

# Les conflits et leur résolution

## Pourquoi enseigner les conflits et leur résolution ?

Demandez à un groupe d'étudiants de donner les idées et sentiments qu'ils associent au mot « conflit ». Indépendamment de leur âge ou de leur nationalité, les réponses tendent à se centrer autour d'images de violence : les bombes, les assassins, les fusils, la guerre, les ennemis, les combattants, les cogneurs, les hurlements, la colère, la haine.

Beaucoup d'adultes font des associations similaires. Souvent, les professeurs qui souhaitent aborder des problèmes de conflit avec leurs étudiants se tournent d'abord vers la guerre et des conflits armés.

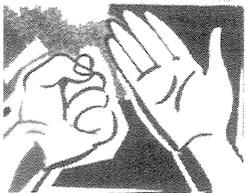
Les médias locaux et mondiaux se concentrent lourdement sur le reportage d'événements violents. Même dans des médias dont l'objectif supposé est de divertir, les images violentes sont courantes. Il n'est pas surprenant, dès lors, que pour beaucoup de gens, « conflit » soit synonyme de « violence ». Un besoin urgent existe pour les enfants et les jeunes gens : comprendre que tout conflit n'a pas nécessairement comme résultat la violence. Être violent ne fait pas partie de la nature humaine. La violence est une réponse *apprise* au conflit — et si la violence peut être apprise, d'autres réponses sont possibles et peuvent aussi bien être apprises.

L'éducation peut aider les étudiants à avoir une vue plus large des conflits, en explorant non seulement des situations de violence mais aussi les conflits qui surviennent inévitablement entre les gens à propos d'idées, de valeurs, de positions, et de perspectives sur une gamme de problèmes. Ce sont ces types de conflit qui, quand ils ne sont pas traités de manière constructive, explosent souvent en violence.

Il est impensable qu'une quelconque initiative éducative puisse éliminer tous les conflits, car ils font partie de la vie. Mais les écoles peuvent aider les jeunes gens à apprendre qu'ils ont des choix à faire dans les manières de réagir face à un conflit. Les étudiants peuvent développer des habiletés de négociation et de résolution de problèmes qui leur permettront d'approcher le conflit non pas comme une crise, mais comme une occasion de changement créatif. Ils peuvent avant tout apprendre à appliquer celles-ci aux conflits qui font partie de leurs vies quotidiennes — conflits avec des amis, avec la famille, et même avec les professeurs ! Ils peuvent alors réfléchir sur la manière par laquelle cette approche de résolution de problèmes pourrait être appliquée aux conflits liés à des différences religieuses et ethniques, aux ressources, aux frontières ou aux différentes idéologies politiques dans leur communauté, leur pays, ou dans le monde entier.

Un des effets d'une telle éducation est curatif. Beaucoup d'enfants qui ont grandi dans des situations de conflit violent réel ou probable les ont vécues avec anxiété, crainte, sensation de désespoir sur l'avenir, et sentiment d'impuissance face à des forces qui semblent au-delà de leur contrôle. Pour ces enfants, apprendre des habiletés de résolution de conflit peut faire partie d'un processus d'apaisement, en leur fournissant des moyens pratiques de réagir et un sentiment de puissance.

En même temps, l'éducation à propos des conflits et de leur résolution est préventive. Si des connaissances, des capacités, et des attitudes de faiseur de



paix peuvent être apprises, les étudiants ont à la fois l'occasion et la responsabilité d'agir pour apporter une culture de la paix à un monde hanté par le conflit.

## *Quelques concepts-clés*

### **ÉDUCATION À PROPOS DE LA PAIX**

C'est traiter le sujet comme une matière, et se concentrer sur des problèmes tels que le désarmement, les institutions internationales, la question nucléaire, et le développement, ainsi que des études de cas de guerre et de paix, et du travail de célèbres pacifistes.

### **ÉDUCATION À LA PAIX**

C'est explorer les matières dont il est question ci-dessus, mais aussi développer les habiletés et les attitudes nécessaires pour atteindre la paix et la coopération. Celles-ci peuvent inclure la compréhension de soi et l'estime de soi, la construction de la communauté, la communication, la gestion de conflit, la pratique de la non-violence, l'exploration de la diversité, et des moyens d'action. L'objectif est de changer des comportements, des manières de penser, des valeurs, et finalement les institutions qui perpétuent les conflits et la violence.

### **PAIX NÉGATIVE**

Cela réfère à l'absence de guerre et à la réduction des conflits violents.

### **PAIX POSITIVE**

Cela inclut l'absence de guerre, mais comprend aussi la réduction de facteurs qui nuisent à la qualité de la vie et promeuvent ainsi un climat de conflit. La paix positive n'est pas possible sans la justice sociale et économique, l'élimination de la pauvreté et de la discrimination, et l'équilibre écologique.

### **VIOLENCE STRUCTURELLE**

Cela réfère non pas à la violence physique évidente, mais à la violence plus insidieuse comme la pauvreté, le racisme, le sexisme, et les violations des droits de l'homme.

Là où des institutions ou des systèmes sociaux mettent certaines personnes en position de pouvoir privant d'autres personnes de leurs droits humains fondamentaux, on peut dire que la violence structurelle existe.

## *Enseignement des conflits et de leur résolution : Buts et objectifs*

<i>Connaissances</i>	<i>Capacités</i>	<i>Attitudes</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître les divers types de conflit (par ex. sur les valeurs, les besoins, les ressources), les causes habituelles de conflit et les issues potentielles.</li> <li>• Comprendre que les conflits peuvent avoir beaucoup de solutions possibles, parmi lesquelles la violence n'en est qu'une seule.</li> <li>• Connaître les différentes techniques de résolution de conflits qui existent (par ex. la médiation, l'arbitrage, la négociation, etc.).</li> <li>• Comprendre que la paix a beaucoup de manifestations et inclut la paix avec soi-même, l'absence de ces structures qui causent les conflits (par ex. l'injustice, l'inégalité, la pauvreté et la privation), aussi bien que l'absence de conflit armé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être capable de résoudre pacifiquement des conflits, par ex. par la génération d'alternatives, le classement, le compromis, la prise de décision, la communication efficace, le travail coopératif avec d'autres.</li> <li>• Être capable de voir comment ces capacités peuvent être appliquées dans sa vie personnelle et à une échelle mondiale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'engager à la paix (dans toutes ses manifestations).</li> <li>• Consentir à agir en faveur de la paix.</li> <li>• Être conscient que les conflits peuvent fournir l'opportunité pour un développement créatif et pour un changement positif.</li> </ul>

## Activité 36 *Découvertes*



### OBJECTIFS

Aider les élèves à apprécier leurs forces et leurs qualités positives propres, ainsi que celles de leurs pairs ; encourager un environnement dans lequel chaque élève se ressent de manière positive vis-à-vis de lui-même afin de poser des fondations pour travailler ultérieurement la résolution de conflit.

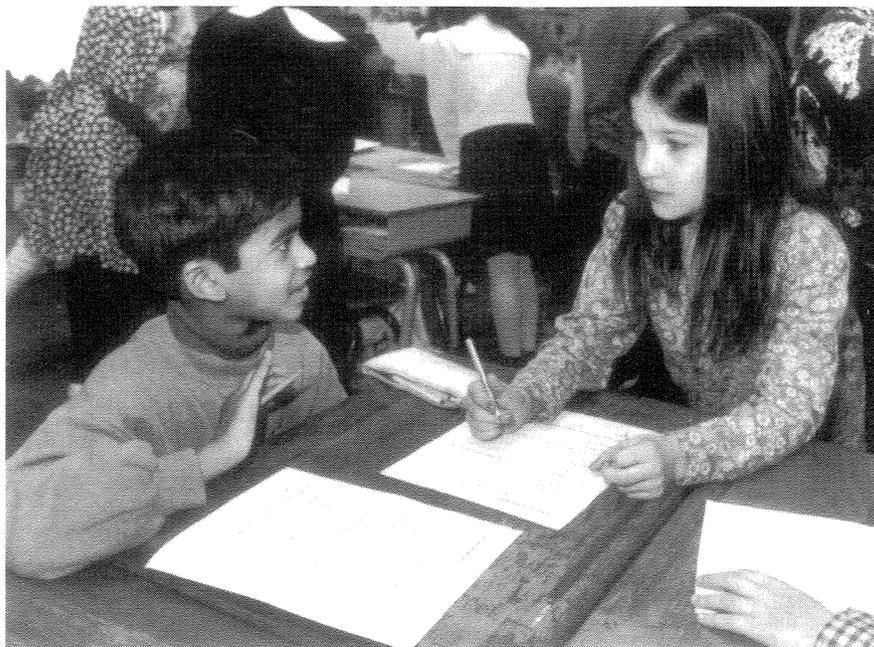
### MATÉRIEL

Une copie de la fiche **Découvertes** (page 201) pour chaque élève.

### PROCÉDURE

#### Étape 1

Chaque élève reçoit une copie de la fiche **Découvertes**. Les élèves se déplacent dans la pièce et essaient de trouver un camarade de classe qui peut répondre à une des questions.



*Faire des découvertes sur des camarades de classe*

*Niveau d'activités 1*

*Niveau  
d'âge 1*

*—  
7-11 ans*

---

L'enfant écrit le nom de son camarade sur la fiche, et complète l'information à propos d'une habileté ou d'une réussite particulière. Chaque nom d'élève ne peut être employé qu'une fois afin d'encourager les élèves à parler avec le plus possible d'autres compagnons. Les élèves peuvent aussi écrire leur propre nom, mais rien qu'une fois. L'activité continue jusqu'à ce que chaque élève ait trouvé le plus de réponses possible aux questions posées.

### *Étape 2*

Après 15 à 20 minutes, la classe se retrouve ensemble. Elle discute des questions suivantes :

- Quelles nouvelles choses avez-vous apprises ?
- Est-ce que certaines choses découvertes à propos de vos camarades vous ont surpris ?
- Avez-vous trouvé que vous aviez quelque chose en commun avec d'autres élèves ?

Si le temps le permet, le professeur peut citer le nom de chaque élève de la classe, l'un après l'autre, et demander un volontaire pour dire quelque chose de nouveau découvert à propos de cette personne.

### **VARIANTE**

Les élèves travaillent par paires pour compléter la fiche.

### **PROLONGEMENT**

- 1 Certaines questions peuvent être étudiées davantage et l'information compilée en un graphique montrant, par exemple, quelles langues parlent des élèves dans la classe.
- 2 Les questions peuvent être employées de manière individuelle pour écrire des missions, à mettre par exemple dans des livres de classe, comme **Les personnes dont nous prenons soin.**

### **DANS LE CURRICULUM**

L'activité développe des habiletés de communication telle que le questionnement, l'écoute et l'enregistrement. Elle peut être employée dans une leçon de français, ou au début d'un thème explorant la communauté locale et les gens qui y vivent. Elle peut être aussi utilement employée au début de l'année scolaire comme un moyen pour aider les élèves à mieux se connaître entre eux.

## Découvertes

Trouve quelqu'un qui :

- 1 a une histoire ou un livre préféré \_\_\_\_\_  
Lequel ? \_\_\_\_\_
- 2 a un hobby intéressant ou inhabituel \_\_\_\_\_  
Lequel ? \_\_\_\_\_
- 3 peut nommer quelque chose qu'elle ou il aime spécialement faire à l'école \_\_\_\_\_  
Qu'est-ce que c'est ? \_\_\_\_\_
- 4 a appris récemment comment faire quelque chose de nouveau \_\_\_\_\_  
Qu'est-ce que c'est ? \_\_\_\_\_
- 5 a fait récemment quelque chose dont il ou elle est fier (fière) \_\_\_\_\_  
Qu'est-ce que c'est ? \_\_\_\_\_
- 6 a aidé quelqu'un récemment \_\_\_\_\_  
Comment ? \_\_\_\_\_
- 7 connaît quelle sorte de travail il ou elle veut faire quand il ou elle sera grand(e) \_\_\_\_\_  
Qu'est-ce que c'est ? \_\_\_\_\_
- 8 connaît certains mots dans une langue différente de celle que nous parlons dans l'école \_\_\_\_\_  
Quelle langue ? \_\_\_\_\_
- 9 connaît quelqu'un auquel elle ou il s'intéresse beaucoup  
Qui est-ce, et pourquoi ? \_\_\_\_\_
- 10 a aidé un jour quelqu'un à arrêter de se battre \_\_\_\_\_  
Comment ? \_\_\_\_\_



*fiche de travail*

Niveau  
d'âge 1  
—  
7–11 ans

## Activité 37

### Écoute active



#### OBJECTIFS

Développer chez les élèves des capacités d'écoute, et l'aptitude à comprendre un autre point de vue, ce qui est essentiel pour résoudre un conflit.

#### MATÉRIEL

**L'écoute active, c'est...** fiche de la page 204 (optionnelle).

#### PROCÉDURE

##### Étape 1

L'écoute active peut être introduite par deux brefs jeux de rôles. Deux élèves sont appelés comme volontaires pour le premier jeu de rôles. L'un joue le rôle d'un élève qui a une nouvelle importante à raconter — il vient de recevoir une invitation à une fête, il a été sélectionné pour un rôle dans la pièce de l'école, ou tout autre événement approprié aux élèves selon leur âge et leur situation.

Le premier élève rapporte cette nouvelle au deuxième élève. La réaction du second élève est de *ne pas écouter*. Il peut montrer qu'*il n'écoute pas* de différentes manières : en se déplaçant loin de celui qui parle, en ne le regardant pas, en l'interrompant, en changeant de sujet, en s'occupant d'autre chose, ou en disant des choses qui montrent un manque d'intérêt. Le jeu de rôles ne devrait durer qu'une à deux minutes. (Le professeur peut jouer un des rôles si nécessaire.)

##### Étape 2

Après avoir observé le jeu de rôles, les élèves dressent une liste des comportements qui montraient la *non-écoute*, soit toute la classe réunie soit en petits groupes.

##### Étape 3

Deux nouveaux volontaires recommencent alors le jeu de rôles. Cette fois, celui qui écoute doit montrer un réel intérêt.

##### Étape 4

La classe énumère ensuite les comportements qui indiquaient l'*écoute*. Ceux-ci peuvent être de faire face à celui qui parle, de le regarder, de dire des choses encourageantes telles que « Dis-m'en plus », de rester sur le sujet, de poser des questions, ou de réfléchir à ce qu'a dit celui qui parle.

## Étape 5

Le professeur explique alors qu'on appelle ces comportements « écoute active ». Il peut donner la fiche **L'écoute active, c'est...** à ce moment, ou bien les élèves peuvent employer leur propre liste pour préparer une fiche **L'écoute active, c'est...**

## Étape 6

Les élèves forment des paires pour pratiquer l'écoute active ; ils décident qui sera celui qui parle et qui sera celui qui écoute. Un sujet est choisi, tel que « Une fois, je me sentais très fier de moi », « Quelque chose que j'aimerais être capable de faire quand je serai grand », « Quelque chose que j'aimerais changer dans le monde », etc. Le sujet peut varier selon l'âge et les intérêts des élèves.

## Étape 7

Celui qui écoute met en pratique le plus possible les principes de l'écoute active tandis que celui qui parle traite le sujet durant deux à trois minutes.

## Étape 8

Ils changent alors de rôles au sein de la paire, de telle sorte que chaque élève fasse l'expérience d'être écouté activement.

## Étape 9

Enfin, la classe discute ensemble de ces questions :

- Comment vous êtes-vous senti en écoutant activement votre partenaire ?
- Est-ce différent de la manière dont vous écoutez habituellement ?
- Comment vous êtes-vous senti d'être écouté activement ?
- Est-ce que l'écoute active vous aide à mieux comprendre votre partenaire ?

## VARIANTE

Les étapes 6 à 8 peuvent être faites en groupes de trois. Un élève peut être celui qui parle, un autre celui qui écoute, et le dernier celui qui observe. L'observateur devrait avoir une copie de la fiche **L'écoute active, c'est...**, et noter les comportements employés par celui qui écoute. Quand celui qui parle a fini, l'observateur leur communique, de manière positive, quels aspects d'écoute active ont été utilisés.

## PROLONGEMENT

Ce type d'habileté prend du temps à se développer, et il vaut mieux la pratiquer à intervalles réguliers.

## DANS LE CURRICULUM

L'activité développe des habiletés d'observation, d'écoute, de parole, de mémoire et de compréhension d'un autre point de vue. Si elle peut logiquement être employée dans une leçon de français, l'écoute active peut être pratiquée dans d'autres cours, simplement en variant le sujet à discuter.



## *L'écoute active, c'est...*

### **FAIRE ATTENTION**

- 1 Tourner mon corps vers la personne qui parle.
- 2 Regarder la personne qui parle.
- 3 Écouter dans un endroit tranquille, afin de pouvoir réellement entendre.

### **S'INTÉRESSER**

- 1 Dire des choses comme :  
« Est-ce que tu peux m'en dire plus ? », ou  
« Vraiment ? », ou  
« C'est ainsi ? »
- 2 Poser des questions, mais pas trop !

### **RÉFLÉCHIR**

- 1 Chaque fois que c'est nécessaire, reprendre ce que celui qui parle a dit dans mes propres mots.
- 2 Essayer de dire dans mes propres mots ce que celui qui parle pourrait penser : « Tu penses que si tu étudies beaucoup, tu pourrais devenir médecin quand tu seras grand ».
- 3 Essayer de dire dans mes propres mots ce que celui qui parle pourrait ressentir : « Il semble que tu sois réellement heureux de la manière dont tu as résolu ce problème ».

*Définir paix et conflit***OBJECTIFS**

Encourager les élèves à formuler leurs propres définitions de la paix et du conflit ; et aider les élèves à voir qu'un conflit peut prendre beaucoup de formes qui sont moins évidentes que la violence physique.

**MATÉRIEL**

Une série d'**Images de paix et de conflit** (pages 207-211) pour chaque groupe de trois élèves.

**PROCÉDURE***Étape 1*

Le mot **Conflit** est écrit sur le tableau ; les élèves sont invités à émettre le plus d'expressions ou de mots différents qui leur viennent à l'esprit quand ils voient ce mot. Ils écrivent ces mots ou expressions sur le tableau sans commentaire ou discussion à ce niveau.

*Étape 2*

Après épuisement des réponses, le mot **Paix** est écrit sur le tableau. La classe répète le *remue-méninges* d'images ou de mots associés.

*Étape 3*

La classe discute les résultats des deux *remue-méninges*.

*Étape 4*

En groupes de trois, les élèves reçoivent les **Images de paix et de conflit**, un jeu complet par petit groupe. Ils discutent ce qui se passe sur chaque image, et les classent en deux ou trois catégories : **Images qui montrent la paix**, **Images qui montrent le conflit**, et si nécessaire, une catégorie pour **Autre**, **Les deux**, ou **Pas sûr**.

*Étape 5*

Enfin, la classe discute de la manière dont chaque image est classée et pourquoi. S'ils répétaient le *remue-méninges* sur les mots « conflit » et « paix », est-ce que leurs réponses seraient différentes après le classement des images ? Si oui, comment ?

*Niveau  
d'âge 1  
—  
7-11 ans*

---

## VARIANTES

- 1 Les étapes 1 et 2 peuvent se faire en dessinant des images de conflit et de paix, plutôt que par *remue-méninges*.
- 2 Les étapes 1 à 3 peuvent se faire un jour, et le reste de l'activité un autre jour.
- 3 Pour les groupes d'élèves plus jeunes, il n'est pas nécessaire d'utiliser toutes les images.

## PROLONGEMENT

Les élèves commencent une collection d'images prises dans des magazines et des journaux qui montrent soit la paix soit le conflit ; celle-ci peut être employée pour créer un cahier de bord. Les élèves peuvent aussi y placer leurs propres dessins à propos de situations de paix et de conflit qui leur sont familières.

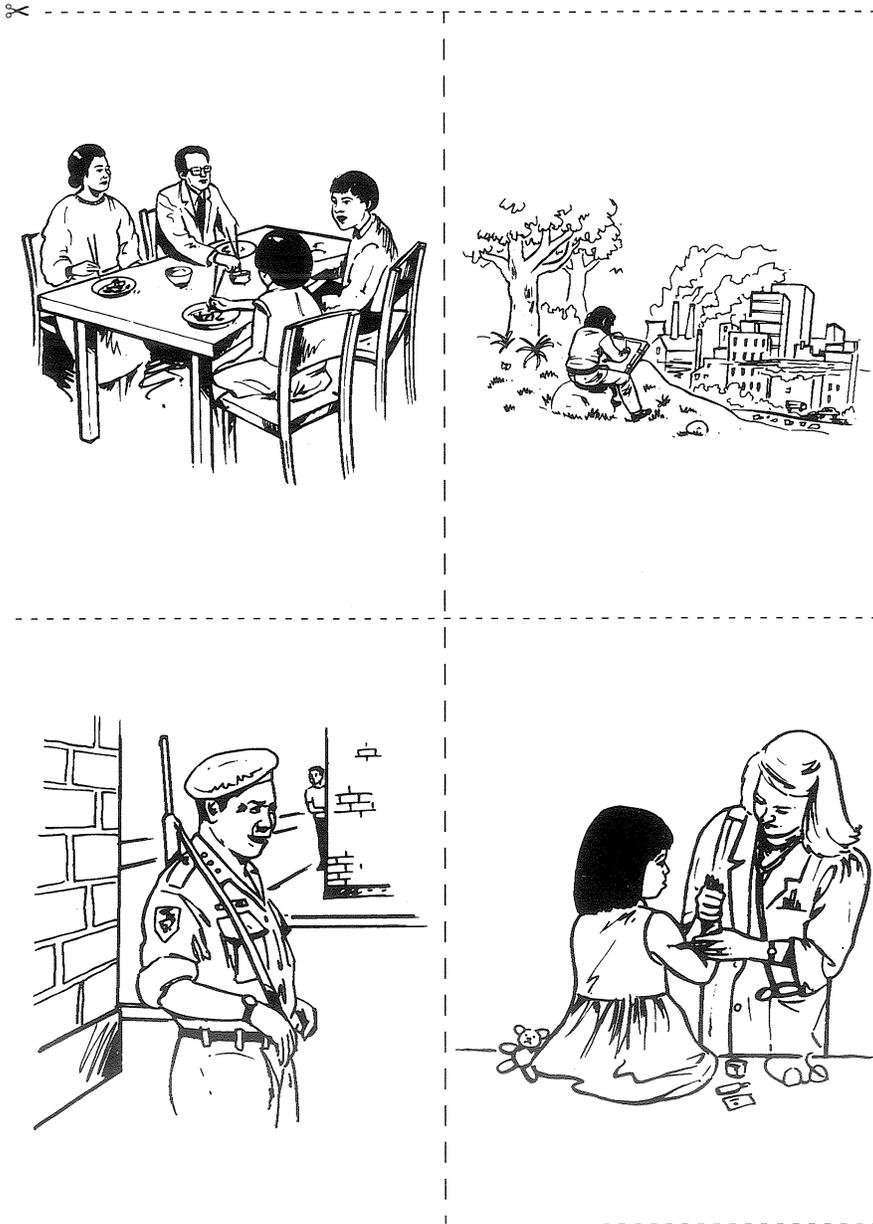
## DANS LE CURRICULUM

L'activité requiert une capacité de travail coopératif et d'analyse d'images. Elle peut être employée dans un cours de français, de culture générale, ou d'activités d'éveil.

# Images de paix et de conflit (1)



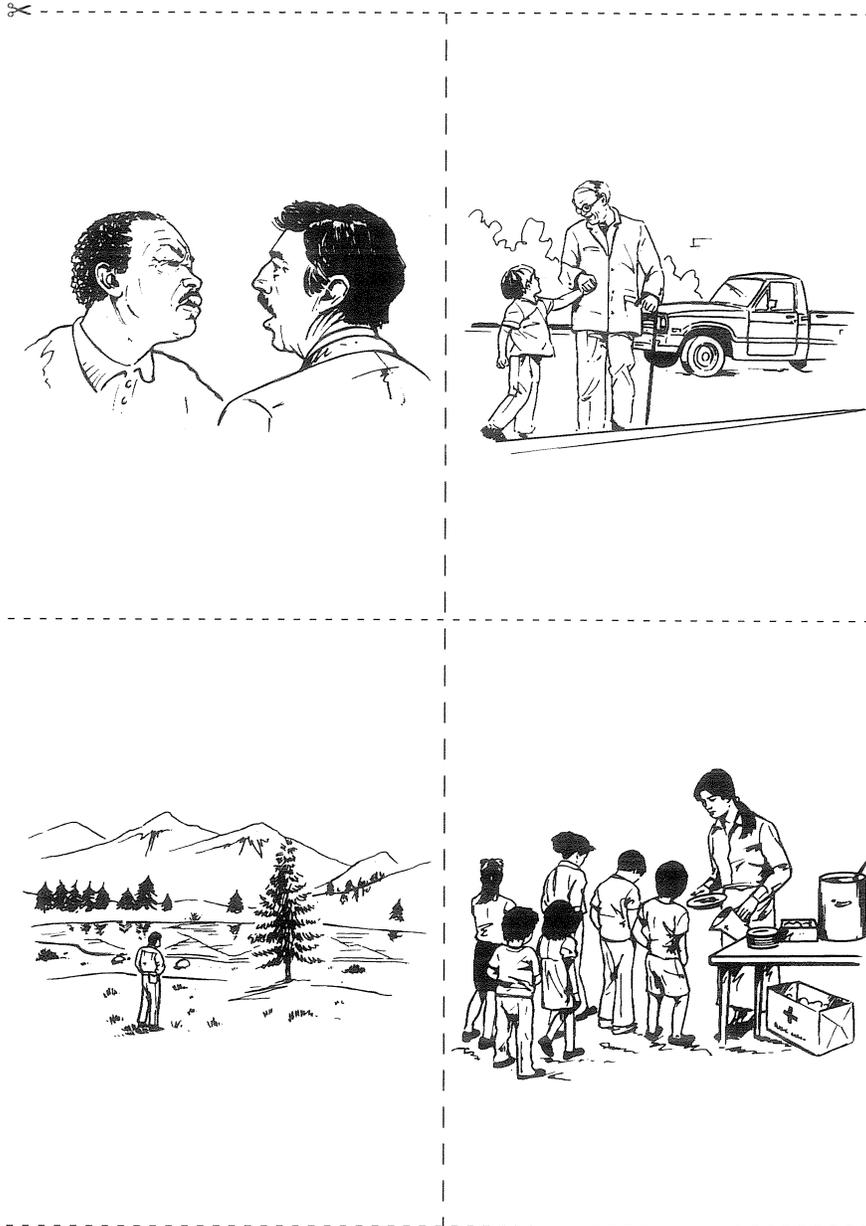
fiche de travail





*fiche de travail*

## *Images de paix et de conflit (2)*



*Images de paix et de conflit (3)*



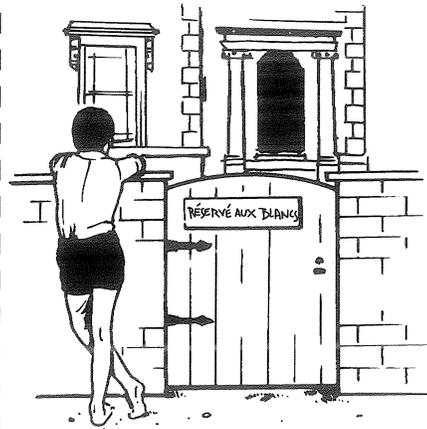
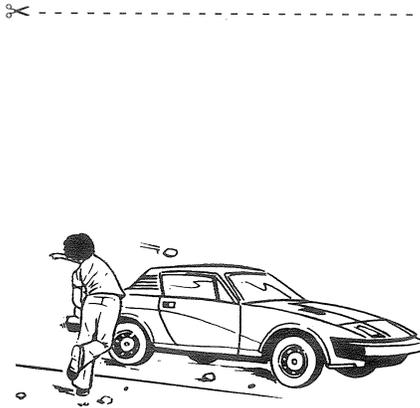
*fiche de travail*





*fiche de travail*

## *Images de paix et de conflit (4)*



## Images de paix et de conflit (5)



*fiche de travail*



*Niveau  
d'âge 1*  
—  
*7–11 ans*

## *Activité 39* **Visages**



### **OBJECTIFS**

Aider les élèves à évaluer des solutions alternatives au conflit, et à voir que parfois des solutions sont possibles satisfaisant les deux parties d'un conflit.

### **MATÉRIEL**

Papier et crayons.

### **PROCÉDURE**

#### *Étape 1*

Deux élèves sont invités à jouer brièvement cette situation devant la classe, sans arriver à une solution :

C'est le moment de la récréation, et la classe va dans la cour. Il y a un ballon de football dans la cour. Deux élèves courent pour l'avoir ; ils arrivent en même temps, et le prennent tous les deux. Le premier dit « Il est à moi ! J'étais le premier ! » Le second dit « Je l'avais le premier, et maintenant tu essaies de me le prendre ! Donne-le moi ». Ils se disputent avec la balle.

#### *Étape 2*

En grand groupe, le reste des élèves imaginent des solutions possibles à ce conflit. Elles peuvent être énumérées sur une feuille de papier. Ils devraient essayer de trouver le plus d'options possible, sans les évaluer ou les juger.

#### *Étape 3*

Ensemble, les étudiants classent les solutions en trois groupes :

- les solutions dans lesquelles chaque élève obtient ce qu'il veut ou ce dont il a besoin ; par exemple, un élève l'emploie pendant 10 minutes, et l'autre l'emploie pendant 10 autres minutes ;
- les solutions dans lesquelles seulement un élève obtient ce qu'il veut ou ce dont il a besoin ; par exemple, un élève frappe l'autre et s'encourt au loin avec la balle ;

- les solutions pour lesquelles personne n'obtient ce qu'il veut ou ce dont il a besoin ; par exemple, le professeur prend la balle et dit aux élèves de trouver quelque chose d'autre à faire.

Chaque solution peut être découpée et collée ou écrite directement dans le tableau suivant :

😊😊	😊😞	😞😞

Les deux visages souriants représentent des solutions dans lesquelles chaque personne obtient ce qu'elle veut ou ce dont elle a besoin. Un visage souriant et un visage triste représentent des solutions dans lesquelles seulement une personne obtient ce qu'elle veut ou ce dont elle a besoin. Les deux visages tristes représentent des solutions dans lesquelles personne n'obtient ce qu'il veut ou ce dont il a besoin.

#### Étape 4

En groupe, les élèves discutent alors les types de solutions. Lesquels semblent être les meilleurs ? L'activité peut être répétée dans d'autres situations de conflit : personnel, local, et international. Les élèves devraient considérer :

- Est-ce que des solutions dans lesquelles les deux parties voient leurs besoins satisfaits sont toujours possibles ?
- Est-ce qu'elles sont toujours préférables ?
- Est-ce que la violence peut aboutir à une solution dans laquelle les deux parties voient leurs besoins satisfaits ?

#### VARIANTE

Les étudiants plus âgés peuvent évaluer les solutions possibles en utilisant un tableau similaire, mais en utilisant un signe plus (+) pour le visage souriant, et un signe moins (-) pour le visage triste.

---

## **PROLONGEMENT**

Les élèves recherchent des exemples de situations de conflit dans l'actualité. Y a-t-il souvent des solutions pour lesquelles les deux parties voient leurs besoins satisfaits ? Comment vous en rendez-vous compte ?

## **DANS LE CURRICULUM**

Cette activité développe la capacité à générer des alternatives, à évaluer, à classer et à prendre des décisions. Elle peut être utilisée dans un cours de français ou de culture générale, pour considérer des solutions à des conflits dans des contes ou dans les événements historiques en général.

## Résolution de problèmes en six étapes



### OBJECTIFS

Initier les étudiants à une manière structurée de résolution des conflits interpersonnels, applicable à différentes situations.

### MATÉRIEL

Copies de la fiche **Résolution de problèmes en six étapes** (page 217).

### PROCÉDURE

#### Étape 1

Deux volontaires sont choisis pour un jeu de rôles à propos d'un conflit, l'un ou l'autre de la liste ci-dessous, ou encore un conflit que les étudiants suggèrent.

#### SITUATIONS POSSIBLES DE JEU DE RÔLES

- Un étudiant essaie d'étudier à la maison ; sa sœur veut écouter la radio et met le volume à fond.
- Un étudiant ridiculise un autre qui vient d'un autre pays, en parlant avec un accent exagéré.
- Un étudiant a permis à son meilleur ami d'emprunter un livre qui était un cadeau spécial ; quand l'ami rapporte le livre, il est sale et deux pages sont déchirées.
- Un étudiant veut faire un travail de volontaire pour une organisation qui aide les pauvres, mais ses parents ne lui permettent pas.

Les deux volontaires font le jeu de rôles pendant une minute ou deux sans trouver une solution.

## Étape 2

Le professeur introduit alors la **Résolution de problèmes en six étapes** en distribuant la fiche de la page 217.

## Étape 3

Une fois que les étudiants comprennent le procédé, le jeu de rôles est répété, avec un troisième étudiant qui aide les deux autres à résoudre leur conflit.

## Étape 4

Les étudiants forment des groupes de quatre pour pratiquer la **Résolution de problèmes en six étapes** avec des situations différentes. Deux étudiants sont acteurs du conflit, tandis que les deux autres essaient de les aider par le procédé.

## Étape 5

Enfin, la classe discute ensemble ces questions :

- Quels sont les conflits que vous avez été amenés à représenter et à quelles solutions êtes-vous arrivés ?
- La **Résolution de problèmes en six étapes** vous aide-t-elle à trouver une solution ? Pourquoi oui ou pourquoi non ?

## VARIANTE

Les étudiants emploient le procédé de résolution de problèmes dans des jeux de rôles de conflits qu'ils trouvent dans des livres, des journaux, ou qu'ils voient à la télévision. L'activité peut être faite avec des étudiants plus jeunes en créant des situations de jeux de rôles appropriées à leur groupe d'âge.

## PROLONGEMENT

Une fois que les étudiants se sont — par le jeu de rôles — familiarisés avec le procédé, il peut être appliqué aux conflits réels qui surviennent dans la classe. Quand une troisième personne aide deux autres à résoudre un conflit par l'emploi des six étapes décrites dans cet exercice, on appelle parfois ce procédé *médiation*. Les étudiants peuvent désirer établir un espace pour la médiation dans leur classe ou l'école, si bien que les étudiants en conflit peuvent y venir pour trouver une solution à l'aide d'un médiateur.

## DANS LE CURRICULUM

L'activité développe des habiletés à générer des alternatives, à anticiper des conséquences et à prendre des décisions. Elle peut être appliquée aux conflits décrits dans la littérature dans un cours de français ; elle peut aussi être employée dans un cours de culture générale afin de considérer des alternatives dans des conflits historiques

## Résolution de problèmes en six étapes



### 1 IDENTIFIER LES BESOINS

« De quoi avez-vous besoin (que voulez-vous exactement) ? »

Chacune des personnes qui vit le conflit devrait répondre à cette question, sans accuser ou jeter un blâme sur l'autre personne.

### 2 DÉFINIR LE PROBLÈME

« Que croyez-vous être le problème dans ce cas ? »

La classe entière peut aider à trouver une réponse qui rencontre les besoins des personnes concernées. Les personnes qui vivent le conflit doivent accepter la définition.

### 3 RECHERCHER DE NOMBREUSES SOLUTIONS

« Qui peut penser à un moyen par lequel nous pourrions résoudre le problème ? »

Chacun dans la classe peut apporter une réponse. Celles-ci devraient toutes être notées, sans commentaire, jugement, ou évaluation. L'objectif de cette étape est d'arriver à produire le plus de solutions possible.

### 4 ÉVALUER LES SOLUTIONS

« Seriez-vous heureux de cette solution ? »

Chaque acteur du conflit passe en revue la liste d'alternatives et explique celle qui lui semble être acceptable ou non.

### 5 DÉCIDER DE LA MEILLEURE SOLUTION

« Acceptez-vous tous les deux cette solution ? Le problème est-il résolu ? »

Être certain que les deux parties en conflit acceptent, et reconnaître leurs efforts dans la recherche d'une solution.

### 6 VOIR COMMENT LA SOLUTION EST APPLIQUÉE

« Parlons encore une fois de cette situation pour être sûrs que le problème est réellement résolu. »

Un plan devrait être fait sur la manière d'évaluer la solution. En fonction de la nature du conflit et de l'âge des protagonistes, l'évaluation peut se faire quelques minutes après, une heure après, un jour après...

Niveau  
d'âge 2  
—  
12–15 ans

## Activité 41

# Classification de conflits



## OBJECTIFS

Approfondir la compréhension par les étudiants des causes de conflit.

## MATÉRIEL

Petits morceaux de papier ou de cartons ; ensemble d'**Images de paix et de conflit** de l'**Activité 38, Définir paix et conflit** des pages 207-211 (optionnel).

## PROCÉDURE

### Étape 1

Les étudiants forment des groupes de quatre, et reçoivent une pile de cartons blancs ou de petits morceaux de papier. Ils sont invités à y inscrire chacun au moins cinq conflits. Il peut s'agir de conflits dans lesquels ils ont été entraînés ou qu'ils connaissent. Les conflits peuvent être survenus dans l'école, dans un mouvement de jeunesse, à la maison, dans la communauté, dans leur pays, ou entre des pays.

De manière alternative, les **Images de paix et de conflit** de l'**Activité 38, Définir paix et conflit**, peuvent être employées comme un ensemble de différents types de conflit.

### Étape 2

Lorsque le petit groupe a inscrit ces situations, les étudiants les lisent à voix haute pour les autres. Ils essaient de mettre ensemble les conflits qui semblent avoir quelque chose en commun. Les étudiants essaient de trouver un nom ou une catégorie pour chaque agglomérat de conflits.

### Étape 3

La classe réunie discute les catégories proposées, en donnant un exemple de chacune d'entre elles.

### Étape 4

Les mots **choses**, **sentiments**, et **idées** sont écrits sur le tableau. Le professeur explique que ce sont des catégories qui peuvent être employées pour classer des conflits. Les termes peuvent être expliqués comme suit :

**Les conflits à propos de choses** — ceux-ci surviennent quand deux personnes ou plus veulent le même objet, matériel, ou ressource, et qu'il n'y en a pas assez.

**Les conflits à propos de sentiments** — ceux-ci sont liés aux besoins des gens d'amitié, d'amour, de respect de soi, de pouvoir, de statut, d'attention ou d'admiration. Chaque personne a certains de ces besoins ; parfois des groupes de gens ou des pays ont aussi ces besoins. Le conflit peut survenir quand les sentiments sont blessés, niés, ou non pris en considération.

**Les conflits à propos d'idées** — ceux-ci sont en rapport avec les croyances et les valeurs qu'une personne, un groupe de personnes, ou même un pays ressent comme les plus importantes et fondamentales. Ils trouvent souvent leurs origines dans des croyances religieuses, des traditions culturelles, et des systèmes politiques. Ils peuvent aussi être très personnels.

### *Étape 5*

Les étudiants regardent à nouveau les conflits à propos desquels ils ont écrit, et, en petits groupes, les classent selon qu'il s'agisse de conflits à propos de choses, de sentiments, ou d'idées. Certains conflits contiennent des éléments différents, et sembleront appartenir à deux, ou même aux trois catégories. Certains peuvent ne paraître appartenir à aucune d'elles.

### *Étape 6*

La classe discute l'activité :

- Comment apparaît ce moyen de classification par rapport à ceux que les étudiants ont eux-mêmes élaborés ?
- Quel système serait le plus utile pour les aider à trouver une solution à un conflit ? Pourquoi ?

## **VARIANTE**

Les étudiants explorent d'autres manières de classer des conflits, telles que :

- facile à résoudre / difficile à résoudre ;
- violent / non violent ;
- important / non important ;
- entre des personnes / dans des groupes / entre des groupes / entre des nations.

## **PROLONGEMENT**

Les étudiants cherchent des articles de journaux à propos des conflits locaux, nationaux, ou internationaux, et les classent selon que ceux-ci concernent des choses, des sentiments, ou des idées. Y a-t-il des modèles parmi ces conflits ? La plupart des conflits internationaux semblent-ils appartenir à une ou deux de ces catégories en particulier ? Qu'en est-il pour les conflits interpersonnels ou entre groupes ?

---

## DANS LE CURRICULUM

Cette activité développe des habiletés de classification et de prise de décision par consensus. Si elle est utilisée pour analyser des conflits dans la littérature, elle peut être employée dans un cours de français. Des conflits actuels ou historiques pourraient être analysés dans une leçon de culture générale. En mathématiques, les découvertes des étudiants sur les fréquences des différents types de conflits pourraient être représentées graphiquement.



## OBJECTIFS

Encourager les étudiants à affiner leurs notions de paix et de conflit ; les aider à comprendre que tout conflit n'entraîne pas automatiquement la violence physique ; introduire les concepts de paix négative, de paix positive, et de violence structurelle.

## MATÉRIEL

Une copie d'une des **Histoires de conflit** (pages 224-227) pour chaque groupe de trois.

## PROCÉDURE

### Étape 1

En groupes de trois, les étudiants lisent une des **Histoires de conflit** et conçoivent une fin réaliste.

### Étape 2

Les étudiants discutent les questions suivantes pour chaque histoire :

- Y a-t-il des éléments de paix dans cette histoire ?
- Dans cette histoire, la paix est-elle basée sur l'absence de violence ou de conflit ?
- Dans cette histoire, la paix est-elle basée sur la justice politique, économique, et sociale ?
- Y a-t-il des éléments de conflit dans cette histoire ?
- Ce conflit est-il d'une nature de violence physique ?
- Ce conflit n'entraîne-t-il pas de violence physique ?
- Quelqu'un a-t-il été blessé par des attitudes culturelles ou institutionnelles, des valeurs, ou des manières d'agir ?

### Étape 3

Chaque groupe de trois rencontre un autre petit groupe, décrit son **Histoire de conflit** et la fin qu'il a conçue, et ils discutent les éléments de paix et de conflit qui sont présents dans chaque histoire.

*Niveau  
d'âge 2*

—  
*12–15 ans*

**Conflit** : Toutes les filles ont choisi la branche de travaux ménagers, mais Thérèse veut suivre la voie de la menuiserie. Comme le cours de travaux ménagers est obligatoire et se fait en même temps que celui de menuiserie, Thérèse ne peut choisir la menuiserie.

**Violence** : Sur le chemin qui mène à sa maison, l'amie de Thérèse essaie de la consoler mais Thérèse lui crie dessus.

**Paix** : L'amie de Thérèse suggère qu'un groupe de filles écrivent une lettre au chef d'école pour dire qu'elles estiment que ce n'est pas bien que le cours de travaux ménagers soit obligatoire.

**Suite du conflit** : Nous faisons que l'école met les cours de travaux ménagers et de menuiserie en même temps afin que les filles suivent travaux ménagers et pas menuiserie. Parce qu'ils estiment que la place des filles est à la maison pour cuisiner, nettoyer et s'occuper des enfants. Et pas entamer une carrière.

Réaction d'étudiants à une histoire de conflit

#### Étape 4

L'enseignant introduit alors les termes « paix négative », « paix positive », et « violence structurelle » (voir **Concepts-clés**, page 197). Les étudiants discutent si ces trois états étaient présents dans les histoires, et comment.

Est-ce qu'ils estiment que la paix négative ou la paix positive existe actuellement dans leur école, leur communauté, leur pays ? Est-ce que quelqu'un a déjà ressenti être lui-même l'objet de violence structurelle ? Comment les problèmes d'injustice ou de préjugé conduisent-ils aux conflits ?

#### VARIANTES

- 1 Les étudiants écrivent deux fins possibles pour chaque histoire, une paisible, et une violente. Quelle fin est la plus vraisemblable ? Laquelle est préférable ?
- 2 Les étudiants créent une ligne de temps basée sur leur **Histoire de conflit**. Ils peuvent essayer de la prolonger au-delà de la fin qu'ils ont conçue, et voir s'ils peuvent prévoir les issues possibles de la situation qui pourraient entraîner de la violence structurelle, ainsi que les issues de différentes approches de résolution de conflit.

- 3** Après avoir terminé cette activité, les étudiants proposent leurs propres définitions de la paix et du conflit.

### **PROLONGEMENT**

Les étudiants discutent des exemples de violence structurelle dans leur école, leur communauté, ou leur pays. Quelles sortes d'actions pourraient-ils réaliser pour lutter de manière appropriée contre la violence structurelle ?

### **DANS LE CURRICULUM**

L'activité entraîne la lecture significative et la réalisation d'inférences. Elle peut être employée dans le contexte d'une leçon de littérature ou de français, ou dans une classe d'économie ou d'histoire.



## *Histoires de conflit (1)*

Rena est une dame âgée de 70 ans qui avait l'habitude de travailler comme femme de ménage dans une école. Elle voudrait travailler, et pouvoir utiliser cet argent, mais elle a dû arrêter parce que l'arrondissement de l'école ne permet pas à des gens de son âge de continuer à travailler.

Elle vit seule dans une cité proche de la ville. Étant donné le taux élevé de criminalité dans la cité, elle a peur de sortir seule. Elle aimerait vivre dans une autre partie de la ville qui soit plus sûre, mais elle ne peut pas se payer un appartement plus coûteux.

Elle aime recevoir dans son appartement les visites de ses amis, de ses enfants, et de ses petits-enfants. Mais elle souhaiterait aussi sortir plus et rencontrer d'autres personnes.

Elle aimerait aller aux réunions du club du 3<sup>e</sup> âge situé dans une autre partie de la ville, mais il n'y a aucun service d'autobus jusque là. Aussi Rena décide ...

## *Histoires de conflit (2)*



*fiche de travail*

Thérèse a 16 ans et est étudiante à l'école secondaire. Elle veut apprendre la menuiserie, et s'inscrit pour un cours à l'école. Quand elle en parle au conseiller scolaire, il lui dit que le cours de menuiserie se passe en même temps que le cours de travaux ménagers, et que le cours de travaux ménagers est obligatoire pour les filles. Quand elle insiste en disant qu'elle veut apprendre la menuiserie, il lui dit que ce ne sera pas possible cette année, et qu'elle devra attendre jusqu'à l'année prochaine. Elle quitte l'école en colère.

En route vers la maison, la meilleure amie de Thérèse veut marcher avec elle, et lui demande pourquoi elle semble si malheureuse. Thérèse lui crie d'aller plus loin et de la laisser seule ; qu'elle ne se sent pas d'humeur à parler. Son amie continue simplement à marcher avec elle. Enfin, Thérèse commence à pleurer, et explique son problème. Son amie suggère que...



## *Histoires de conflit (3)*

Paul a 14 ans et va à l'école en chaise roulante. Le bâtiment est entièrement sur un niveau et les ouvertures sont assez larges pour que des personnes handicapées soient capables d'assister aux cours. Paul a beaucoup d'amis dans sa classe ; il va souvent les visiter après l'école, ou les invite chez lui.

Un jour, la classe de littérature de Paul se rend au théâtre pour voir une pièce dramatique. Quand ils arrivent au théâtre, ils découvrent qu'il y a une volée d'escaliers assez raide qui conduit à l'entrée, et aucune rampe. Le responsable du théâtre dit qu'il est désolé, et que si le professeur de Paul avait téléphoné avant, il lui aurait dit que le théâtre n'est pas accessible aux handicapés. Deux amis de Paul décident...

## *Histoires de conflit (4)*



*fiche de travail*

Victor est un étudiant noir dans une école secondaire ayant des étudiants de diverses nationalités et de races différentes. De nombreux étudiants de cette école ne s'entendent pas bien avec les étudiants de cultures différentes. L'école n'a pas de programme qui pourrait aider les étudiants à mieux comprendre les différences entre personnes et leurs manières de vie.

Un jour, comme Victor marche dans le couloir, deux étudiants blancs l'appellent par un nom raciste. Victor va rapporter l'incident chez le chef d'établissement. Celui-ci dit qu'il est désolé pour ce surnom, mais que pour ne pas provoquer de conflit, il lui semble que le mieux, pour le moment, est de l'ignorer. Il demande à Victor de l'avertir si un autre problème avec ces deux étudiants devait survenir.

Victor quitte le bureau, fâché que le chef d'établissement ne fasse rien. Il raconte tout cela à deux amis durant le déjeuner. Les deux amis décident ...

Niveau  
d'âge 2  
—  
12–15 ans

## Activité 43

# Conflit dans les médias



## OBJECTIFS

Sensibiliser les étudiants à l'invasion des conflits dans les médias, en particulier les conflits qui sont résolus par la violence ; les encourager à questionner les stéréotypes véhiculés par les médias ; leur permettre d'envisager des alternatives à la violence.

## MATÉRIEL

Copies de **Conflit dans les médias — une fiche de travail** (page 230).

## PROCÉDURE

### Étape 1

Chaque étudiant reçoit une copie de **Conflit dans les médias — une fiche de travail**. Il doit sélectionner un programme de télévision — à regarder à la maison — qui présente entre autres certains conflits, et répondre aux questions de la fiche. (Une lettre d'explication pourrait être envoyée aux parents avant de commencer cette activité.)

### Étape 2

Une fois que chaque étudiant a complété une fiche, la classe discute des modèles qu'ils ont notés. Les résultats de l'enquête peuvent apparaître plus clairement s'ils sont mis sous forme de graphique. Les questions à considérer pourraient être :

- Quels types de conflits sont les plus communs ? (Se référer — si nécessaire — aux catégories suggérées dans l'**Activité 41, Classification de conflits**.)
- Est-ce qu'il y a plus d'hommes ou de femmes impliqués dans des conflits ? Dans quels types de conflits les hommes sont-ils d'habitude impliqués ? Dans quels types de conflits les femmes sont-elles d'habitude impliquées ?
- Est-ce que des personnes de races/ethnies différentes sont montrées comme étant impliquées dans des conflits ? De quel type ? Si un modèle émerge en liaison avec la race ou les ethnies, pourquoi pensez-vous que cela arrive dans les présentations de conflits par les médias ?
- Quel pourcentage des conflits montrés a des solutions violentes ?
- Pourquoi pensez-vous que la violence est montrée si fréquemment à la télévision ?

## **VARIANTE**

Si l'accès à la télévision n'est pas répandu dans la classe, d'autres médias tels que des magazines d'étudiants ou de bandes dessinées peuvent être employés. Idéalement, il faudrait comparer des descriptions de conflits dans deux types de médias différents.

## **PROLONGEMENT**

Les étudiants peuvent désirer envoyer aux producteurs d'émissions de télévision pour enfants ou aux éditeurs de bandes dessinées des lettres exprimant leurs points de vue sur la violence dans les médias.

## **DANS LE CURRICULUM**

L'activité développe des habiletés d'observation et d'enregistrement, de recueil et de représentation des données, de pensée critique, de clarification de valeurs, d'écriture et de réalisation d'action en faveur du changement. Elle peut être employée dans une leçon d'étude de médias ou de français. Elle peut aussi être incorporée dans une leçon de mathématiques, pour l'analyse et la représentation graphique des données.



## *Conflit dans les médias — une fiche de travail*

Nom du programme de télévision / de la bande dessinée / du magazine

\_\_\_\_\_

Date du programme \_\_\_\_\_ Canal / station \_\_\_\_\_

Qui était en conflit ? \_\_\_\_\_

Quel était le conflit ? \_\_\_\_\_

Qu'est-ce que la première partie voulait ? De quoi avait-elle besoin ?

\_\_\_\_\_

Qu'est-ce que la deuxième partie voulait ? De quoi avait-elle besoin ?

\_\_\_\_\_

Comment ont-ils essayé de résoudre leur conflit ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

La première partie a-t-elle obtenu ce qu'elle voulait / ce dont elle avait besoin ? \_\_\_\_\_

La deuxième partie a-t-elle obtenu ce qu'elle voulait / ce dont elle avait besoin ? \_\_\_\_\_

Comment avez-vous ressenti la manière dont ils résolvait leur conflit ?

\_\_\_\_\_

Était-elle réaliste ? Pourquoi oui ou pourquoi non ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quelles autres manières pourraient-elles utiliser afin de résoudre leur conflit ?

\_\_\_\_\_

S'il y avait de la violence, celle-ci était-elle soulignée par des techniques spéciales ? (musique, lumière, manières différentes de filmer) Quels effets ces techniques ont-elles eues ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comment avez-vous ressenti ce programme / cette bande dessinée / ce magazine ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**OBJECTIFS**

Encourager les jeunes à réfléchir pour savoir si la violence peut être justifiée ; encourager l'écoute et l'ouverture à d'autres perspectives, et amener ceux-ci à comprendre quelles sont les attitudes qui provoquent le changement.

**MATÉRIEL**

Des cartons vierges et un crayon pour chaque participant.

**PROCÉDURE***Étape 1*

Chaque étudiant reçoit un crayon et un carton. L'affirmation suivante est lue à haute voix à la classe :

« L'usage de la violence est justifié pour apporter la paix. »

Demander aux étudiants de réfléchir à l'affirmation en silence pendant une minute. Cinq positions possibles à propos de l'affirmation sont écrites sur le tableau :

- tout à fait d'accord
- d'accord
- sans avis / pas sûr
- pas d'accord
- pas du tout d'accord

Les étudiants choisissent une de ces positions, qui représente le mieux leur réaction face à l'affirmation, et l'écrivent sur leur carte. Les étudiants devraient savoir qu'à tout moment de l'activité, ils pourront modifier leur position originale et l'écrire sur une autre carte si leur point de vue change.

*Étape 2*

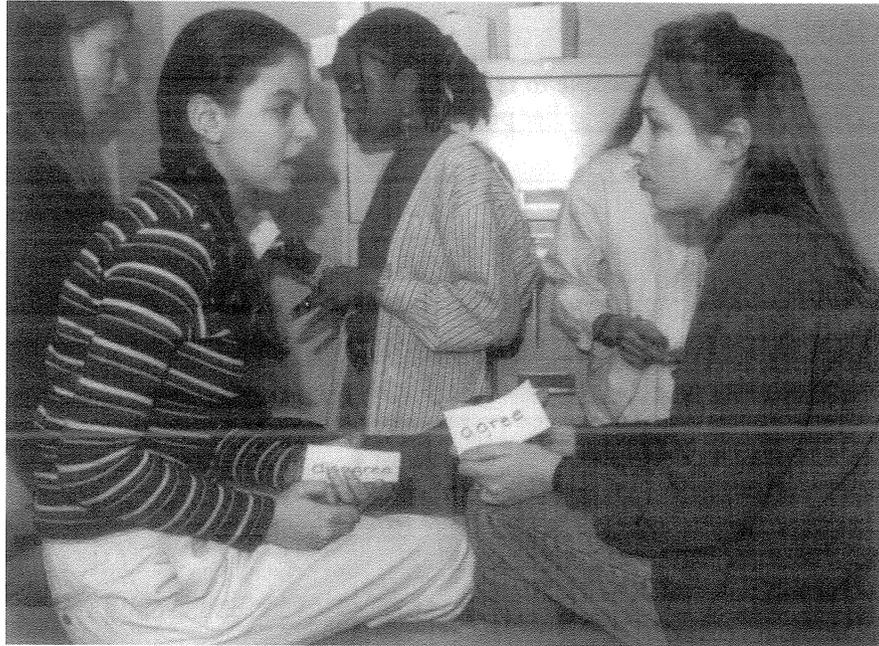
Chaque personne trouve alors une autre qui a une carte avec la même position qu'elle, et discute sa position avec cette personne pendant deux ou trois minutes.

### Étape 3

Quand le professeur le signale, chaque personne change et va avec quelqu'un qui tient une carte qui diffère d'une position de la sienne. Elles discutent encore leurs points de vue sur l'affirmation pendant deux à trois minutes.

### Étape 4

Elles se déplacent alors vers quelqu'un dont la carte diffère de deux ou trois positions par rapport à la sienne, et elles en discutent.



*Considérer d'autres positions sur un problème controversé*

### Étape 5

Les étudiants reviennent à la première personne avec qui ils ont parlé, et discutent pour voir s'ils ont changé leur position originale sur l'affirmation.

### Étape 6

La classe entière discute ensemble à la fois l'affirmation, et le processus de l'activité :

- Est-ce que tous les étudiants ont changé leur position en cours d'activité ?
- Quels facteurs influençaient un changement dans la position ?
- Quels facteurs empêchaient d'écouter les autres, ou faisait changer d'avis ?
- Qu'ont-ils appris des autres ?

## **VARIANTE**

L'activité peut être répétée avec toute autre affirmation controversée comme un moyen d'encourager le partage de perspectives. D'autres affirmations pertinentes par rapport aux problèmes de paix et de conflit pourraient être :

- « Le monde serait meilleur si tout conflit pouvait être éliminé. »
- « C'est dans la nature humaine d'être violent. »
- « Dans l'intérêt de la paix, les mouvements d'identité ethnique devraient être limités. »
- « Il devrait y avoir un embargo international sur tous les jouets de guerre. »

## **PROLONGEMENT**

L'activité pourrait être employée pour introduire une exploration des manières par lesquelles des changements d'attitudes surviennent, et surtout des manières par lesquelles les médias populaires créent ou influencent des attitudes à propos des événements et des conditions actuels.

## **DANS LE CURRICULUM**

L'activité amène à clarifier ses propres positions, développe la considération et l'écoute active d'autres points de vue. Elle peut être employée avec une variété d'affirmations controversées dans différentes matières telles que l'histoire, l'économie, ou les cours de philosophie.

Niveau  
d'âge 3  
—  
16–18 ans

Activité 45

## Conflits locaux — une enquête



### OBJECTIFS

Accroître la sensibilisation des jeunes aux conflits dans leur communauté ; évaluer des possibilités raisonnables de réaliser une action pour améliorer une situation de conflit.

### MATÉRIEL

Une sélection de journaux locaux, une carte locale, des copies de la fiche **Un conflit local** (page 237) pour chaque paire.

### PROCÉDURE

#### Étape 1

Pendant une période d'une à deux semaines, les étudiants recueillent des articles de journaux locaux qui décrivent toute forme de conflit. Ceux-ci pourraient inclure des crimes, du vandalisme, des débats sur la manière dont les fonds locaux doivent être dépensés, des discussions de planification de projets de développement, des conflits raciaux ou ethniques, des manifestations pour des causes particulières, des problèmes écologiques locaux, etc. Les conflits qui surviennent à un endroit précis peuvent être indiqués avec des épingles sur une carte de la communauté.

Si des conflits dans la communauté tendent à survenir spécialement à un endroit particulier, il peut être bon d'éliminer ce marquage, car cela peut tendre à renforcer des stéréotypes à propos de certaines localités ou groupes de gens.

#### Étape 2

La collection d'articles constituée, des étudiants groupés par deux, sélectionnent ensemble un conflit. Ils complètent les questions sur la fiche **Un conflit local**. (Cela peut nécessiter d'écrire à une ou aux deux parties du conflit pour obtenir une information supplémentaire.)

### Étape 3

Quand tous les groupes ont complété la fiche, elles présentent les résultats à la classe. Lorsque chaque situation est présentée, les solutions alternatives sont discutées, et d'autres possibilités ajoutées.

### Étape 4

La classe vote pour décider si ce conflit est un de ceux vis-à-vis desquels ils pourraient, en tant que jeunes, réaliser une certaine forme d'action constructive. Deux listes peuvent être dressées sur le tableau : **Conflits à propos desquels nous pouvons faire quelque chose** et **Conflits à propos desquels nous ne pouvons rien faire**. Quels modèles existent dans les types de conflits figurant dans chaque liste ?

### Étape 5

Enfin, la classe peut choisir un conflit sur lequel il est raisonnable de penser qu'ils peuvent avoir un impact, et concevoir un projet réaliste d'action. Le professeur devrait aider les jeunes à clarifier leur projet afin de savoir si celui-ci agira sur la cause du conflit, ou sur ses effets.

Les projets qui agissent sur les causes du conflit consisteraient par exemple à écrire des lettres aux pouvoirs locaux, à réaliser des enquêtes pour rassembler plus d'informations, à faire circuler des pétitions, à concevoir une présentation pour des étudiants plus jeunes à propos d'un groupe local ethnique ou culturel, à planifier un terrain de jeu pour une superficie inutilisée, etc.

Les projets qui agissent sur les effets du conflit consisteraient par exemple à déblayer des débris, à nettoyer des graffitis, à obtenir des fonds pour aider un individu ou une cause, à constituer un « système de copains » pour escorter des étudiants plus jeunes jusque et à partir de l'école, etc.

La nature réelle des projets variera beaucoup en fonction des conditions locales.

## VARIANTE

Plutôt que d'employer des journaux, l'enquête peut être conduite en amenant la classe en promenade dans la localité, et en demandant aux étudiants de noter des conflits évidents. Dans ce cas, il est essentiel de s'assurer que la localité est assez sûre pour que la classe puisse faire ce genre de travail ; il est aussi conseillé de notifier aux parents la nature du projet.

## PROLONGEMENT

- 1 Il est utile de garder un enregistrement du projet d'action, éventuellement sous la forme d'un livre, de photos, ou d'une vidéo, en fonction des ressources disponibles. Il peut aussi être intéressant pour la classe de communiquer son projet d'action à la communauté plus large sous la forme d'une présentation à d'autres classes de l'école, d'un article dans le journal local, d'une exposition à un festival de la communauté, d'une affiche dans la ville, etc.

- 
- 2** Les étudiants peuvent inviter des membres de la communauté engagés dans des actions de paix ou de traitement de conflit à leur rendre visite et à parler à propos de leur travail.

### **DANS LE CURRICULUM**

L'activité développe des habiletés de lecture, d'analyse, de lecture de cartes, d'anticipation des conséquences, de prise de décision, de planification et de réalisation d'action. Elle pourrait être réalisée dans une classe de culture générale portant sur la communauté locale. La cartographie pourrait être privilégiée dans une leçon de géographie.

## *Un conflit local*



*fiche de travail*

Quel conflit avez-vous observé ? \_\_\_\_\_

Qui sont les parties impliquées dans le conflit ? \_\_\_\_\_

Que veut ou de quoi a besoin la partie A ? \_\_\_\_\_

Que veut ou de quoi a besoin la partie B ? \_\_\_\_\_

Selon vous, quelles sont les causes de ce conflit ? \_\_\_\_\_

Ce conflit bénéficie-t-il à la partie A d'une manière ou d'une autre ? \_\_\_\_\_

Nuit-il à la partie A ? \_\_\_\_\_

Ce conflit bénéficie-t-il à la partie B d'une manière ou d'une autre ? \_\_\_\_\_

Nuit-il à la partie B ? \_\_\_\_\_

Ce conflit bénéficie-t-il ou nuit-il à quelqu'un d'autre dans la communauté ?  
\_\_\_\_\_

Quelles choses pourraient être faites pour résoudre ce conflit ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quelle serait la meilleure manière de procéder afin de résoudre ce conflit ?  
\_\_\_\_\_

Y a-t-il quelque chose que vous pourriez faire afin d'améliorer cette situation ?

Si non, pourquoi ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Le manifeste de Séville



Niveau  
d'âge 3  
—  
16–18 ans

### OBJECTIFS

Aider les jeunes à examiner des suppositions concernant la violence et la nature humaine ; à mettre en pratique l'enseignement en équipe et la construction de consensus.

### MATÉRIEL

Copies des quatre extraits du **Manifeste de Séville sur la violence** pour chaque groupe de quatre (pages 240-241 ; le texte complet du *Manifeste de Séville* est aussi reproduit à la fin de cette activité, pour les professeurs qui désirent s'y référer) ; 20 cartes blanches ou morceaux de papier pour chaque petit groupe.

### PROCÉDURE

#### Étape 1

Les jeunes forment des groupes de quatre, et chaque personne dans le petit groupe reçoit un extrait différent du **Manifeste de Séville sur la violence**. Il peut être expliqué que le *Manifeste de Séville* est une déclaration sur la violence et la nature humaine. Il a été écrit en 1986 par un groupe de vingt scientifiques — biologistes, psychologues, neurophysiologues, anthropologues, généticiens — de 12 pays différents.

#### Étape 2

Tous ceux qui ont l'extrait 1 se rejoignent pour former ensemble un nouveau groupe. Tous ceux qui ont l'extrait 2 forment un autre groupe, et ainsi de suite. Dans ces groupes, les participants lisent attentivement leur extrait, et s'assurent qu'ils le comprennent entièrement ; ils peuvent consulter si nécessaire des dictionnaires ou des encyclopédies.

#### Étape 3

Les étudiants reviennent alors à leurs groupes originaux de quatre. Ils expliquent aux membres du groupe original, dans leurs propres mots, ce que dit leur extrait de la déclaration. Ils répondent aux questions du petit groupe et s'assurent que tout le monde comprend pleinement cet extrait.

#### Étape 4

Chaque étudiant prend cinq cartes blanches ou morceaux de papier. En silence, ils décrivent par écrit cinq réactions différentes qu'ils ont ressenties face

au *Manifeste de Séville*, chacune sur un morceau de papier différent. Une réaction peut être un simple mot (« sceptique »), une expression (« Intéressant — J'aimerais en connaître plus »), une question (« Pourquoi n'y a-t-il pas plus de gens qui connaissent ce document ? »), ou une pensée plus développée nécessitant une phrase ou deux (« Si la violence n'est pas biologique, alors il devrait être possible de faire quelque chose vis-à-vis d'elle. Les écoles devraient trouver un moyen de lutter contre la violence sociale. »).

### **Étape 5**

Toutes les réactions sont recueillies par une personne dans le petit groupe, et redistribuées au hasard comme s'ils jouaient aux cartes. Les étudiants regardent leurs cartes. Ils placent les cartes qu'ils ont écrites eux-mêmes, ou celles avec lesquelles ils ne sont pas d'accord, la face cachée au centre de la table. Ils peuvent pêcher les cartes écartées pour les ajouter à celles qu'ils tiennent en main. L'objectif est d'arriver à avoir trois cartes de réaction qu'ils n'ont pas écrites eux-mêmes, mais avec lesquelles ils peuvent être d'accord.

### **Étape 6**

Une fois que c'est fait, ils montrent aux autres membres du petit groupe les trois réactions qu'ils détiennent, et expliquent pourquoi ils les ont choisies.

### **Étape 7**

Enfin, la classe discute ensemble à propos du *Manifeste de Séville* et de ses implications.

## **VARIANTE**

Durant l'étape 6, les étudiants essaient d'écrire une réaction commune au *Manifeste de Séville*, à laquelle tous les quatre peuvent souscrire.

## **PROLONGEMENT**

Les étudiants peuvent désirer interviewer d'autres élèves dans l'école, dans un mouvement de jeunesse, des parents, ou des membres de leur communauté pour constater combien est répandue la notion que la violence fait simplement partie de la nature humaine. Qu'est-ce qui peut être fait pour changer cette attitude ?

Le professeur peut aussi proposer aux étudiants d'examiner les recherches qui ont été réalisées depuis 1986 sur la mesure dans laquelle le comportement humain pourrait avoir une base biologique.

## **DANS LE CURRICULUM**

L'activité développe des habiletés de lecture compréhensive, de paraphrases, de résumés, de présentation claire de l'information, d'examen d'autres perspectives et de construction de consensus. Elle peut être employée dans un cours de biologie sur l'hérédité, ou dans un cours de psychologie.



## *Le manifeste de Séville sur la violence (1)*

### EXTRAIT 1

Il est scientifiquement incorrect de dire que nous avons hérité de nos ancêtres les animaux une propension à faire la guerre. Bien que le combat soit un phénomène largement répandu au sein des espèces animales, on ne connaît que quelques cas au sein des espèces vivantes de luttes destructrices intra-espèces entre des groupes organisés. En aucun cas, elles n'impliquent le recours à des outils utilisés comme armes. Le comportement prédateur s'exerçant à l'égard d'autres espèces, comportement normal, ne peut être considéré comme équivalent de la violence intra-espèces. La guerre est un phénomène scientifiquement humain qui ne se rencontre pas chez d'autres animaux.

### RÉSUMÉ 1

Il est faux de dire que nous avons hérité une tendance à faire la guerre des animaux à partir desquels nous avons évolué. Très peu d'espèces se battent contre elles-mêmes, et aucune n'utilise d'armes. Seuls les êtres humains font la guerre.

### EXTRAIT 2

Il est scientifiquement incorrect de dire que la guerre ou toute autre forme de comportement violent est génétiquement programmée dans la nature humaine. Si des gènes sont impliqués à tous les niveaux du fonctionnement du système nerveux, ils sont à la base d'un potentiel de développement qui ne se réalise que dans le cadre de l'environnement social et écologique. Si incontestablement les individus sont différemment prédisposés à subir l'empreinte de leur expérience, leurs personnalités sont néanmoins la résultante de l'interaction entre leur dotation génétique et les conditions de leur éducation. En dehors de quelques rares états pathologiques, les gènes ne conduisent pas à des individus nécessairement prédisposés à la violence. Mais le contraire est également vrai. Si les gènes sont impliqués dans nos comportements, ils ne peuvent à eux seuls les déterminer complètement.

### RÉSUMÉ 2

Il est faux de dire que des gènes humains produisent des comportements violents. Les gènes n'amènent pas les individus à être violents ou pacifiques. Ils fournissent un potentiel pour les comportements ; mais la manière par laquelle une personne se comporte est influencée par son environnement et par la façon dont elle a été éduquée.

## *Le manifeste de Séville sur la violence (2)*

✕

### **EXTRAIT 3**

Il est scientifiquement incorrect de dire que les hommes ont « un cerveau violent » ; bien que nous possédions en effet l'appareil neuronal nous permettant d'agir avec violence, il n'est pas activé de manière automatique par des stimuli internes ou externes. Comme chez les primates supérieurs et contrairement aux autres animaux, les fonctions supérieures neuronales filtrent de tels stimuli avant d'y répondre. Nos comportements sont modélés par nos types de conditionnement et nos modes de socialisation. Il n'y a rien dans la physiologie neuronale qui nous contraigne à réagir violemment.

### **RÉSUMÉ 3**

Il est faux de dire que quelque chose dans le cerveau humain entraîne les gens à être violent. Nous avons le potentiel d'être violent, mais nous le sommes ou nous ne le sommes pas en fonction de la manière dont on a été éduqué et du type de société dans laquelle on vit.

### **EXTRAIT 4**

Il est scientifiquement incorrect de dire que la guerre est un phénomène instinctif ou répond à un mobile unique. L'émergence de la guerre moderne est le point final d'un parcours qui, débutant avec des facteurs émotionnels, parfois qualifiés d'instincts, a abouti à des facteurs cognitifs. En effet, la guerre moderne met en jeu l'utilisation institutionnalisée d'une part de caractéristiques personnelles telles que l'obéissance aveugle ou l'idéalisme, et d'autre part d'aptitudes sociales telles que le langage ; elle implique enfin des approches rationnelles telles que l'évaluation des coûts, la planification et le traitement de l'information. Les technologies de la guerre moderne ont accentué considérablement le phénomène de la violence, que ce soit au niveau de la formation des combattants ou de la préparation psychologique à la guerre des populations. Du fait de cette amplification, on a tendance à confondre les causes et les conséquences.

### **RÉSUMÉ 4**

La guerre n'est pas causée par un quelconque instinct. Les comportements violents des gens en situation de guerre sont quelque chose qu'ils ont appris à travers une formation ; ils ne sont pas innés. Aussi, ces comportements sont le résultat de la guerre, et non sa cause.



*fiche de travail*



## *Le manifeste de Séville sur la violence*

NOTE DE L'ÉDITEUR : Le *Manifeste de Séville sur la violence* a été écrit par un comité international de 20 scientifiques au 6<sup>e</sup> Colloque International sur le Cerveau et l'Aggression qui s'est tenu à l'Université de Séville, en Espagne, au mois de Mai 1986, avec le soutien du Comité Espagnol de l'UNESCO. Le but du Manifeste est de dissiper la croyance répandue que les êtres humains sont inévitablement disposés à la guerre par des traits agressifs innés, déterminés biologiquement.

L'UNESCO a adopté le *Manifeste de Séville* à la 25<sup>e</sup> Session de sa Conférence Générale à Paris, du 17 Octobre au 16 Novembre 1989. La Déclaration a été formellement acceptée par des organisations scientifiques et publiée dans des journaux dans le monde entier. L'UNESCO prépare une brochure destinée à l'enseignement des jeunes à propos de la Déclaration.

En août 1987, le Conseil des Représentants de l'Association Psychologique Américaine a approuvé le *Manifeste de Séville*. Le Conseil des Affaires Scientifiques a insisté sur le fait que ce n'est pas une déclaration scientifique sur le problème de traits de comportements spécifiques hérités. Elle est, plutôt, une déclaration sociale conçue pour éliminer des stéréotypes non fondés sur le caractère inévitable de la guerre.<sup>1</sup>

Croyant qu'il relève de notre responsabilité en tant que chercheurs dans diverses disciplines d'attirer l'attention sur les activités les plus dangereuses et les plus destructrices de notre espèce, à savoir la violence et la guerre ; reconnaissant que la science est un produit de la culture qui ne peut avoir un caractère définitif englobant l'ensemble des activités humaines ; exprimant notre gratitude pour le soutien que nous avons reçu des autorités de Séville et des représentants espagnols de l'Unesco ; nous, les universitaires soussignés, originaires du monde entier et appartenant à des disciplines particulièrement concernées, nous nous sommes réunis et sommes parvenus au Manifeste suivant sur la Violence. Dans ce manifeste, nous contestons un certain nombre de soi-disant découvertes biologiques qui ont été utilisées par des personnes, y compris dans nos domaines respectifs, pour justifier la violence et la guerre. Parce que l'utilisation de ces « découvertes » a créé un climat de pessimisme dans nos sociétés, nous proclamons que la dénonciation publique et réfléchie de telles manipulations constitue une contribution importante à l'Année internationale de la Paix.

Le mauvais usage de faits et théories scientifiques dans le but de légitimer la violence et la guerre, sans être un phénomène nouveau, est étroitement associé à l'avènement de la science moderne. Par exemple, la théorie de l'évolu-

1. Le texte proposé ici est la traduction du Manifeste de Séville proposée par l'UNESCO.

tion a ainsi été « utilisée » pour justifier non seulement la guerre, mais aussi le génocide, le colonialisme et l'élimination du plus faible.

Nous exprimons notre point de vue sous la forme de cinq propositions. Nous sommes parfaitement conscients que bien d'autres questions touchant à la violence et la guerre pourraient être également discutées dans le cadre de nos disciplines, mais nous en restons volontairement à ce que nous considérons une première étape essentielle.

*Il est scientifiquement incorrect de dire que nous avons hérité de nos ancêtres les animaux une propension à faire la guerre. Bien que le combat soit un phénomène largement répandu au sein des espèces animales, on ne connaît que quelques cas au sein des espèces vivantes de luttes destructrices intra-espèces entre des groupes organisés. En aucun cas, elles n'impliquent le recours à des outils utilisés comme armes. Le comportement prédateur s'exerçant à l'égard d'autres espèces, comportement normal, ne peut être considéré comme équivalent de la violence intra-espèces. La guerre est un phénomène scientifiquement humain qui ne se rencontre pas chez d'autres animaux.*

Le fait que la guerre ait changé de manière aussi radicale au cours des temps prouve bien qu'il s'agit d'un produit de la culture. C'est principalement au travers du langage qui rend possibles la coordination entre les groupes, la transmission de la technologie et l'utilisation des outils que s'établit la filiation biologique de la guerre. La guerre est d'un point de vue biologique possible mais n'a pas un caractère inéluctable comme en témoignent les variations de lieu et de nature qu'elle a subies dans le temps et dans l'espace. Il existe des cultures qui depuis des siècles n'ont pas fait la guerre et d'autres qui à certaines périodes l'ont faite fréquemment puis ont vécu en paix durablement.

*Il est scientifiquement incorrect de dire que la guerre ou toute autre forme de comportement violent soit génétiquement programmée dans la nature humaine. Si des gènes sont impliqués à tous les niveaux du fonctionnement du système nerveux, ils sont à la base d'un potentiel de développement qui ne se réalise que dans le cadre de l'environnement social et écologique. Si incontestablement les individus sont différemment prédisposés à subir l'empreinte de leur expérience, leurs personnalités sont néanmoins la résultante de l'interaction entre leur dotation génétique et les conditions de leur éducation. En dehors de quelques rares états pathologiques, les gènes ne conduisent pas à des individus nécessairement prédisposés à la violence. Mais le contraire est également vrai. Si les gènes sont impliqués dans nos comportements, ils ne peuvent à eux seuls les déterminer complètement.*

*Il est scientifiquement incorrect de dire qu'au cours de l'évolution humaine une sélection s'est opérée en faveur du comportement agressif par rapport à d'autres types. Dans toutes les espèces bien étudiées, la capacité à coopérer et à accomplir des fonctions sociales adaptées à la structure d'un groupe détermine la position sociale de ses membres. Le phénomène de « dominance » implique des liens sociaux et des filiations ; il ne résulte pas de la seule possession et utilisation d'une force physique supérieure, bien qu'il mette en jeu des comportements agressifs. Lorsque, par la sélection généti-*





que, de tels comportements ont été artificiellement créés chez des animaux, on a constaté l'apparition rapide d'individus hyperagressifs ; ceci permet de penser que dans les conditions naturelles la pression en faveur de l'agressivité n'avait pas naturellement atteint son niveau maximal. Lorsque de tels animaux hyperagressifs sont présents dans un groupe, soit ils détruisent la structure sociale, soit ils en sont éliminés. La violence n'est inscrite ni dans notre héritage évolutif ni dans nos gènes.

*Il est scientifiquement incorrect de dire que les hommes ont « un cerveau violent » ; bien que nous possédions en effet l'appareil neuronal nous permettant d'agir avec violence, il n'est pas activé de manière automatique par des stimuli internes ou externes. Comme chez les primates supérieurs et contrairement aux autres animaux, les fonctions supérieures neuronales filtrent de tels stimuli avant d'y répondre. Nos comportements sont modelés par nos types de conditionnement et nos modes de socialisation. Il n'y a rien dans la physiologie neuronale qui nous contraigne à réagir violemment.*

*Il est scientifiquement incorrect de dire que la guerre est un phénomène instinctif ou répond à un mobile unique. L'émergence de la guerre moderne est le point final d'un parcours qui, débutant avec des facteurs émotionnels, parfois qualifiés d'instincts, a abouti à des facteurs cognitifs. En effet, la guerre moderne met en jeu l'utilisation institutionnalisée d'une part de caractéristiques personnelles telles que l'obéissance aveugle ou l'idéalisme, et d'autre part d'aptitudes sociales telles que le langage ; elle implique enfin des approches rationnelles telles que l'évaluation des coûts, la planification et le traitement de l'information. Les technologies de la guerre moderne ont accentué considérablement le phénomène de la violence, que ce soit au niveau de la formation des combattants ou de la préparation psychologique à la guerre des populations. Du fait de cette amplification, on a tendance à confondre les causes et les conséquences.*

Nous proclamons en conclusion que la biologie ne condamne pas l'humanité à la guerre, que l'humanité au contraire peut se libérer d'une vision pessimiste apportée par la biologie et, ayant retrouvé sa confiance, entreprendre, en cette Année internationale de la paix et pour les années à venir, les transformations nécessaires de nos sociétés.

Bien que cette mise en œuvre relève principalement de la responsabilité collective, elle doit se fonder aussi sur la conscience d'individus dont l'optimisme comme le pessimisme sont des facteurs essentiels.

Tout comme « les guerres commencent dans l'esprit des hommes », la paix également trouve son origine dans nos esprits. La même espèce qui a inventé la guerre est également capable d'inventer la paix. La responsabilité en incombe à chacun de nous.

*Seville, 16 mai 1986*

## SIGNATURES

*David Adams*, Psychologue, Wesleyan University, Middletown, Connecticut, USA.

*S A Barnett*, Ethologue, The Australian National University, Canberra, Australie.

*N P Bechtereva*, Neurophysiologue, Institut pour la Médecine Expérimentale de l'Académie des Sciences Médicales de l'URSS, Leningrad, URSS.

*Bonnie Frank Carter*, Psychologue, Albert Einstein Medical Center, Philadelphia, Pennsylvania, USA.

*Jose M Rodriguez Delgado*, Neurophysiologue, Centro de Estudios Neurobiológicos, Madrid, Espagne.

*Jose Luis Diaz*, Ethologue, Instituto Mexicano de Psiquiatria, Mexico DF, Mexico.

*Andrzej Elias*, Psychologue des Différences Individuelles, Académie Polonaise des Sciences, Varsovie, Pologne.

*Santiago Genovés*, Anthropologue Biologiste, Instituto de Estudios Antropológicos, Mexico DF, Mexico.

*Benson E Ginsburg*, Généticien du Comportement, University of Connecticut, Storrs, Connecticut, USA.

*Jo Groebel*, Psychologue Social, Erziehungswissenschaftliche Hochschule, Landau, République fédérale d'Allemagne.

*Samir-Kumar Ghosh*, Sociologue, Indian Institute of Human Sciences, Calcutta, Inde.

*Robert Hinde*, Comportementaliste des Animaux, Cambridge University, United Kingdom.

*Richard E Leakey*, Anthropologue Physicien, National Museums of Kenya, Nairobi, Kenya.

*Taha M Malasi*, Psychiatre, Kuwait University, Koweït.

*J Martin Ramírez*, Psychobiologiste, Universidad de Sevilla, Espagne.

*Federico Mayor Zaragoza*, Biochimiste, Universidad Autónoma, Madrid, Espagne.

*Diana L Mendoza*, Ethologue, Universidad de Sevilla, Espagne.

*Ashis Nandy*, Psychologue Politique, Centre for the Study of Developing Societies, Delhi, India.

*John Paul Scott*, Comportementaliste des Animaux, Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio, USA.

*Riitta Wahlström*, Psychologue, Université de Jyväskylä, Finlande.



*fiche de travail*

Niveau  
d'âge 3  
—  
16–18 ans

Activité 47

## *Pensées de paix*



### OBJECTIFS

Confronter les jeunes à des idées sur la paix exprimées par des penseurs du monde entier ; les aider à établir les similitudes dans les manières de percevoir la paix par des personnes de cultures différentes ; les encourager à réfléchir sur leur propre définition de la paix.

### MATÉRIEL

Un ensemble de citations des **Pensées de la paix** (pages 248-249) coupées en des sections individuelles pour chaque groupe de quatre ; papier kraft, colle, stylos de feutre.

### PROCÉDURE

#### *Étape 1*

En groupes de quatre, les étudiants lisent les citations. Ils choisissent de quelle manière ils vont les placer sur une grande feuille de papier kraft, afin de montrer comment les diverses perspectives sur la paix sont liées les unes aux autres. Ils peuvent choisir de les agglomérer, de faire une séquence linéaire, un modèle ou un diagramme de flux utilisant des lignes et des flèches pour relier les différentes citations.

#### *Étape 2*

Quand le petit groupe s'est mis d'accord sur une disposition définitive, ils collent les morceaux de papier, ajoutent des diagrammes ou des commentaires s'ils le désirent.

#### *Étape 3*

Avec les diverses citations à l'esprit, chaque petit groupe élabore sa propre définition de la paix.

#### *Étape 4*

Les petits groupes marchent autour de la pièce et regardent chaque panneau. Une personne de chaque groupe devrait rester avec son panneau pour expliquer ou répondre à des questions. La classe réunie, ils discutent des idées gagnées grâce à cette activité.

## **VARIANTE**

Les petits groupes peuvent désirer ajouter des citations qu'ils ont trouvées, ou des pensées supplémentaires. Ils peuvent ajouter des feuilles à leur panneau, s'ils ont besoin de plus d'espace.

## **PROLONGEMENT**

Comme une suite à cette activité, les jeunes interprètent les citations qui avaient pour eux une signification particulière grâce à d'autres médias. Diverses déclarations se prêtent elles-mêmes à l'expression par le dessin, la peinture, ou le collage. D'autres pourraient être le sujet d'un jeu de rôles ou d'une courte histoire. Ces projets pourraient être présentés à la classe, à l'école, ou à la communauté.

## **DANS LE CURRICULUM**

L'activité développe des habiletés de lecture compréhensive, d'interprétation d'inférences et d'établissement de relations. Elle peut être employée dans une classe de littérature après la lecture de textes pertinents sur le thème de la paix et du conflit. Elle peut être employée dans une classe d'histoire après l'étude d'une guerre ou d'un autre conflit. L'activité de prolongement pourrait aussi développer la musique, l'art dramatique, et l'écriture créative.



## *Pensées de paix (1)*



« S'il y a le droit dans l'âme,  
Il y aura la beauté dans  
la personne ;  
S'il y a la beauté dans  
la personne,  
Il y aura l'harmonie dans  
la maison ;  
S'il y a l'harmonie dans  
la maison,  
Il y aura l'ordre dans la nation ;  
S'il y a l'ordre dans la nation,  
Il y aura la paix dans le  
monde. »

Lao-Tseu, Chine

« Chaque fusil qui est fait,  
chaque bateau de guerre lancé,  
chaque missile tiré, signifie au  
bout du compte un vol de ceux  
qui ont faim et ne sont pas  
alimentés, de ceux qui ont froid  
et ne sont pas habillés. »

Dwight Eisenhower, USA

« Si vous voulez la paix,  
préparez-vous à la paix. »  
Devise de l'Université pour la  
Paix, Costa Rica

« Il n'y a pas de chemin vers la  
paix. La paix est le chemin. »  
Mahatma Gandhi, Inde

« 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. »  
Préambule de l'Acte constitutif  
de l'UNESCO

« La violence cause autant  
de tort à ses auteurs qu'elle nuit  
à ses victimes. »  
L'évêque C B Daly, Belfast,  
Irlande du Nord

« La non-violence est l'arme  
du fort. »  
Mahatma Gandhi, Inde

« Sans la justice, la paix  
n'est rien qu'un mot  
qui sonne bien. »  
Dom Helder Camara, Brésil

## Pensées de paix (2)



fiche de travail

<p>« Le pouvoir déchaîné de l'atome a tout changé sauf nos manières de penser. » Albert Einstein, USA</p>	<p>« Vous ne comprendrez jamais la violence ou la non-violence tant que vous ne comprenez pas la violence qui vient à l'esprit de celui qui voit ses enfants mourir de malnutrition. » Food First</p>
<p>« Je conteste la violence parce que quand elle paraît faire le bien, le bien est seulement temporaire — le mal qu'elle fait est permanent. » Mahatma Gandhi, Inde</p>	<p>« Je demandais pourquoi quelqu'un ne faisait pas quelque chose, pour la paix... Alors j'ai réalisé que je suis quelqu'un. » Anonyme</p>
<p>« La paix est le développement, le développement est la paix. » Johan Galtung, Norvège</p>	<p>« Ne doutez jamais qu'un petit groupe de citoyens rêveurs convaincus peut changer le monde. En vérité, c'est la seule chose qu'il puisse faire. » Margaret Mead, USA</p>
<p>« Qui est le plus grand des héros ? Celui qui convertit son ennemi en son ami. » Avot D'Rabbi Nathan 23, Israël</p>	<p>« Si nous voulons atteindre la paix réelle dans ce monde... nous devons commencer avec les enfants. » Mahatma Gandhi, Inde</p>