre est illégale au regard du droit international ?

Nous formulons ci-après des questions qui se posent à propos des problèmes politiques et des dilemmes moraux auxquels les individus doivent faire face dans le système international.

Y a-t-il des limites à assigner aux obligations de l'individu envers l'Etat, même en temps de guerre ?

A quelles normes pourrait-on recourir pour fixer des limites au pouvoir qu'a l'Etat de régir les actes individuels face à des questions mettant en cause les principes de la moralité et du droit international ?

Le droit international peut-il garantir les droits fondamentaux de l'individu ?

Le droit international peut-il constituer un instrument vraiment efficace pour traiter des problèmes moraux et/ou politiques qui se posent entre des Etats souverains ?

Peut-on concevoir un système politique mondial qui protège les droits individuels et encourage la responsabilité individuelle ? A quoi ressemblerait un tel système ? Sur quels principes moraux et juridiques serait-il fondé ?

Référence :

Extrait de *War Criminals, War Victims: Crisis in World Order Series*, L. Metcaff (dir. publ.)
New York, Random House, 1974, p. 13-16 et 26-28.

ANNEXE L

**INSTRUMENTS INTERNATIONAUX FONDAMENTAUX DANS LE DOMAINE
DES DROITS DE L'HOMME**

- 1215 MAGNA CARTA (ANGLETERRE)
1689 BILL OF RIGHTS (ANGLETERRE)
1789 DECLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN (FRANCE)
1948 DECLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME (qui déclare que les droits de l'homme sont indispensables à la paix) adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948.
1948 CONVENTION DES NATIONS UNIES POUR LA PREVENTION ET LA REPRESSION DU CRIME DE GENOCIDE, entrée en vigueur le 12 janvier 1951.
1952 CONVENTION DES NATIONS UNIES SUR LES DROITS POLITIQUES DE LA FEMME, entrée en vigueur le 7 juillet 1954.
1950 CONVENTION EUROPEENNE DES DROITS DE L'HOMME, entrée en vigueur le 3 septembre 1953.
1960 CONVENTION CONCERNANT LA LUTTE CONTRE LA DISCRIMINATION DANS L'ENSEIGNEMENT, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO le 14 décembre 1962.
1965 CONVENTION INTERNATIONALE DES NATIONS UNIES SUR L'ELIMINATION DE TOUTES LES FORMES DE DISCRIMINATION RACIALE, entrée en vigueur le 4 janvier 1969.
1966 PACTES INTERNATIONAUX DES NATIONS UNIES RELATIFS AUX DROITS DE L'HOMME :
 - PACTE INTERNATIONAL RELATIF AUX DROITS ECONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS, entré en vigueur le 3 janvier 1976 ;
 - PACTE INTERNATIONAL RELATIF AUX DROITS CIVILS ET POLITIQUES, entré en vigueur le 23 mars 1976 ;
 - PROTOCOLE FACULTATIF SE RAPPORTANT AU PACTE INTERNATIONAL RELATIF AUX DROITS CIVILS ET POLITIQUES, entré en vigueur le 23 mars 1976.
1966 RECOMMANDATION RELATIVE AU STATUT DES ENSEIGNANTS, adoptée le 5 octobre 1966 par la Conférence intergouvernementale spéciale UNESCO/OIT sur le statut des enseignants.
1968 PROTOCOLE INSTITUANT UNE COMMISSION DE CONCILIATION ET DE BONS OFFICES CHARGÉE DE RECHERCHER LA SOLUTION DES DIFFÉRENDS QUI NAÎTRAIENT ENTRE ÉTATS PARTIES À LA CONVENTION CONCERNANT LA LUTTE CONTRE LA DISCRIMINATION DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT, adopté par la Conférence générale de l'UNESCO le 10 décembre 1962.
1945 CHARTE DES NATIONS UNIES, entrée en vigueur le 24 octobre 1945.
1973 CONVENTION INTERNATIONALE SUR L'ELIMINATION ET LA REPRESSION DU CRIME D'APARTHEID, entrée en vigueur le 18 juillet 1976.
1974 RECOMMANDATION CONCERNANT L'EDUCATION POUR LA COMPREHENSION, LA COOPERATION ET LA PAIX INTERNATIONALES ET L'EDUCATION RELATIVE AUX DROITS DE L'HOMME ET AUX LIBERTES FONDAMENTALES, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO le 19 novembre 1974.
1974 DECLARATION SUR LA PROTECTION DES FEMMES ET DES ENFANTS EN PERIODE D'URGENCE ET DE CONFLIT ARME, proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 16 décembre 1974.

- 1979 CONVENTION DES NATIONS UNIES SUR L'ELIMINATION DE TOUTES LES FORMES DE DISCRIMINATION A L'EGARD DES FEMMES, entrée en vigueur le 3 septembre 1981.
- 1979 CODE DE CONDUITE POUR LES RESPONSABLES DE L'APPLICATION DES LOIS, adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 17 décembre 1979.
- 1981 CHARTE AFRICAINE DES DROITS DE L'HOMME ET DES PEUPLES, adoptée par la 18e Assemblée des chefs d'Etat et de gouvernement de l'Organisation de l'unité africaine, Nairobi, juin 1981.
- 1981 DECLARATION SUR L'ELIMINATION DE TOUTES LES FORMES D'INTOLERANCE ET DE DISCRIMINATION FONDEES SUR LA RELIGION OU LA CONVICTION, proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 25 novembre 1981.
- 1982 PRINCIPES D'ETHIQUE MEDICALE APPLICABLES AU ROLE DU PERSONNEL DE SANTE, EN PARTICULIER DES MEDECINS, DANS LA PROTECTION DES PRISONNIERS ET DES DETENUS CONTRE LA TORTURE ET AUTRES PEINES OU TRAITEMENTS CRUELS, INHUMAINS OU DEGRADANTS, adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies le 18 décembre 1982.
- 1984 CONVENTION DES NATIONS UNIES CONTRE LA TORTURE ET AUTRES PEINES OU TRAITEMENTS CRUELS, INHUMAINS OU DEGRADANTS, entrée en vigueur le 26 juin 1978.
- 1985 DECLARATION DES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE JUSTICE RELATIFS AUX VICTIMES DE LA CRIMINALITE ET AUX VICTIMES D'ABUS DE POUVOIR, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 29 novembre 1985.
- 1985 PRINCIPES FONDAMENTAUX RELATIFS A L'INDEPENDANCE DE LA MAGISTRATURE, adoptés par le 7e Congrès des Nations Unies sur la prévention de la criminalité et le traitement des délinquants, Milan, août-septembre 1985, et entérinés par l'Assemblée générale des Nations Unies le 29 novembre 1985.
- 1988 ENSEMBLE DE PRINCIPES POUR LA PROTECTION DE TOUTES LES PERSONNES SOUMISES A UNE FORME QUELCONQUE DE DETENTION OU D'EMPRISONNEMENT, adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 9 décembre 1988.
- 1989 CONVENTION DES NATIONS UNIES SUR LES DROITS DE L'ENFANT, entrée en en vigueur le 2 septembre 1990.
- 1990 REGLES DES NATIONS UNIES POUR LA PROTECTION DES MINEURS PRIVES DE LIBERTE, adoptées par l'Assemblée générale des Nations Unies le 14 décembre 1990.
- 1992 DECLARATION SUR LA PROTECTION DE TOUTES LES PERSONNES CONTRE LES DISPARITIONS FORCEES, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 18 décembre 1992.
- 1992 DECLARATION SUR LES DROITS DES PERSONNES APPARTENANT A DES MINORITES NATIONALES OU ETHNIQUES, RELIGIEUSES ET LINGUISTIQUES, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 18 décembre 1992.
- 1951 CONVENTION (N° 100) CONCERNANT L'EGALITE DE REMUNERATION DES TRAVAILLEURS MASCULINS ET FEMININS POUR UN TRAVAIL DE VALEUR EGALE, adoptée le 29 juin 1951 par la Conférence générale de l'Organisation internationale du travail.

Référence : Droits de l'homme : Recueil d'instruments internationaux, Volume I (première et deuxième parties), New York, Nations Unies, 1993.