

Module 1

La perspective humanitaire



Qu'est-ce qu'un témoin ?
À quels dilemmes les témoins se trouvent-ils confrontés ?
Quel peut être l'impact des témoins ?
Qu'est-ce qu'un acte humanitaire ?



CICR

Comité international de la Croix-Rouge

19, avenue de la Paix

1202 Genève, Suisse

T +41 22 734 60 01 **F** +41 22 733 20 57

E-mail: shop.gva@cicr.org **www.**ehl.icrc.org

© CICR, janvier 2009

Module 1

La perspective humanitaire



EXPLORATIONS (quatre séances)

➤ 1A Que peuvent faire les témoins ? (deux séances)	4
➤ 1B Analyser les actes humanitaires (une séance)	26
➤ 1C Le dilemme du témoin (une séance)	31

CONCEPTS

Témoin
Acte humanitaire
Pression sociale

Dans tous les modules :

Dignité humaine
Obstacles au comportement humanitaire
Dilemmes
Conséquences
Perspectives multiples

COMPÉTENCES PRATIQUÉES

Prise de perspective
Jeu de rôles
Analyse de récits
Présentation de récits
Analyse de dilemmes
Identification des conséquences

➤ Si vous disposez de peu de temps et n'arrivez pas à mener à bien toutes les explorations, nous vous recommandons de suivre au moins la voie rapide indiquée par ce signe.

Exploration 1A: Que peuvent faire les témoins ?

L'exploration 1A est axée sur des histoires de gens ordinaires qui, en temps de guerre ou dans d'autres situations de violence, ont agi de leur propre chef pour protéger la vie et la dignité humaine de personnes qu'ils ne connaissaient pas nécessairement ou qu'ils n'auraient pas tendance à aider ou à protéger en temps normal.

Ces récits sont des histoires vraies et n'ont pas de schéma commun. Chacun a ses caractéristiques propres : le moment et le lieu, le type de violence (conflit armé, violence raciale, gangs de jeunes), la nationalité du protecteur, etc.

Chacun, aussi, est accompagnée de notes attirant l'attention sur ses points particuliers. Des questions utiles, valables pour tous les récits, sont présentées dans l'étape 3, « Étudier plusieurs récits ».

Choisissez plusieurs récits pour votre groupe. Prévoyez de consacrer au moins deux séances à les analyser. Cela vous donnera le temps d'employer plusieurs méthodes pédagogiques (jeu de rôles, discussion en petits groupes, analyse et présentation) pour montrer comment naît le courage d'agir. Ainsi, vos élèves saisiront pleinement l'impact des expériences et des actes de divers témoins.

OBJECTIFS

- Comprendre l'impact que peut avoir un témoin sur les actes d'autres personnes.
- Connaître des cas où des témoins ont agi dans des situations de violence pour protéger la vie ou la dignité humaine.

RESSOURCES POUR L'ENSEIGNANT

Contexte des récits

- 1A.1 Lendemain de bataille
- 1A.2 Un témoin se fait connaître
- 1A.3 Seule sur le banc
- 1A.4 Pas à pas
- 1A.5 Le commerçant courageux
- 1A.6 Des villageois soulagent les souffrances dans des camps

RESSOURCES POUR L'ÉLÈVE

Les récits

- 1A.7 Lendemain de bataille
- 1A.8 Un témoin se fait connaître
- 1A.9 Seule sur le banc
- 1A.10 Pas à pas
- 1A.11 Le commerçant courageux
- 1A.12 Des villageois soulagent les souffrances dans des camps

PRÉPARATION

Choisissez les récits et l'ordre dans lequel ils seront traités.

Dans le *Guide méthodologique*, revoyez les méthodes d'enseignement 1 (La discussion), 2 (Le remue-ménages), 5 (Le jeu de rôles), 6 (Utiliser récits, photographies et vidéos), 7 (Écriture et réflexion), 9 (Les petits groupes) et 10 (La recherche de récits et d'informations), ainsi que l'atelier 2 (Jeu de rôles : que peuvent faire les témoins ?).

Si possible, revoyez les sections pertinentes de la vidéo « enseignant » (*Structurer les réactions des élèves : réflexion sur les actes humanitaires*) et du film de formation pour les enseignants (*Module 1*).

DURÉE

Deux séances de 45 minutes.

L'exploration

1. REMUE-MÉNINGES (5 minutes)

Pour introduire le sujet, demandez aux élèves de discuter de la question suivante :

- > Quelles sont les qualités nécessaires pour faire quelque chose de dangereux ou d'impopulaire afin d'aider quelqu'un dont la vie ou la dignité humaine est en danger ?

2. DÉFINIR LE CONCEPT DE « TÉMOIN » (10 minutes)

Présentez le terme « témoin ». Dans le programme *Explorons le droit humanitaire* (EDH), un témoin est « une personne qui, sans être directement concernée, assiste à un incident au cours duquel la vie ou la dignité humaine d'autrui est menacée ». Un témoin peut décider d'intervenir.

3. ÉTUDIER PLUSIEURS RÉCITS (60 minutes, mais cette activité peut prendre plus de temps selon les récits choisis et les méthodes pédagogiques utilisées)

Approches possibles

- Les élèves sont répartis en petits groupes. Chaque groupe lit un récit différent, en discute puis en parle aux autres.
- Les élèves mettent en scène un récit ; chaque personnage de la situation est attribué à plusieurs élèves, qui doivent examiner ses motivations.
- Lisez un récit à voix haute au groupe, et arrêtez-vous aux endroits marqués du symbole indiquant une décision à prendre (↔), afin que le groupe puisse débattre de ce que les protagonistes devraient faire ensuite.

[Voir les suggestions pour le déroulement des activités « récits » à partir de la page 7]

 RESSOURCES POUR
1A.1-6 L'ENSEIGNANT

 RESSOURCES POUR
1A.7-12 L'ÉLÈVE

Questions pour la présentation des récits et la discussion

- > Où et quand cette histoire s'est-elle déroulée ?
- > En quoi la vie ou la dignité humaine d'une personne ont-elles été mises en danger dans cette situation ?
- > Quels obstacles les sauveteurs ont-ils dû affronter ? Que risquaient-ils ?
- > Qui étaient les témoins et quels choix ont-ils fait ? Pourquoi ?
- > À quelles pressions et à quels risques étaient-ils exposés ?
- > Quels ont été les résultats de l'action des témoins – immédiatement et plus tard ?

Il y a toujours un moment où le choix moral se fait. Souvent, c'est un récit, un livre ou une personne qui nous rend capables de faire un choix différent, un choix en faveur de l'humanité, de la vie.
– Elie Wiesel, extrait de l'ouvrage de Carol Rittner et Sondra Meyers (directrices de publication) *The Courage to Care: Rescuers of Jews During the Holocaust*

L'exploration

4. CONCLUSION – APRÈS LA DERNIÈRE SÉANCE CONSACRÉE AUX RÉCITS

(15 minutes)

Rappelez aux élèves que de tels actes se produisent partout dans le monde, même si l'on n'en parle pas toujours.

Demandez aux élèves :

- de résumer les situations présentées dans les histoires vraies qu'ils ont étudiées ;
- de passer en revue les obstacles que les témoins ont dû surmonter, les risques qu'ils ont pris et l'impact qu'a eu leur intervention pour essayer de protéger d'autres personnes.

Question possible :

- > Pouvez-vous citer des exemples de situations, dans votre école, votre quartier ou votre famille, où un témoin a agi pour protéger la vie ou la dignité humaine de quelqu'un ?

Lisez les déclarations suivantes du chercheur Ervin Staub au sujet de l'influence des témoins sur le comportement d'autrui. Demandez aux élèves de trouver dans les récits des exemples illustrant le sens de chacune de ces phrases.

Les témoins peuvent exercer une influence majeure. Ils peuvent définir le sens des événements et pousser autrui à l'empathie ou à l'indifférence.

La recherche psychologique montre qu'un seul écart par rapport au comportement du groupe peut considérablement réduire le conformisme.

Dans une situation d'urgence, la probabilité qu'une aide soit apportée augmente beaucoup lorsqu'un témoin dit que la situation est grave ou demande aux autres d'agir.

Même le comportement des États peut être fortement influencé par des témoins – des individus, des groupes ou d'autres États.

– Ervin Staub, *The Roots of Evil*

! IDÉES ESSENTIELLES

- Des gens ordinaires peuvent, dans des situations de violence, agir pour protéger la vie et la dignité humaine de personnes qu'ils ne connaissent pas nécessairement ou qu'ils n'auraient pas tendance à aider ou à protéger en temps normal.
- Souvent, les témoins agissent alors que cela peut représenter pour eux un risque ou un sacrifice.
- Dans toutes les sociétés, des gens ordinaires se sont opposés à des actes inhumains pour protéger des personnes en danger.

Notre indifférence au mal fait de nous des complices du crime.

– Egil Aarvik, président du Comité norvégien du Prix Nobel, en remettant le prix Nobel de la paix 1986

C'est comme si chaque problème me touchait directement. Si vous me dites que des gens sont détenus sans jugement dans tel ou tel village, j'ai le sentiment que d'une certaine manière je suis personnellement responsable. On ne peut pas rester là à ne rien faire. On ne peut pas ne pas être concerné.

– Entretien avec Unity Dow, juge à la Cour suprême du Botswana, Amnesty Action

Les récits

LES RÉCITS

Vous trouverez ci-après une sélection d'histoires vraies de différentes régions du monde (voir les pages 20 à 25). Dans toutes, la vie ou la dignité d'êtres humains est menacée en raison d'un conflit armé ou d'autres situations de violence.

Dans chaque récit, le témoin

- est une personne ordinaire
- qui a peut-être mis sa vie ou son bien-être en danger
- pour protéger la vie ou la dignité humaine de quelqu'un qu'elle ne connaît pas ou qu'elle n'aurait pas tendance à aider ou à protéger en temps normal.

Utilisez certains de ces récits. N'hésitez pas à en remplacer d'autres par des histoires similaires de votre choix.

Chaque récit permet d'explorer la perspective humanitaire sous un angle différent. Le tableau ci-dessous indique quelques éléments clés de chacun ainsi que des utilisations possibles. Il est suivi de suggestions sur l'ordre dans lequel les récits devraient idéalement être étudiés et sur des activités qui aideront les élèves à bien ressentir et analyser les histoires.

Éléments clés	Titres	Suggestions d'utilisation
Jeunes en danger à cause de manifestants menaçants	« Seule sur le banc »	Bon point de départ pour certains élèves parce qu'ils pourront peut-être facilement s'identifier avec la victime, qui est dans un environnement associé à l'école.
Violence des jeunes	« Le commerçant courageux »	Illustre un comportement humanitaire qui prend le dessus sur l'intérêt personnel.
Impact remarquable de l'action d'un témoin isolé	« Lendemain de bataille » « Un témoin se fait connaître »	Utile pour mettre en évidence l'enchaînement de conséquences résultant de l'impact –immédiat et à long terme – de l'action d'un seul témoin.
Développement progressif du comportement humanitaire	« Pas à pas »	Permet d'analyser un exemple de l'évolution progressive du comportement humanitaire des sauveteurs. Récit convenant bien pour le jeu de rôles, avec quatre protagonistes clairement définis.
Divisions ethniques	« Des villageois soulagent les souffrances dans des camps »	Montre des gens qui, pour aider des personnes en danger, franchissent les barrières ethniques définissant ce conflit armé.

NOTE

Chaque récit est situé dans son contexte. Dans certains, les points où il faudrait prendre une décision sont indiqués par le symbole ↔

Les récits

SUGGESTIONS POUR L'ORDRE DE TRAITEMENT DES RÉCITS ET LES ACTIVITÉS

FAIRE L'EXPÉRIENCE D'UNE MENACE POUR LA DIGNITÉ HUMAINE

« Seule sur le banc » (35 minutes) ou « Le commerçant courageux » (25 minutes)

RESSOURCES POUR
L'ENSEIGNANT
1A.3/5

RESSOURCES POUR
L'ÉLÈVE
1A.9/11

Commencez par demander aux élèves de réfléchir à des expériences de leur vie qui évoquent le cadre du récit (jour de la rentrée scolaire, début dans une nouvelle école, se trouver dans un quartier inconnu ou peu accueillant, etc.). Demandez-leur d'établir une liste des pensées et des sentiments qu'ils ont pu avoir dans ces situations, et des raisons de ce qu'ils ont ressenti.

Présentez celui des deux récits que vous avez choisi. Avant d'ouvrir la discussion, demandez aux élèves d'écrire ce que, selon eux, l'adolescente ou le jeune homme en danger dans le récit pensait alors que les événements se déroulaient.

Animez ensuite une discussion autour des réactions des élèves à l'histoire. Aidez-les à centrer le débat sur le danger de la situation et sur la menace pour la dignité humaine.

Puis demandez-leur d'écrire ce que, selon eux, la personne qui portait secours pouvait penser. Dans quelle situation était le commerçant ou Grace Lorch ? À quels risques ou à quelles pressions s'exposaient-ils ? Dans l'un et l'autre cas, qu'est-ce qui pouvait les avoir incités à agir ?

Questions possibles :

- > À quels obstacles la personne qui portait secours a-t-elle dû faire face ?
- > Quelles sont, selon vous, les décisions que chaque personne a prises ?
- > À votre avis, quelles pensées passaient par la tête des personnes menaçantes qui mettaient le jeune en danger ?
- > Quel effet a eu l'acte humanitaire ? (Que feront éventuellement les garçons de l'école de mécanique à l'avenir ? Pourquoi la foule n'a-t-elle pas empêché Grace Lorch de protéger Elizabeth Eckford ?)

Lancez une discussion sur les qualités dont ont dû faire preuve le commerçant ou Grace Lorch pour intervenir et protéger les deux jeunes en danger.

Invitez les élèves à trouver des parallèles entre le récit et leur propre vie. Certains ont-ils vécu une expérience similaire ? Que se souviennent-ils d'avoir alors pensé ou ressenti ? Est-il arrivé à certains de pouvoir aider une personne vulnérable ? Qu'ont-ils voulu faire ? Qu'ont-ils effectivement fait ?

L'absence de protestation peut conforter les auteurs de violations dans leur action.
– Ervin Staub, *The Roots of Evil*

Même aux pires moments de la prison, quand mes camarades et moi étions à bout, j'ai toujours aperçu une lueur d'humanité chez un des gardiens, pendant une seconde peut-être, mais cela suffisait à me rassurer et à me permettre de continuer.
– Nelson Mandela, *Un long chemin vers la liberté*

Les récits

DÉGAGER LES ENCHAÎNEMENTS DE CONSÉQUENCES

« Lendemain de bataille » (35 minutes)

1A.1 RESSOURCES POUR
L'ENSEIGNANT

1A.7 RESSOURCES POUR
L'ÉLÈVE

Présentez le récit comme une histoire décrivant la réaction de quelqu'un qui venait d'être témoin de gigantesques souffrances après la bataille de Solferino en 1859. Aidez les élèves à se représenter le champ de bataille tel que les témoins de l'époque avaient pu le voir.

Demandez aux élèves ce qui les étonne dans ce récit, et pourquoi.

[Par exemple, le fait qu'il n'y avait personne sur le champ de bataille pour aider les soldats blessés et mourants, ou que les habitants n'étaient pas venus porter secours.]

Demandez-leur ensuite d'évaluer l'impact que l'action d'une seule personne a eu sur les autres.

Questions possibles :

- > Comment le comportement d'un témoin a-t-il influencé celui d'autres personnes ?
- > Quels sont les enchaînements de conséquences possibles quand les témoins se comportent de façon inhumaine, par exemple en volant des objets à des soldats mourants ou en ne répondant pas à des appels à l'aide ?

Les élèves peuvent dessiner un schéma montrant plusieurs enchaînements de conséquences découlant d'un acte humanitaire. Ils devront d'abord écrire l'acte du témoin au centre de la page, puis le relier par un trait à chaque autre acte qui en a découlé, chacun de ces actes étant lui-même relié à d'autres actes auquel il aura donné lieu. Demandez-leur d'expliquer les enchaînements de conséquences qu'ils ont relevés dans le récit.

Demandez aux étudiants d'imaginer quels éléments des chaînes de réactions ont donné naissance, à terme, aux activités de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge à travers le monde.

NOTE

Vous trouverez un exemple de ce type de schéma dans l'exploration 3A (Pour aller plus loin : activités complémentaires).

Les récits

COMMENT UNE SUCCESSION D'ACTES GRADUELS DONNE UNE RÉELLE FORCE À L'ACTION HUMANITAIRE

« Pas à pas » (35-45 minutes) – discussion en petits groupes et jeu de rôles

**RESSOURCES POUR
1A.4 L'ENSEIGNANT**

**RESSOURCES POUR
1A.10 L'ÉLÈVE**

Commencez par une discussion sur ce qui rend les gens capables de réagir de façon humanitaire.

- > Quelles qualités faut-il pour faire quelque chose de difficile, de dangereux ou d'impopulaire afin de protéger quelqu'un dont la vie ou la dignité humaine est en danger ?

[Par exemple, courage personnel, fortes convictions morales ou religieuses, mépris du danger éventuel, avoir vécu des souffrances similaires, etc.]

Encouragez les élèves à s'inspirer des récits qu'ils ont étudiés ainsi que de leurs propres expériences.

Présentez « Pas à pas », puis répartissez les quatre rôles entre tous les élèves (attribuez à chaque élève le rôle d'un personnage du récit). Demandez-leur d'imaginer qu'ils sont le personnage qui leur a été attribué, et d'écrire ce que cette personne peut avoir pensé et ressenti lors des événements du récit.

Laissez au moins cinq minutes aux élèves, puis regroupez-les selon les rôles qui leur ont été attribués : tous ceux qui ont réfléchi au même personnage constituent un groupe. Demandez-leur de discuter des questions suivantes dans leurs petits groupes :

- > Étant cette personne, qu'essayez-vous de faire, et pourquoi ?
- > Étant cette personne, qu'espérez-vous et quelles peurs ressentez-vous aux divers moments du récit ?

Demandez aux élèves de mettre en scène la situation.

Pour poser le cadre du jeu de rôles, vous pouvez donner l'explication suivante :

La scène se passe en 1942 dans la Pologne occupée. Jerezy et Stefa cachent depuis plusieurs mois Irena dans leur appartement d'une pièce. Ce soir, Jerezy rentre du travail en disant qu'il ne peut plus assumer ce danger.

Après le jeu de rôles, animez une discussion pour encourager les élèves à réfléchir à la situation et aux choix qu'ils ont faits.

Le bien, comme le mal, commence souvent par de tout petits pas. On ne naît pas héros, on le devient. Bien souvent, ce n'est au début qu'un acte minime – cacher quelqu'un pendant un jour ou deux. Mais une fois ce pas franchi, on commence à se percevoir sous un autre jour, comme quelqu'un qui aide.
– Ervin Staub, *The Roots of Evil*

Les récits

Questions possibles :

- > Que pensez-vous des choix que vous avez faits ? Pourquoi ?
- > Que pensez-vous des choix faits par les trois autres protagonistes ?

Identifiez les étapes de l'implication des sauveteurs. Pour aider les élèves à se rendre compte que des différences individuelles (de tempérament, par exemple) amènent les gens à réagir différemment en situation de risque, lancez la discussion sur les points suivants :

- > Comment chacun des protagonistes a-t-il contribué à la survie d'Irena ?
- > Comment le comportement d'une personne altruiste influe-t-il sur les actes d'autres personnes ?
- > Pourquoi n'avons-nous pas tous une capacité égale de faire ce qu'il faudrait faire ?
- > Que veut dire, selon vous, le titre du récit ?

L'expérience du passé nous enseigne que lorsque des êtres humains prennent la défense de leurs semblables moins favorisés, leurs protestations ont un effet. [...] Mais même si nos efforts laissent nos bourreaux indifférents, ils demeurent féconds car ils apportent réconfort et consolation aux victimes.
– Elie Wiesel, extrait d'un article paru dans *Newsday*

TROUVER DES ACTES HUMANITAIRES DANS LE MONDE

Demandez aux élèves d'appliquer ce qu'ils ont appris à d'autres histoires dans lesquelles des gens ordinaires, où que ce soit dans le monde, ont agi pour protéger la vie ou la dignité humaine dans des situations de violence. Les auteurs de ces récits sont très différents les uns des autres, tout comme les lieux et les contextes.

Récit	Contexte	Lieu	Auteur
« Des villageois soulagent les souffrances dans des camps »	Conflit armé	Bosnie-Herzégovine	Un journaliste
« Un témoin se fait connaître »	Troubles internes	Afrique du Sud	Adapté à partir d'une autobiographie
« Le commerçant courageux »	Violence de rue	Thaïlande	Un enseignant

NOTE

Vous pouvez tirer d'autres récits de votre propre histoire – nationale, régionale, locale, personnelle – et de médias locaux.

Pour aller plus loin : activités complémentaires

RECHERCHE ET COMPILATION DE RÉCITS

Cherchez dans l'histoire et les légendes de votre pays et dans votre religion des récits de témoins qui ont agi pour protéger la vie ou la dignité humaine de quelqu'un qu'ils ne connaissaient pas nécessairement ou qu'ils n'auraient pas tendance à aider ou protéger en temps ordinaire.

> Qu'est-ce qui les a poussés à agir ? Quel a été le résultat de leur action ?

Illustrez toutes les histoires que vous compilez et faites-en un livre ou une exposition.

DICTONS ET MAXIMES

Donnez votre interprétation personnelle du vers suivant, dû au poète soufi du XIV^e siècle Djâlâl al-Din al-Roumi :

Sois une lampe, un bateau sauveteur ou une échelle.

Vous pouvez interpréter cette phrase de Roumi en faisant un dessin, en écrivant un texte ou en composant un chant inspiré d'elle.

Faites un exercice de remue-méninges pour trouver des déclarations ou des dictons que vous avez entendus qui ont une résonance humanitaire. Expliquez quel rapport ils ont avec le domaine humanitaire.

[Par exemple, quand un élève a proposé « Le singe voit, le singe fait », ses camarades ont justifié ce choix en expliquant que les gens suivaient l'exemple donné par d'autres et que cela valait pour le comportement humanitaire comme pour tout autre type de comportement.]

Recueillez (auprès de votre famille et d'autres sources) des dictons traditionnels reflétant des principes humanitaires. Faites ensemble une brochure ou un collage avec ces dictons.

Plutôt que de chercher vengeance, donne le bon exemple.

– un élève de Djibouti

C'est la clémence qui unit le monde.

– un élève de Thaïlande

Un hadith du Prophète dit : Celui d'entre vous qui est témoin d'un acte répréhensible doit intervenir pour le corriger de sa main ; s'il ne le peut, qu'il le corrige de sa langue ; s'il ne le peut, qu'il le désapprouve dans son cœur – c'est le moins qu'il puisse faire.

– un élève d'Égypte

Même le chasseur ne tue pas l'oiseau qui lui demande asile.

– proverbe japonais

Pour aller plus loin : activités complémentaires

DÉGAGER LES CONSÉQUENCES

Analysez l'impact des témoins sur la protection de la vie et de la dignité humaine. Choisissez l'un des actes suivants et élaborer un enchaînement de conséquences :

- un acte que vous avez accompli en tant que témoin pour défendre quelqu'un d'autre ;
- un acte que quelqu'un d'autre a accompli en tant que témoin.

Inscrivez l'acte du témoin dans un cercle au milieu de la page. Ensuite, montrez l'impact de cet acte en reliant le cercle à autant d'autres personnes et d'événements que vous estimerez faire partie de l'enchaînement des conséquences.

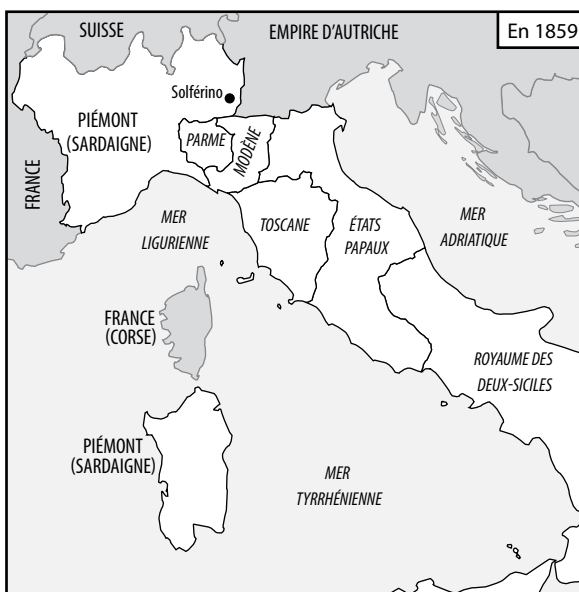
Lendemain de bataille

Contexte du récit

Solférino est une petite ville située dans ce qui est aujourd'hui le nord de l'Italie. Bien que les habitants de la péninsule italienne partagent la même langue et la même culture, l'Italie d'avant 1860 n'avait plus été une nation unie depuis la chute de l'Empire romain. Dans la période précédant l'unification du pays en 1861, la péninsule était divisée en plusieurs principautés, souvent dominées par leurs voisins plus puissants, surtout la France et l'Autriche, qui avaient toutes deux tenté d'avoir la mainmise sur la région du nord. Cependant, la plupart des habitants de Solférino et des villages environnants n'étaient ni français ni autrichiens. L'exemple de la Révolution française, puis presque deux décennies de domination de l'Italie du nord par la France napoléonienne avaient déclenché un mouvement en faveur d'un État italien unifié, libre de toute domination étrangère. Ce mouvement avait abouti en 1848 à plusieurs révolutions, qui furent toutes des échecs. Les troupes autrichiennes occupèrent alors une grande partie du nord et du centre de l'Italie. Une région de la péninsule qui conserva une certaine indépendance fut le royaume du Piémont-Sardaigne, dirigé par le roi Victor-Emmanuel II.

LES ÉVÉNEMENTS QUI ONT PRÉCÉDÉ LA SITUATION DÉCRITE DANS LE RÉCIT

Le Piémont et la France formèrent une alliance militaire dans les années 1850. Leur projet était de faire en sorte que l'Autriche déclare la guerre au Piémont afin que la France puisse se porter au secours de celui-ci. Le plan réussit, et l'Autriche déclara la guerre en 1859. À la bataille de Solférino, les armées française et sarde, sous le commandement de Napoléon III, affrontèrent les forces de l'empereur autrichien François-Joseph I^{er}. Le 24 juin 1859, quelque 300 000 soldats affamés, épuisés par des jours et des jours de marche forcée, se battirent toute la journée, dans la ville et les alentours de Solférino, jusqu'à ce que les Autrichiens battent en retraite dans la déroute. La plaine sur laquelle s'étaient déroulés les combats avait été transformée en bourbier par une pluie battante, les piétinements des soldats épuisés et les sabots des chevaux. Le matin suivant, lorsque des curieux vinrent contempler le carnage, le sol était couvert des corps de milliers de soldats morts ou mourants.



Sources : Infoplease (<http://www.infoplease.com>). Funk and Wagnalls (<http://www.funkandwagnalls.com>). Encyclopædia Britannica (<http://www.britannica.com>). Wikipédia (<http://www.wikipedia.org>). Caroline Moorehead, *Dunant's Dream: War, Switzerland and the History of the Red Cross*, Carrol & Graf Publishers, Inc., New York, 1998.

Un témoin se fait connaître

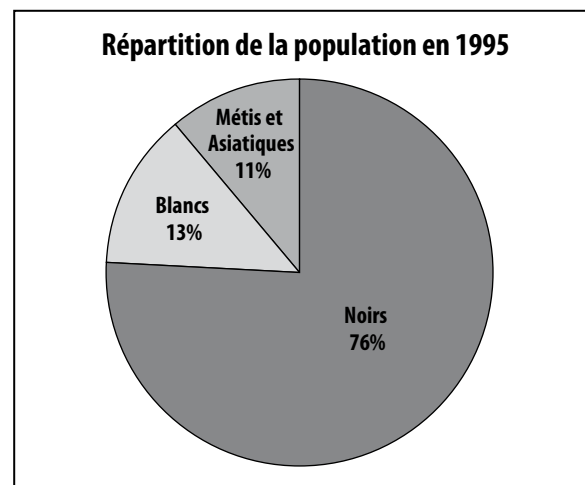
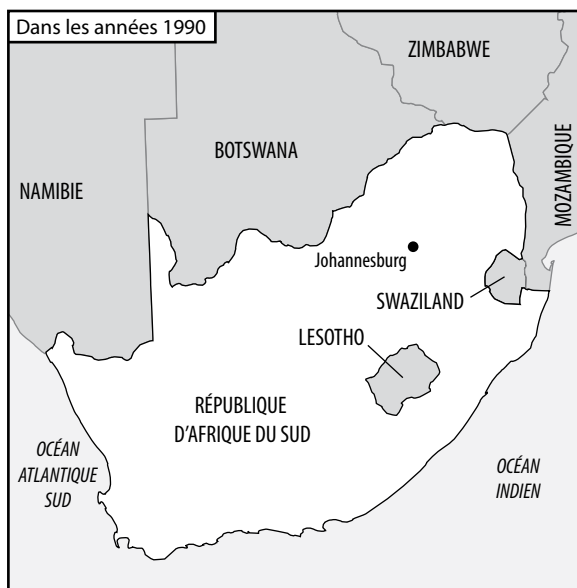
Contexte du récit

L'Afrique du Sud, située à la pointe méridionale du continent africain, compte 43,5 millions d'habitants. Les Hollandais y établirent une colonie en 1652. Jusque là, toute cette région avait été habitée exclusivement par un certain nombre de tribus africaines. En 1814, les Hollandais cédèrent la région au Royaume-Uni. À la fin du XIX^e siècle, la domination britannique s'étendait au nord et à l'est jusqu'aux frontières actuelles de l'Afrique du Sud. En 1910 l'Union sud-africaine vit le jour en tant que dominion autonome de l'Empire britannique; elle devint plus tard un membre de ce qui s'est appelé le « Commonwealth britannique ». Son gouvernement et son économie étaient conçus pour être dominés par la minorité blanche. Le gouvernement créait régulièrement des lois visant à renforcer le « pouvoir blanc ». Un grand nombre de ces lois furent adoptées par le Parti national, qui dirigea l'Afrique du sud de 1948 à 1994. Le système de discrimination raciale contre les personnes non blanches s'appelait « apartheid ». Il utilisait la classification raciale pour imposer des restrictions à la vie des non-Blancs, concernant les endroits où ils pouvaient habiter, les emplois qu'ils pouvaient exercer, leur éducation et leur participation à la vie politique du pays.

LES ÉVÉNEMENTS QUI ONT PRÉCÉDÉ LA SITUATION DÉCRITE DANS LE RÉCIT

Le Congrès national africain (African National Congress, ANC) fut créé en 1912 dans le but d'obtenir l'égalité pour les populations non blanches d'Afrique du Sud. En 1961, le pays – devenu république d'Afrique du Sud – se retira du Commonwealth britannique et le gouvernement prit des mesures pour renforcer encore l'apartheid. Dans les années 1970 et 1980, le gouvernement sud-africain perdit une bonne partie de ses appuis internationaux. L'opinion mondiale se dressa contre l'apartheid en réaction à des reportages dans les médias sur l'usage de la violence par le gouvernement.

En 1990, il ne faisait plus de doute que l'apartheid était condamné. Les grandes organisations anti-apartheid comme l'ANC furent légalisées, et leur dirigeants libérés de prison ou autorisés à revenir de leur exil. Une grande partie de la législation établissant l'apartheid fut abrogée. Le gouvernement et les principaux partis politiques travaillèrent à l'élaboration d'une nouvelle constitution et engagèrent un processus de négociation en vue de l'accession au pouvoir de la majorité. Les négociations furent rompues en 1992 lorsque l'ANC accusa le gouvernement d'être impliqué dans des attaques contre ses partisans. Le processus reprit en mars 1993, après que le gouvernement eut reconnu que la police était tenue de protéger les membres de l'ANC. L'apartheid fut aboli, et les premières élections libres eurent lieu en 1994.



Sources : Rita M. Byrnes (directrice de publication), *South Africa: A Country Study*, Federal Research Division, Library of Congress, Washington DC, May 1996 (<http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/zatoc.html>).
Wikipédia (<http://www.wikipedia.org>).

Seule sur le banc

Contexte du récit

L'Arkansas est un État du sud des États-Unis d'Amérique. Little Rock est à la fois sa plus grande ville et sa capitale. À la fin des années 1950, la population de l'Arkansas comptait 77% de Blancs et 22% d'Afro-Américains.

Avant 1954, la plupart des écoles du sud des États-Unis pratiquaient la ségrégation raciale. Les enfants afro-américains n'avaient pas le droit de fréquenter les mêmes écoles que les enfants blancs. Les écoles destinées aux Afro-Américains recevaient généralement moins d'argent que les écoles destinées aux jeunes Blancs. Elles étaient souvent délabrées et manquaient de fournitures essentielles. En 1954, la Cour suprême des États-Unis décida qu'il était illégal de pratiquer la ségrégation raciale dans les écoles. Elle ordonna que les écoles « réservées aux Blancs » soient ouvertes également aux élèves Afro-Américains « dans les meilleurs délais ».

LES ÉVÉNEMENTS QUI ONT PRÉCÉDÉ LA SITUATION DÉCRITE DANS LE RÉCIT

Conformément à la décision de la Cour suprême, l'administration scolaire de Little Rock annonça que l'école secondaire de la ville, jusque-là réservée aux Blancs, pouvait maintenant accepter des élèves afro-américains. Le jour de la rentrée, en septembre 1957, neuf enfants afro-américains avaient l'intention de s'inscrire au lycée central de Little Rock. À une réunion tenue la veille, le directeur de ce lycée avait prévenu les parents de ces élèves qu'il ne serait pas en mesure de les protéger s'ils accompagnaient leurs enfants à l'école. Le gouverneur de l'Arkansas envoya la Garde nationale de l'État (une force militaire placée sous l'autorité du gouvernement de l'État) à Little Rock, prétextant un risque de violence. Les gardes empêchèrent les enfants afro-américains de pénétrer dans l'établissement. Une foule de Blancs s'était aussi rassemblée autour du lycée pour empêcher les enfants d'entrer.



Sources : Infoplease (<http://www.infoplease.com>). Funk and Wagnalls (<http://www.funkandwagnalls.com>). Wikipédia (<http://www.wikipedia.org>). Daniel Boorstin, Brooks Kelley, Ruth Boorstin, *A History of the United States*, Ginn and Company, Lexington MA, 1981. Daisy Bates, *The Long Shadow of Little Rock*, David McKay, New York, 1962.

Au début de la Seconde Guerre mondiale, la Pologne couvrait environ 375 000 kilomètres carrés. L'Allemagne nazie et l'Union Soviétique revendiquaient certaines parties de son territoire.

Avant la guerre, la Pologne comptait d'importantes minorités allemande, russe et ukrainienne. Historiquement, les Juifs persécutés et chassés d'une grande partie de l'Europe avaient été bien accueillis dans ce pays. Ils avaient pu y pratiquer leur religion et y bâtir leurs propres écoles. Les Juifs de Pologne entretenaient des relations particulières avec les dirigeants du pays. C'est une des raisons pour lesquelles celui-ci abritait une communauté importante et florissante; au début de la Seconde Guerre mondiale, près de 3 350 000 Juifs y vivaient. Seuls 90 000 d'entre eux survécurent à la guerre.

L'invasion de la Pologne par l'Allemagne, le 1^{er} septembre 1939, marqua le début de la Seconde Guerre mondiale. Moins de trois semaines plus tard, l'Union soviétique envahit aussi le pays. Le gouvernement polonais s'exila à Londres. Une grande partie des forces armées gagna d'autres pays européens pour continuer à se battre contre les

Allemands. La résistance polonaise, qui combattait les Allemands avec acharnement, était particulièrement active à Varsovie. En juin 1941, l'Allemagne nazie envahit l'Union soviétique et la partie de la Pologne occupée par l'Armée rouge. À la fin du mois, la totalité du territoire polonais était aux mains des Allemands.

LES ÉVÉNEMENTS QUI ONT PRÉCÉDÉ LA SITUATION DÉCRITE DANS LE RÉCIT

Les nazis créèrent de nombreux camps de concentration en Pologne. Ces camps furent utilisés pour exterminer les Juifs de Pologne, les Polonais qui résistaient à l'occupation allemande et les Juifs amenés d'autres pays. Les 450 000 Juifs de Varsovie furent d'abord entassés dans une partie de la ville que l'histoire appelle maintenant le « ghetto de Varsovie », puis déportés vers les camps de concentration.

Le 1^{er} août 1944, la résistance polonaise changea de tactique et entama une lutte armée ouverte contre les nazis. Le 2 octobre, le chef des combattants polonais se rendit. Après cela, les nazis transférèrent la plupart des habitants de Varsovie dans des camps en Allemagne ou les forcèrent à s'installer dans d'autres villes de Pologne.



Sources : Infoplease (<http://www.infoplease.com>). Funk and Wagnalls (<http://www.funkandwagnalls.com>). Encyclopædia Britannica (<http://www.britannica.com>). Wikipédia (<http://www.wikipedia.org>).

La commerçant courageux

Contexte du récit

La Thaïlande est un pays d'Asie du Sud-Est. Sa capitale est Bangkok, qui est aussi la plus grande ville du pays.

Avant la Seconde Guerre mondiale, l'économie thaïlandaise était essentiellement agricole. Elle est par la suite devenue plus industrielle et urbaine. Ce processus a certes permis au pays de s'enrichir, mais il n'a pas été sans créer des difficultés. Problèmes environnementaux et manque d'accès à la terre ont obligé de nombreux Thaïlandais à quitter la campagne pour la ville. Si certains trouvent des emplois, nombreux sont ceux qui restent sans travail, ce qui augmente la population urbaine de sans-abri et la criminalité. La Thaïlande connaît aussi un problème croissant de gangs de jeunes à Bangkok et dans d'autres zones urbaines.



Sources : Barbara Leitch LePoer (directrice de publication), *Thailand: A Country Study*, Federal Research Division, Library of Congress, Washington DC, September 1987 (<http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/thtoc.html#th0046>). Infoplease (<http://www.infoplease.com>). Funk and Wagnalls (<http://www.funkandwagnalls.com>).

Des villageois soulagent les souffrances dans des camps

Contexte du récit

La Bosnie-Herzégovine est bordée par la Croatie, la Serbie et le Monténégro. Le village de Baktovic est situé dans le nord-est du pays, près de la frontière avec la Serbie.

À l'époque du recensement de 1991, la Bosnie-Herzégovine comptait 4 365 000 habitants, dont 31% étaient des Serbes membres de l'Église orthodoxe serbe et 49% étaient des Musulmans dont les ancêtres s'étaient convertis à l'islam quand la région faisait partie de l'Empire ottoman, le reste de la population étant composé surtout de Croates catholiques romains.

Les provinces de Bosnie et d'Herzégovine faisaient partie de l'Empire austro-hongrois jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale. L'empire fut alors démantelé et les deux provinces réunies en une seule province au sein du Royaume des Serbes, Croates et Slovènes (rebaptisé par la suite Royaume de Yougoslavie). En 1945, la Bosnie-Herzégovine devint l'une des républiques de la République fédérale socialiste de Yougoslavie (Yougoslavie). La Yougoslavie fut dirigée par Josip Broz Tito, chef des Partisans, le grand mouvement de résistance armée qui combattit l'occupation allemande de la Yougoslavie pendant la Seconde Guerre mondiale. La mort de Tito en 1980 et

l'affaiblissement de l'Union soviétique favorisèrent une résurgence des sentiments nationalistes et la montée de tensions. En 1991, les républiques yougoslaves de Slovénie, Macédoine et Croatie déclarèrent leur indépendance.

LES ÉVÉNEMENTS QUI ONT PRÉCÉDÉ LA SITUATION DÉCRITE DANS LE RÉCIT

Par un référendum tenu au printemps 1992, les populations musulmane et croate de Bosnie-Herzégovine votèrent à leur tour pour l'indépendance et la séparation d'avec la Yougoslavie. Les Serbes de Bosnie, qui avaient boycotté le référendum, instaurèrent leur propre gouvernement. Un conflit armé éclata entre, d'un côté, les forces croates et les forces musulmanes soutenues par les Croates et, de l'autre, les forces serbes de Bosnie opposées à l'indépendance de la Bosnie-Herzégovine, appuyées par des unités de l'armée serbe. Les civils furent terrorisés, nombre d'entre eux furent assassinés, détenus dans des camps de concentration et expulsés de force des régions dans lesquelles ils avaient vécu. La guerre continua jusqu'aux accords de paix de Dayton, conclus en 1995, qui mirent fin aux combats.



Sources : Infoplease (<http://www.infoplease.com>). Funk and Wagnalls (<http://www.funkandwagnalls.com>). Wikipédia (<http://www.wikipedia.org>).

Le récit

Lendemain de bataille

Le 24 juin 1859, les armées autrichienne et française s'affrontent à Solferino, petite ville du nord de l'Italie. Après 16 heures de combat, 36 000 hommes gisent, morts ou blessés, sur le champ de bataille. Si les armes ont déjà acquis à l'époque un plus grand pouvoir de destruction du corps humain, la capacité de porter secours aux soldats blessés, elle, n'a pas augmenté.

Au soir de la bataille, après la fin des affrontements, un jeune Suisse, Henry Dunant, arrive à Solferino pour une raison qui n'a rien à voir avec le conflit. Ses affaires vont mal et il pense que l'empereur français peut lui venir en aide. Sachant que la guerre amène l'empereur dans la région, il espère avoir une chance de le rencontrer. Mais ce qu'il trouve à son arrivée, ce sont les effets de la bataille.

Voici une partie de ses souvenirs :

Dans le silence de la nuit on entend des gémissements, des soupirs étouffés pleins d'angoisse et de souffrance, et des voix déchirantes qui appellent du secours. [...] Le champ de bataille est partout couvert de cadavres d'hommes et de chevaux. [...] Les malheureux blessés [...] sont pâles, livides, anéantis; [...] ceux-là, avec des plaies béantes où l'inflammation a déjà commencé à se développer, sont comme fous de douleur, ils demandent qu'on les achève

[...] Le manque d'eau se fait de plus en plus sentir, les fossés sont desséchés, les soldats n'ont pour la plupart qu'une boisson malsaine et saumâtre [...]. ↔

Errant parmi les soldats blessés qui lui demandent à boire, Dunant est frappé de constater à quel point on se soucie peu de leur sort. Il réunit un groupe de femmes de la région et les répartit en équipes pour apporter nourriture et eau aux blessés; il leur demande de laver les corps ensanglantés et couverts de vermine, afin que les blessures puissent être soignées; il organise un hôpital de campagne rudimentaire dans une église; on lui apporte du linge pour faire les bandages, et il achète des vivres et des fournitures médicales dans les villes voisines; il donne instruction à des petits garçons d'aller chercher de l'eau dans des seaux; il recrute des

touristes, un journaliste, un comte et un fabricant de chocolat et, bientôt, tous ces gens sont occupés à panser des blessures, à porter de l'eau, à écrire des lettres d'adieu aux familles des mourants. Henry Dunant constate que tous ceux qui aident ont oublié la nationalité des hommes qu'ils soignent. À ce moment-là, ils sont tutti fratelli, tous frères.

Dunant vient en aide à un caporal d'une vingtaine d'années qui a pris une balle dans le flanc gauche et qui sait

qu'il va bientôt mourir de ses blessures. Il donne de l'eau au jeune homme, qui le remercie et s'exclame, les larmes aux yeux: « Ah! Monsieur, si vous pouviez écrire à mon père, qu'il console ma mère!». Ce furent les seules nouvelles que ces gens reçurent de leur fils.

Les affaires de Dunant se soldèrent effectivement par un échec. Les circonstances l'empêchèrent de voir l'empereur à ce moment-là. En revanche, il écrivit un petit livre, intitulé *Un souvenir de Solferino*, où il décrit ce qu'il avait vu et formula une proposition très simple:

N'y aurait-il pas moyen, pendant une époque de paix et de tranquillité,

de constituer des sociétés de secours dont le but serait de faire donner des soins aux blessés, en temps de guerre, par des volontaires zélés, dévoués et bien qualifiés pour une pareille œuvre?

Ce livre conduisit à la création du « Comité international de secours aux militaires blessés », qui est devenu le Comité international de la Croix-Rouge. L'idée visionnaire d'Henry Dunant fut aussi à l'origine des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge qui sont maintenant à l'œuvre dans le monde entier.

Source : Henry Dunant, *Un souvenir de Solferino*, Comité international de la Croix-Rouge, 1986.

Questions :

- > Quel effet eut la réaction de Dunant à l'époque?
- > Quel a été son impact à long terme?

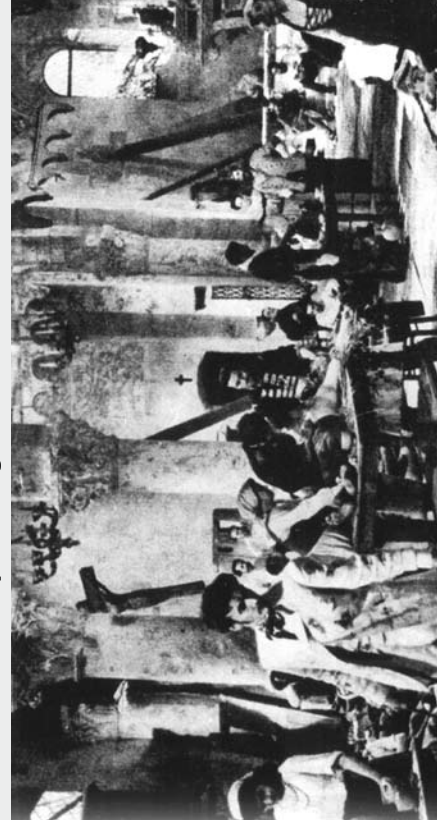


Image du film *D'Homme à Homme*

Le récit

Un témoin se fait connaître

En avril 1993, en Afrique du Sud, la lutte contre l'apartheid est en passe de triompher sans que se soit produit le bain de sang annoncé et redouté. Nelson Mandela, président du Congrès national africain (African National Congress, ANC), largement admiré pour son rôle de chef spirituel de ce combat, a été libéré au bout de 27 ans d'emprisonnement. Il est en train de négocier avec le président F.W. de Klerk le transfert du pouvoir à la majorité.

Le 10 avril, Chris Hani, dirigeant respecté de l'ANC, est abattu à bout portant devant son domicile, à Boksburg, tout près de Johannesburg. Les assassins reconnaissent l'avoir pris pour cible parce qu'il était probable que sa mort plongerait le pays dans le chaos, ce qui permettrait à la droite de prendre le pouvoir.

Le passage suivant est extrait du récit que Mandela fait de cet événement dans son autobiographie :

La mort de Chris a été un choc à la fois pour moi personnellement et pour le mouvement. C'était un soldat et un patriote pour qui aucune tâche n'était secondaire ; un héros parmi les jeunes d'Afrique du sud ; un homme qui parlait leur langue et qu'ils écoutaient. Si quelqu'un pouvait mobiliser une jeunesse rebelle derrière la solution de la négociation, c'était Chris. [...]

Le pays était fragile. On avait peur que la mort d'Hani ne déclenche une guerre raciale, les jeunes décidant que leur héros devait devenir un martyr pour qui ils allaient sacrifier leur vie [...]. Le meurtre était un acte désespéré et fou, une tentative pour faire échouer les négociations.

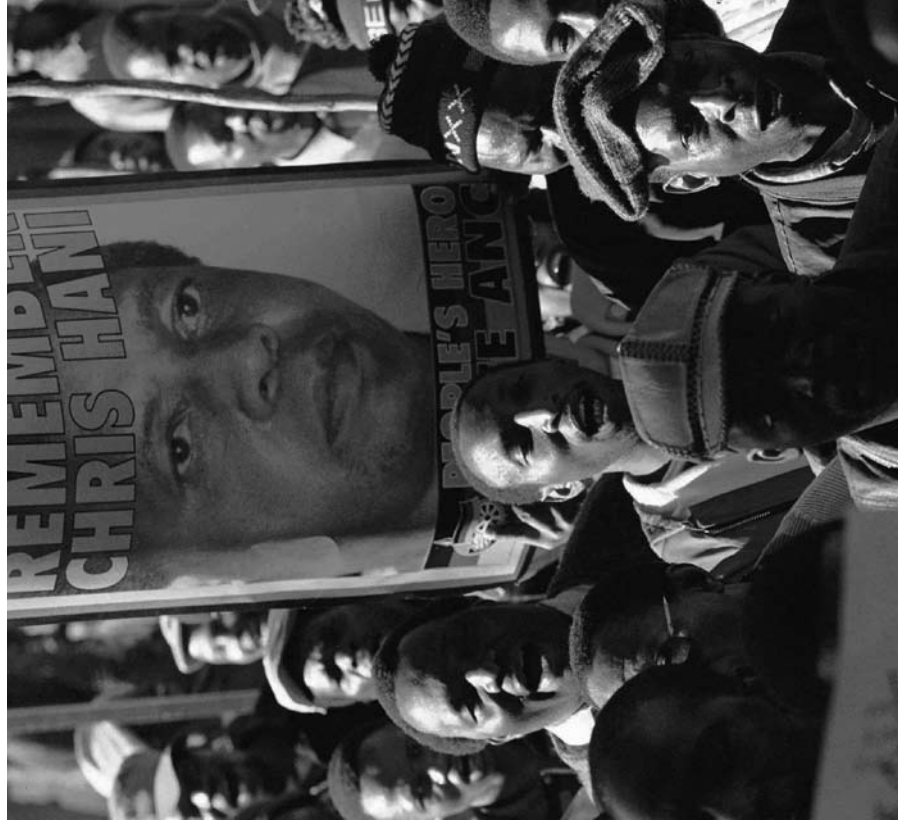
Ce jour-là, cependant, une femme téléphone la police pour lui donner le numéro de plaque d'immatriculation de la voiture du tueur. Il se trouve que cette femme est blanche. Ce soir-là, on demande à Mandela de s'adresser à la nation sur les ondes de la radio. Il relate cet épisode dans son autobiographie :

J'ai dit qu'on ne pouvait pas arrêter le processus de paix et les négociations. Avec toute l'autorité dont je disposais, j'ai déclaré : « J'appelle notre peuple à faire preuve de calme et à honorer la mémoire de Chris Hani en restant une force disciplinée pour la paix. [...] Ce soir, je parle à chaque Sud-Africain, noir ou blanc, du plus profond de mon être. Un blanc, rempli de préjugés et de haine, est venu dans notre pays et a commis un acte si repoussant que toute notre nation hésite au bord du désastre. Une femme blanche [...] a risqué sa vie pour que nous puissions connaître l'assassin et le traduire en justice. »

L'assassinat n'entraîna pas le chaos ni une guerre raciale, et le processus de paix et de négociation se poursuivit.

Source : Nelson Mandela, *Un long chemin vers la liberté*, Fayard, Paris 1995, traduction française de Jean Guilloineau.

Question : quel risque prit cette femme en se faisant connaître ?



Adil Bradlow/AP

Module 1 : La perspective humanitaire

Le récit

Seule sur le banc

Jusqu'à 1954, les lois ségrégationnistes en vigueur dans certains États des États-Unis d'Amérique interdisent à tout élève noir de fréquenter les mêmes écoles que les jeunes blancs. Lorsque la Cour suprême des États-Unis déclare la ségrégation raciale illégale dans tout le pays, le gouverneur de l'État de l'Arkansas fait vœu de ne pas respecter cette décision. « Si des élèves noirs tentent de mettre les pieds dans la Central High School, le sang coulera », déclare-t-il.

L'administration scolaire de la ville de Little Rock (Arkansas) n'est pas de cet avis. À la rentrée de 1957, la Central High School, lycée central jusque-là réservé aux Blancs, décide d'admettre neuf élèves noirs, dont Elizabeth Eckford.

L'administration scolaire de Little Rock demande aux parents des neuf élèves de ne pas accompagner ceux-ci le jour de la rentrée, parce qu'elle craint que la présence de parents afro-américains ne déclenche une émeute. Des dispositions sont prises pour que les neuf élèves se regroupent et aillent ensemble au lycée, accompagnés par un avocat. Elizabeth, toutefois, n'est pas au courant de ce qui a été organisé et part seule pour le lycée.

Quand elle descend du bus près de la Central High School, elle voit une foule

de Blancs en colère et des centaines de membres armés de la Garde nationale de l'Arkansas envoyés par le gouverneur pour empêcher les neuf élèves de pénétrer dans l'école. Elizabeth pense qu'elle sera en sécurité si elle marche derrière ces gardes jusqu'à l'entrée de l'établissement, mais ils l'obligent à rebrousser chemin. Elle se remémore la scène ainsi :

La foule se mit à me suivre en me lançant des injures. Tout d'un coup, mes genoux se mirent à trembler et je me demandai si j'y arriverais. Jamais de toute ma vie un pâté de maisons ne m'avait paru aussi long. Pourtant je n'avais pas trop peur, parce que je pensais que les gardes me protégeraient.

Quand j'arrivai devant le lycée, je m'approchai une nouvelle fois d'un garde mais il se contenta de regarder droit devant lui sans s'écarter pour me laisser passer. Je ne savais pas quoi faire. Juste à cet instant, un autre garde laissa passer quelques élèves blancs. Lorsque j'essayai de me faufiler pour entrer aussi, il leva sa baïonnette.

Quelqu'un se mit à crier : « Lynchez-la ! Lynchez-la ! ». J'essayai de repérer un visage aimable. Je rencontrai le regard d'une vieille dame, mais elle me cracha dessus. Je regardai autour de moi et vis un banc à l'arrêt de bus. Je courus m'asseoir.

Une partie de la foule suit Elizabeth jusqu'au banc en criant : « Traînez-la jusqu'à l'arbre ! », ce qui est une façon de dire qu'ils veulent la lyncher (la pendre).

Alors que l'adolescente reste assise sur le banc pendant un instant qui lui paraît une éternité, une femme blanche du nom de Grace Lorch traverse la foule et vient lui parler.

Elizabeth redresse lentement la tête pour la regarder, puis se lève. Marchant tout près d'elle, la femme l'emmène jusqu'à un arrêt de bus voisin. Elizabeth monte dans le bus et échappe ainsi à la foule.

Source : Juan Williams, *Eyes on the Prize: America's Civil Rights Years 1954-1965*, Penguin Books, New York, 1987.

Question : pourquoi la foule n'empêcha-t-elle pas Grace Lorch d'escorter Elizabeth pour la mettre hors de danger ?



Bettmann/Corbis

Le récit

Pas à pas

Lorsque l'Allemagne nazie envahit la Pologne pendant la Seconde Guerre mondiale, cette puissance occupante impose sa politique d'asservissement et d'extermination des Juifs. Toute personne qui cache un Juif en Pologne risque la mort si elle est découverte. Certaines de ces personnes sont même pendues sur des places publiques et leurs corps restent exposés en guise d'avertissement. Des Polonais choisissent néanmoins de faire ce qu'ils peuvent pour secourir des Juifs. Une ouvrière catholique, Stefa, prend des risques incroyables pour sauver une femme qu'elle ne connaît pas.

En 1942, Laminski, un policier qui fait partie de la résistance polonaise, demande au mari de Stefa, Jerezy, de cacher « pendant quelques jours » une femme juive, Irena. Le couple aménage une cachette pour elle dans son appartement d'une seule pièce. Les « quelques jours » deviennent une semaine, puis un mois. Au bout de quelques mois, Jerezy exige le départ d'Irena, mais Stefa insiste pour qu'elle reste cachée chez eux. Jerezy, furieux, quitte l'appartement, jurant à Stefa qu'il dira aux nazis qu'elle cache Irena.

Que fit Stefa ?

J'appelai Laminski, le policier, et il alla parler à mon mari. Il lui dit : « Tu vois mon pistolet ? Si tu dénonces Stefa et Irena, tu n'auras pas plus de cinq minutes à vivre. La première balle sera pour toi. » Après cela, mon mari ne revint jamais. Ce fut la fin de mon mariage, mais Laminski continua à nous aider.

Stefa était-elle consciente du danger qu'elle courait ?

Bien sûr que je m'en rendais compte. Tout le monde savait ce qui pouvait arriver à quelqu'un qui cachait des Juifs. Irena me disait : « Je suis un tel fardeau pour toi. Je vais partir. » Mais je lui répondais : « Nous avons réussi à ce que tu restes ici jusqu'à maintenant, alors peut-être que ça marchera jusqu'au bout. Comment peux-tu envisager d'aller te livrer ? » Je savais qu'il ne fallait pas la laisser partir.

En 1944, la résistance polonaise se soulève contre l'occupation nazie à Varsovie, mais l'insurrection est brutalement réprimée. Les nazis commencent à forcer tous les civils à partir, sauf les mères d'enfants en bas âge. Pour Irena, cela signifiera probablement la mort. Consciente de ce danger, Stefa prend une décision difficile. Elle pleurait en racontant la suite de son histoire. ⇄

Nous étions sur le point d'être évacuées, alors je dis à Irena de prendre mon bébé. Je lui dis : « Je vais essayer de rester avec toi. Si nous sommes séparées, prends soin de lui comme si c'était ton enfant. » Lorsque le fonctionnaire allemand la vit avec l'enfant, il lui dit de retourner dans l'appartement. Je ne sais pas pourquoi, on me permit d'aller avec elle.

Comment Stefa put-elle prendre le risque de perdre son bébé ?

Je savais qu'Irena s'occuperait bien de lui. Et puis, qui sait ce qui aurait pu m'arriver ? J'aurais pu mourir moi aussi.

Source : Nechama Tec, *When Light Pierced the Darkness*, Oxford University, New York, 1986.

Question : comment chaque protagoniste a-t-il contribué à la survie d'Irena ?



AP

Le récit

Le commerçant courageux

Un certain coin de rue de Bangkok est parfois le théâtre de combats entre bandes de jeunes. Un jour, un groupe de garçons de l'école de mécanique s'attaque à un élève d'une autre école et le pourchasse dans la rue. Le pauvre garçon court de toute la vitesse de ses jambes pour sauver sa vie. Il arrive à la petite échoppe au coin de la rue, dont ses poursuivants sont des clients réguliers.

Le commerçant voit ce qui se passe.

Le garçon frappe à sa porte. ⇄

Vite, le marchand ouvre la porte qui est à l'arrière de sa boutique pour que le garçon puisse se faufiler à l'intérieur et se cacher.

Le courageux commerçant ne s'est pas laissé arrêter par la crainte de ce qui aurait pu lui arriver si les agresseurs étaient entrés et avaient trouvé leur « ennemi » dans son magasin. Il ne s'est pas non plus laissé arrêter par la pensée de ce qui pourrait arriver à son commerce dans les jours à venir, si ces garçons apprenaient qu'il avait sauvé leur victime.

Source : Achara Permpool, enseignant thaïlandais

Questions :

- > Quels choix se présentaient au commerçant quand il vit le garçon à sa porte ?
- > Quelles pouvaient être les conséquences de chacune des décisions possibles ?



Tanchanok Taksiri, étudiant thaïlandais

Le récit

Des villageois soulagent les souffrances dans des camps

**Batkovic, Bosnie-Herzégovine,
24 janvier 1993**

Tout l'été dernier, des autocars et des camions pleins de prisonniers musulmans et croates ont défilé bruyamment sur la petite route de campagne qui longe l'exploitation maraîchère d'Ilija Gajic. L'armée n'a jamais consulté les villageois avant d'installer le camp dans les hangars à céréales de l'État. Gajic craint que les pires époques de l'histoire des Balkans ne soient en train de se répéter.

« Des camps de concentration n'apportent jamais rien de bon à personne », dit ce Serbe de 62 ans qui préside l'assemblée municipale de son village de 4 000 habitants. « Cela me faisait mal au cœur de voir de qui se passait. »

Lorsque les premières rumeurs de passages à tabac et de morts ont commencé à circuler, lui et d'autres responsables du village ont décidé de protester. Son histoire est l'un de ces épisodes dont on n'a pas parlé dans cette guerre d'une cruauté sans merci : l'histoire de Serbes qui ont pris des risques pour améliorer le sort de leurs concitoyens.

« Nous voulions faire un geste. Nous voulions qu'ils soient traités comme nous aimerions que l'autre partie traite nos prisonniers », explique-t-il.

Au début du mois de septembre, Gajic est à la tête d'une délégation qui va au quartier-général de l'armée non loin de là, à Bijelina, pour exiger que les gardiens qui ont battu des prisonniers soient remplacés. Il précise : « Ils n'étaient pas d'ici. Ils avaient perdu des proches et ils voulaient se venger. Alors, nous avons demandé aux autorisés de prendre des hommes du coin. »

Le commandement militaire commente par refuser même de dire qui est responsable du camp, se souvient-il. Le ton monte. Un membre de la délégation dit aux gradés : « Nous ne voulons pas d'un nouveau Jasenovac ici », faisant allusion au camp de concentration établi par les fascistes croates pendant la Seconde Guerre mondiale, où des dizaines de milliers de Serbes, de Juifs et de gitans furent mis à mort.

« Tout homme de cœur dirait la même chose, ajoute Gajic. Nous ne voulions pas qu'on puisse reprocher au village ce qui se passait. Nous voulions sauvegarder la réputation de notre village. »

En présence des gardes, les prisonniers demeurent réticents à parler des traitements cruels subis « avant ». Mais ils confirment les récits faits par des détenus libérés – coups portés avec d'épaisses barres de bois, dysenterie endémique à cause des conditions sanitaires épouvantables et ruses ingénieuses visant à convaincre les

délégations visitant le camp que celui-ci n'abritait aucun détenu de moins de 18 ans ni de plus de 60 ans.

Selon les détenus, au moins 20 d'entre eux sont morts de coups ou d'autres mauvais traitements avant septembre, mais la situation s'est considérablement améliorée après l'intervention des villageois.

Les conditions restent primitives, mais plusieurs centaines de détenus vont maintenant travailler six jours par semaine dans une usine locale, où ils ont de meilleurs repas à défaut d'être payés. Les détenus font l'éloge des gardiens, et ceux-ci sont heureux de ces compliments. « Pour nous, il n'y a pas de raison de battre les prisonniers », dit Dragolic, l'un des nouveaux gardiens recrutés localement. « Nous leur parlons. » Il y a même, désormais, une télévision dans chacun des baraquements et, pour le Nouvel An, les gardiens ont apporté aux détenus des bouteilles de slivovitz, un alcool de prune. « Je crois que les Serbes ne sont pas aussi mauvais que tout le monde veut le faire croire, dit Gajic. Il y a probablement d'autres cas du même genre ailleurs qu'à Batkovic. »

Source : Roy Gutman, *A Witness to Genocide: The 1993 Pulitzer-Prize Winning Dispatches on the 'Ethnic Cleansing' of Bosnia*, Macmillan, New York, 1993.

Question : à quels choix les témoins étaient-ils confrontés, et à quelle pression sociale étaient-ils soumis ?



Michel Comte/CICR

Exploration 1B: Analyser les actes humanitaires

Dans l'exploration 1A, les élèves ont lu, mis en scène et analysé un certain nombre de récits concernant des témoins. L'exploration 1B va les aider à définir la notion d'acte humanitaire que l'on retrouve dans le comportement qui est au cœur de tous ces récits.

Dans le programme *Explorons le droit humanitaire* (EDH), un acte humanitaire est défini ainsi: « un acte accompli par une personne pour protéger la vie ou la dignité humaine de quelqu'un qu'elle ne connaît pas nécessairement ou qu'elle ne serait pas encline à aider

ou à protéger en temps ordinaire. Cet acte implique souvent un risque personnel ou un sacrifice. »

Après avoir défini l'acte humanitaire et avoir abordé le sujet des risques et des obstacles qu'il peut comporter, les élèves examineront quelques exemples réels d'actes humanitaires accomplis pendant des conflits armés. Ils débattront ensuite des types de risques et d'obstacles auxquels ont dû faire face ceux qui ont accompli les actes humanitaires.

OBJECTIFS

- **Comprendre la notion d'acte humanitaire.**
- **Comprendre en quoi la pression sociale influe sur ce que font les gens dans des situations où la vie ou la dignité humaine de quelqu'un est en danger.**
- **Être en mesure d'identifier les actes humanitaires dans les nouvelles diffusées par les médias et dans la vie de tous les jours.**

RESSOURCE POUR 1B L'ÉLÈVE

1B.1 « Les voix de la guerre » - 1

PRÉPARATION

Préparer les deux encadrés qui seront affichés dans cette activité: 1. « Caractéristiques d'un acte humanitaire », et 2. « Pression sociale ».

Dans le *Guide méthodologique*, revoyez les méthodes d'enseignement 7 (Écriture et réflexion) et 10 (La recherche de récits et d'informations), ainsi que l'atelier 2 (Jeu de rôles: que peuvent faire les témoins?).

Si possible, revoyez la section pertinente de la vidéo « enseignant » (*Structurer les réactions des élèves: réflexion sur les actes humanitaires*).

DURÉE

Une séance de 45 minutes.

L'exploration

1. LA NOTION D'ACTE HUMANITAIRE (15 minutes)

Affichez les trois caractéristiques d'un acte humanitaire et, pour chacune d'elles, demandez aux élèves de donner des exemples tirés des récits de l'exploration 1A.

Caractéristiques d'un acte humanitaire

- il protège la vie et la dignité humaine ;
- il est généralement accompli en faveur d'une personne que l'on ne connaît pas nécessairement ou que l'on n'aurait pas tendance à aider ou à protéger en temps ordinaire ;
- il implique souvent un risque personnel ou un sacrifice.

Dans bien des cas, les actes humanitaires sont accomplis malgré une pression sociale contraire. Utilisez **l'échelle de pression sociale** ci-dessous pour montrer dans quelle mesure les pressions sociales s'opposent à l'accomplissement d'un acte humanitaire ou le favorisent.



En vous référant aux récits étudiés dans l'exploration 1A ou à un événement bien connu de vos élèves, posez les questions suivantes :

- > Où situeriez-vous l'acte humanitaire en question sur l'échelle, et pourquoi ?
- > En quoi le fait d'intervenir pour protéger la vie ou la dignité humaine de quelqu'un a-t-il été influencé par le contexte social ?

[Par exemple, la pression sociale incitant à « s'occuper de ses affaires » ou à se joindre à la persécution rend plus difficile d'oser porter secours à une victime.]

Questions possibles :

- > Pourquoi d'autres témoins n'étaient ils pas encore intervenus pour aider ?
- > En quoi l'acte d'un témoin a-t-il fait que d'autres personnes ont été prêtes à aider ?
- > Pourquoi ne s'attendrait-on PAS à ce que les témoins figurant dans tel ou tel récit apportent leur aide ? Quelles pressions sociales ont-ils dû braver pour intervenir ?
- > Pouvez-vous citer un exemple historique dans lequel la culture, la classe ou la religion ont influé sur le fait que les gens protègent ou non les victimes ?
- > Pouvez-vous citer des exemples d'effets positifs et négatifs de la pression sociale ?

Encouragez les élèves à se référer aux récits qu'ils ont analysés ou à utiliser d'autres exemples s'ils en connaissent.

NOTE

Si nécessaire, discutez d'abord d'un extrait avec les élèves pour leur montrer comment un contexte de guerre fait peser des pressions qui sont contraires à l'accomplissement d'actes humanitaires.

L'exploration

2. EXAMINER DES ACTES HUMANITAIRES ACCOMPLIS DANS DES CONFLITS ARMÉS RÉCENTS (15 minutes)

Présentez « Les voix de la guerre – 1 ». Choisissez un extrait, et demandez aux élèves de décrire par écrit l'acte humanitaire en question

RESSOURCES POUR
1B.1 L'ÉLÈVE

Puis demandez-leur de brièvement décrire l'incident en indiquant

- ce qui est arrivé ;
- où ils situeraient cet acte humanitaire sur l'« échelle de pression sociale », et pourquoi.

Discutez de leur travail.

Question possible :

- > Est-ce que cela change quelque chose lorsque la personne en danger est quelqu'un que nous ne connaissons pas ou que nous considérons comme un ennemi ?

Je n'arrive pas à comprendre pourquoi nos voisins et amis ne nous ont pas aidés, ne nous ont même pas dit bonjour. Ils disent qu'on leur avait interdit de le faire, mais je n'accepte pas cela, parce que moi, je n'agis pas de cette façon. Je demanderais au moins aux soldats ce qui se passe et j'essaierais de les stopper.
– Une victime de la guerre

3. ÉVALUER LES DIFFICULTÉS QUE REPRÉSENTE LA DÉCISION D'AGIR (10 minutes)

Discutez de la troisième caractéristique d'un acte humanitaire, « risque personnel ou sacrifice ».

Question possible :

- > De quels types de risques pourrait-il s'agir ?
[Par exemple affectifs, sociaux, psychologiques, physiques.]

Demandez aux élèves de choisir un des actes humanitaires et de dresser une liste des difficultés ou des risques qu'il implique.

Aidez-les à comprendre que les différences de personnalité et de situation personnelle influent sur le comportement humanitaire des gens.

J'ai lu un roman qui se passe pendant la Révolution française et dont le personnage principal, le Mouron Rouge, sauvait des gens condamnés à mort... Je pense que sa personnalité lui facilitait les choses
– Un étudiant américain

4. CONCLUSION (5 minutes)

Pour conclure, revenez sur les caractéristiques de l'acte humanitaire. Illustrez chacune d'elles, si possible, au moyen d'un exemple donné par les élèves.

! IDÉES ESSENTIELLES

- Un acte humanitaire est un geste qui vise à protéger quelqu'un dont la vie ou la dignité humaine est en danger, et en particulier quelqu'un que l'on n'aurait pas tendance à aider ou à protéger en temps ordinaire. Il implique souvent un risque personnel ou un sacrifice.
- Il peut être difficile d'accomplir un acte humanitaire dans certains contextes, surtout lorsqu'il aiderait une personne qui est considérée comme appartenant à un groupe « ennemi ».

Pour aller plus loin : activités complémentaires

HISTOIRE ET CULTURE

Décrivez par écrit un acte humanitaire que vous connaissez (tiré de votre propre expérience ou de films, d'émissions de radio ou de télévision, de lectures, de l'histoire ou d'événements de votre région ou de votre pays, ou dont vous avez entendu parler en posant des questions à quelqu'un).

Les élèves ont cité des exemples tels que la légende de Saladin soignant Richard-Cœur-de-Lion et, au XX^e siècle, l'histoire d'Oskar Schindler.

MÉDIAS

Cherchez dans les médias – journaux, radio et télévision – des comptes rendus d'actes humanitaires. Rassemblez tous les récits que vous aurez trouvés et faites-en un album ou un panneau mural.

Écrivez des résumés de tous les récits que vous trouvez, en indiquant où et quand a eu lieu l'acte humanitaire, ainsi que votre source.

Analysez l'acte humanitaire en vous fondant sur les trois caractéristiques déjà mentionnées, à savoir :

- protège la vie ou la dignité humaine ;
- est généralement accompli en faveur de quelqu'un que l'on ne connaît pas nécessairement ou que l'on n'aurait pas tendance à aider ou à protéger en temps ordinaire ;
- implique souvent un risque personnel ou un sacrifice.

Les voix de la guerre – 1

Des personnes qui ont connu la guerre récemment décrivent des actes humanitaires qu'elles ont vécus, dont elles ont été témoins ou dont elles ont entendu parler.

- 1** Lorsque l'ennemi a emmené mon mari et l'a mis dans un camp de détention, un homme qui était pourtant du côté adverse lui a apporté de la nourriture et des vêtements sans que personne ne le sache. Il ne pouvait pas les empêcher d'emmener mon mari, mais il l'a aidé autant qu'il a pu. J'aimerais rencontrer cet homme.
– une femme dont le mari a disparu pendant la guerre
- 2** Dans mon village, il y avait une maison où vivait une famille du camp ennemi. Mon père a protégé cette maison, et je suis fière de ce qu'il a fait. Les gens voulaient les tuer, les forcer à partir, mais mon père les a protégés.
– une femme
- 3** Je suis allé aider une personne dont la maison avait été détruite dans le bombardement. Cet homme avait tué un membre de ma famille. Je l'ai aidé parce que mes valeurs m'imposaient de le faire. Il ne sait pas que je sais qu'il a tué un de mes parents. Je l'ai aidé malgré ce qu'il avait fait.
– un chef religieux
- 4** Nous avions avec nous des personnes plus âgées – des prisonniers et des civils de la partie adverse. Nous les avons traités avec humanité parce qu'ils étaient plus âgés. Nous ne pouvions pas les relâcher, mais nous les avons bien traités. Ce n'était pas nous qui décidions ce qui se passerait. Mais avec nous, ils étaient toujours en sécurité et protégés.
– un soldat
- 5** Nous avons capturé beaucoup de soldats ennemis blessés qui étaient impliqués dans la mort de nos proches, mais nous les avons emmenés voir des médecins et nous avons pris soin d'eux. Notre religion ne nous permet pas de tuer des prisonniers de guerre ni de leur faire du mal.
– un ex-combattant
- 6** Il y avait les chauffeurs des convois humanitaires qui ne savaient jamais s'ils reviendraient ou non, et risquaient leur vie pour des gens qu'ils ne connaissaient pas.
– un journaliste
- 7** J'avais 14 ans et j'étais de garde à l'un des checkpoints. Une voiture s'est arrêtée. Lorsque j'ai commencé à contrôler les pièces d'identité, je me suis aperçue que l'un des passagers était musulman. Je lui ai vite rendu ses papiers et j'ai dit

au conducteur de passer. Je savais que si je signalais la présence de ce musulman, il était perdu. J'ai fait cela parce que j'ai été élevée dans une famille honorable, qui m'a inculqué certaines valeurs.
– une ex-combattante

8 J'ai vu cinq de nos soldats emmener en prison 500 civils d'un village. Je savais qu'ils n'en avaient pas reçu l'ordre et j'ai essayé de m'y opposer, mais nos soldats ne m'ont pas laissé faire. Ils m'ont même menacé de leurs fusils. Je suis allé en parler à mon commandant. Il m'a donné un fusil pour faire cesser l'opération et, avec ce fusil, j'y suis arrivé. Ces civils sont toujours en vie.
– un soldat

9 J'ai rencontré une femme qui fuyait avec son enfant. Elle avait une casserole mais pas de riz. C'était terrible. Je lui ai demandé pourquoi elle retournait vers la zone de combat. Elle a répondu qu'elle voulait retourner dans son village. Je lui ai dit: « Tu n'as qu'une casserole mais pas de riz, alors prends la moitié de ma ration dans mon sac de riz ». Et je lui ai donné la moitié de ce que j'avais. Elle m'a remercié et m'a dit quelque chose que j'ai toujours dans la tête depuis. Elle a dit qu'elle n'avait jamais rencontré de soldat aussi bon que moi.
– un soldat

10 Les soldats vaincus qui fuyaient passaient par notre ville. Bien qu'ils aient été du camp ennemi, les gens leur ont donné toute l'aide dont ils avaient besoin. Ils en étaient vraiment reconnaissants. Nous les avons emmenés jusqu'à la frontière. Ils traversaient, les équipes de télévision filmaient, et ils ont reçu de l'aide, des soins médicaux et tout.
– une veuve de guerre

11 Mon fils a fait plusieurs prisonniers – il a pris huit ou neuf personnes qui s'étaient perdues. Il a dit: « Je vais les rouer de coups », parce qu'il avait perdu son père. Mais il est revenu le lendemain et il m'a dit qu'il les avait relâchées.
– une mère

Source : adapté à partir du matériel réuni au cours de la consultation du CICR « Les voix de la guerre ».

Exploration 1C: Les dilemmes du témoin

Dans les explorations 1A et 1B, les élèves ont étudié des actes humanitaires tirés de la vie réelle sous deux angles : celui des obstacles et des risques que doivent affronter les témoins avant d'agir, et celui de l'impact ou des conséquences immédiates et à long terme de ce qu'ils ont fini par faire. L'exploration 1C est une introduction à la pédagogie du dilemme utilisée dans le programme *Explorons le droit humanitaire* (EDH) ; elle se sert de ce type d'analyse pour poursuivre l'examen des actes humanitaires. Les élèves jouent le rôle de témoins et se demandent s'ils vont ou non accomplir un acte humanitaire ; ils doivent aussi tenir compte des

points de vue de toutes les personnes concernées et examiner de manière approfondie les buts visés et les conséquences possibles.

La plupart des actes humanitaires comportent des dilemmes. On n'insiste cependant pas sur la pédagogie du dilemme au début du module parce qu'il est indispensable que les élèves saisissent bien la nature des actes humanitaires avant de les analyser. En fait, beaucoup d'actes humanitaires sont accomplis impulsivement.

OBJECTIFS

- **Se rendre compte de la complexité de la situation d'une personne qui est témoin d'une menace à la vie ou à la dignité humaine.**
- **Apprendre à analyser un dilemme.**



RESSOURCES POUR

L'ÉLÈVE

- 1C.1 Scénario de dilemme : « Il faisait ça pour s'amuser »
- 1C.2 Fiche de travail sur les dilemmes

PRÉPARATION

Dans le *Guide méthodologique*, revoyez les méthodes d'enseignement 4 (Utiliser les dilemmes) et 7 (Écriture et réflexion) ainsi que l'atelier 3 (Le travail sur les dilemmes : le dilemme du témoin).

DURÉE

Une séance de 45 minutes.

L'exploration

1. INTRODUCTION À LA NOTION DE DILEMME (10 minutes)

Utilisez des dictons connus pour illustrer la notion de dilemme.

[Par exemple, « Quoi qu'on fasse, on a tort », ou « Choisir entre la peste et le choléra ». Ajoutez quelque chose qui vienne de la culture de vos élèves.]

Invitez les élèves à proposer des définitions de ce qu'est un dilemme. Demandez-leur de donner des exemples et expliquez pourquoi certaines des situations évoquées constituent des dilemmes. Identifiez les principales caractéristiques d'un dilemme, c'est-à-dire :

- une situation qui exige de faire un choix entre plusieurs actions (y compris décider de ne rien faire) ;
- une situation dans laquelle tous les choix possibles présentent des avantages et des désavantages.

Soulignez que dans un dilemme, même « tirer le meilleur parti d'une mauvaise situation » peut paraître impossible parce que :

- quoi que l'on décide, il en résultera probablement des problèmes ;
- tous les choix possibles ont des conséquences incertaines.

En utilisant un des récits du module ou un dilemme suggéré par les élèves eux-mêmes, demandez à ceux-ci de proposer plusieurs actions face au dilemme qui se pose. Ensuite, pour chacune de ces actions, utilisez les questions suivantes :

- > Quelle conséquence souhaitez-vous qu'ait votre action ?
- > Pourrait-elle avoir d'autres conséquences ? (Examinez les enchaînements de conséquences qui peuvent en résulter.)
- > Quels sont les éléments de la situation qui sont inconnus ou imprévisibles ?
- > Qui d'autre est concerné ? Quelles conséquences aura votre action pour ces autres personnes ? Que penseront-elles de votre action ? En quoi leur point de vue influera-t-il sur le résultat ?

2. EXAMINER LA COMPLEXITÉ DU DILEMME HUMANITAIRE DE WENDY

(30 minutes)

Présentez le dilemme de Wendy dans « Il faisait ça pour s'amuser ».

RESSOURCES POUR
1C.1 L'ÉLÈVE

Demandez aux élèves de se mettre mentalement à la place de Wendy attendant à l'extérieur de la prison, et d'écrire le résultat de leur réflexion sur les deux points suivants :

- ce qu'ils voudraient probablement faire s'ils étaient Wendy ;
- quelles pourraient être les conséquences de leur action.

Après leur avoir donné du temps pour écrire chacun sa réponse, demandez aux élèves de discuter du dilemme qui se pose à Wendy, de son rôle en tant que témoin et de ce qu'elle pourrait faire.

Orientez d'abord la discussion sur la situation du détenu telle qu'elle apparaît à Wendy.

Question possible :

- > Que semblent penser Wendy, d'une part, et le gardien, d'autre part, de la dignité humaine du détenu ?

L'exploration

Utilisez ensuite la « Fiche de travail sur les dilemmes » pour résoudre le dilemme de Wendy.

RESSOURCES POUR
1C.2 L'ÉLÈVE

Pour chaque action que proposent les élèves, demandez-leur d'imaginer quelles pourraient en être les conséquences

- pour le détenu ;
- quant à l'espoir qu'a Wendy de voir son ami incarcéré ;
- quant au comportement présent et futur du gardien ;
- pour l'ami incarcéré de Wendy.

Questions possibles :

- > Quelles conséquences positives aurait cette action, d'un point de vue humanitaire ?
- > Le choix de cette action pourrait-il aggraver les choses ? Comment ? et pour qui ?

Vous pourriez marquer d'un ✓ les conséquences qui auraient un effet positif d'un point de vue humanitaire, et d'un X celles qui pourraient avoir un effet néfaste.

Après la discussion, demandez aux élèves de réfléchir encore quelques minutes à ce qu'ils pensent maintenant qu'ils feraient s'ils étaient Wendy. Demandez-leur d'expliquer par écrit leur décision et les raisons de cette décision.

Invitez-les ensuite à faire part à la classe de leurs décisions et des raisons qui les ont motivées.

NOTE

Si cela vous semble approprié, suggérez à vos élèves d'imaginer Wendy et les gardiens comme appartenant à leur propre groupe (national, ethnique, religieux, racial, culturel, etc.), et les détenus comme appartenant à un groupe différent – un groupe politiquement, économiquement et militairement sous la domination du groupe que représentent les élèves.

3. CONCLUSION : FACTEURS INTERNES ET EXTERNES (5 minutes)

Pour conclure, demandez aux élèves de dresser quatre listes :

Les émotions et points de vue

1 influençant la décision de Wendy

2 influençant le comportement du gardien

Les circonstances

(contraintes de temps, différences de pouvoir, lieu)

3 influençant la décision de Wendy

4 influençant le comportement du gardien

L'absence de protestation peut conforter les auteurs de violations dans leur action.
– Ervin Staub, *The Roots of Evil*

En parlant de ces aspects du dilemme, les élèves saisiront comment des points de vue personnels et des circonstances externes peuvent influencer sur les efforts d'une personne pour répondre aux besoins d'autrui.

! IDÉES ESSENTIELLES

- Dans de nombreux actes humanitaires, les gens se trouvent face à un dilemme : doivent-ils ou non décider de protéger la vie et la dignité humaine d'une personne lorsque cet acte peut comporter des risques ou entraîner des problèmes personnels pour eux-mêmes ou pour la personne en question ?
- Quoi qu'ils décident, cela peut avoir des conséquences complexes et à long terme pour toutes les personnes concernées.

Scénario de dilemme

Il faisait ça pour s'amuser

À l'époque de l'apartheid en Afrique du Sud, Wendy, qui est blanche, essaie de rendre visite à un ami noir qui est en prison pour ses activités politiques. Les responsables blancs de la prison lui ont dit que les Blancs ne sont jamais autorisés à faire des visites à des Noirs détenus dans l'établissement. Elle va voir le commandant de la prison, qui la fait entrer dans son bureau. Peut-être parce que le mari de Wendy est rédacteur en chef d'un des journaux de la ville, elle reçoit l'autorisation de voir son ami. Elle retourne dans le couloir d'entrée de la prison pour l'attendre. Voici sa description de ce qui est arrivé ensuite :

Pendant que j'attendais, j'ai remarqué un jeune détenu noir en tenue de prisonnier, shorts et chemise kaki, debout un peu plus loin dans le couloir. Il avait l'air inquiet et soumis – l'air de quelqu'un qui est prêt à se plier à l'humeur ou au caprice du baas blanc. Il se tenait là comme si on lui avait intimé l'ordre de rester à cet endroit et d'attendre. Un gardien blanc est apparu et, en passant nonchalamment devant le détenu, il a soudainement commencé à lui crier dessus.*

Il n'était pas du tout en colère. Il faisait juste ça pour s'amuser. Le détenu a immédiatement levé les bras pour se protéger des coups qu'il s'attendait à recevoir. Un bras couvrant son ventre et l'autre sa tête, il a bégayé des réponses aux questions et aux railleries qui lui étaient lancées.

Puis le gardien a poursuivi son chemin dans ma direction. Il m'a vue le regarder fixement et, à son regard, j'ai compris que non seulement il n'avait pas honte mais que, à ses yeux, ma peau blanche faisait automatiquement de moi une complice de ce qu'il venait de faire.

Il est passé devant moi nonchalamment, l'air de quelqu'un qui s'ennuie, a disparu quelques instants puis est revenu vers le détenu noir. Comme il s'approchait de lui, l'homme, de nouveau, a eu un mouvement de recul en se protégeant avec les bras. Le gardien s'amusait énormément. La présence d'un public (moi) rendait la chose encore plus agréable pour lui.

* Le mot baas signifie « la personne qui commande », mais a pris le sens d'« oppresseur » dans le contexte de l'apartheid.

Source : Donald Woods, *Biko*, Paddington Press Ltd., London, 1978.

Question : que devrait faire Wendy selon vous ?

AUTRES POINTS DE VUE À PRENDRE EN CONSIDÉRATION :

- le gardien
- le détenu
- l'ami incarcéré de Wendy
- le commandant de la prison

Fiche de travail sur les dilemmes

Situation:		
Problème:		
Action possible:	Raisons de la choisir:	Raisons de ne pas la choisir:
Action possible:	Raisons de la choisir:	Raisons de ne pas la choisir:
Action possible:	Raisons de la choisir:	Raisons de ne pas la choisir:
Ce que nous avons fait:	Raisons:	

OBJECTIF

- Appliquer à des situations de la vie courante ce que vous êtes en train d'apprendre sur la nécessité de protéger la vie et la dignité humaine.

1. Dans les nouvelles, trouvez un article relatant un acte humanitaire.
2. Décrivez brièvement ce qui s'est passé.
 - > Qui voit sa dignité humaine menacée ?
 - > Quels obstacles faut-il surmonter pour donner de l'aide ?
 - > Qui a aidé ? Qu'ont dit les personnes qui ont aidé sur la/les raison(s) de leur geste ?

MÉTHODES D'ÉVALUATION

ÉVALUATION PERMANENTE

Le programme *Explorons le droit humanitaire* (EDH) fournit tous les jours aux enseignants des occasions de se rendre compte de ce que leurs élèves apprennent et des idées fausses qu'ils peuvent avoir. Les méthodes de pédagogie active telles que les discussions en classe, le travail en petits groupes, le remue-méninges et le jeu de rôles offrent toutes des occasions d'évaluation.

Prenez cinq minutes à la fin du cours pour demander aux élèves de répondre par écrit, en une ou deux phrases, à chacune des deux questions suivantes :

- > Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?
- > Quelles questions auriez-vous encore à poser ?

Lisez les réponses et utilisez-les pour aller de l'avant en vous fondant sur les connaissances de vos élèves, ainsi que pour éclaircir/rectifier toute idée fautive à la leçon suivante.

PORTEFEUILLE DE TRAVAUX DES ÉLÈVES

Dans chaque module, il est demandé aux élèves de réaliser des activités telles qu'interviewer des gens, illustrer des notions au moyen de poèmes, de pièces de théâtre ou de dessins, et rédiger des travaux de recherche sur tel ou tel sujet.

Constituez pour chaque élève un classeur ou un portefeuille contenant les travaux écrits, dessins, interviews et coupures de journaux qu'il ou elle a effectués/présentés en classe. Revoyez régulièrement son travail avec chaque élève afin de faire le point sur ses progrès dans la compréhension du droit international humanitaire.

Affichez des échantillons des travaux de vos élèves à un endroit visible de tous.

QUESTIONS POSÉES À LA FIN DU MODULE

Une fois le module 1 terminé, il serait utile de consacrer le dernier cours à une évaluation écrite de ce que les élèves ont appris. Vous pourriez, pour cela, leur poser une question à laquelle ils devraient répondre par une rédaction (20 à 30 minutes), et deux ou trois questions appelant une réponse brève (10 minutes chacune).

Suggestions de sujets pour la rédaction :

- > Choisissez dans la documentation à disposition (ou créez) un exemple de témoin assistant à une situation de violence. Mettez-vous à la place du témoin. Quels sont les choix possibles ? Quelles conséquences auraient-ils ? Que décidez-vous de faire, et pourquoi ?
- > Comment le comportement humanitaire peut-il être développé ? Décrivez les obstacles auxquels se heurtent les actes humanitaires et expliquez pourquoi ils sont difficiles à surmonter (ou comment les surmonter).

Suggestions de questions appelant une réponse brève :

- > Définissez les concepts de témoin, d'acte humanitaire et de dilemme.
- > Donnez un exemple d'acte humanitaire relaté dans les médias, et expliquez pourquoi, selon vous, il s'agissait d'un acte humanitaire.

Évaluation

Vous pourriez demander aux élèves de discuter en petits groupes pour formuler d'autres questions, puis d'en choisir une comme sujet de la rédaction que devra faire toute la classe. Vous pouvez également demander à chaque élève de proposer une question et d'y répondre. (Il ou elle sera alors évalué-e aussi bien sur la qualité de la question que sur la réponse.) Troisième possibilité : vous pourriez choisir une citation dans un article de journal, un des encadrés figurant dans la marge du présent matériel pédagogique ou une autre source, et demander aux élèves d'en dégager l'idée principale et d'indiquer s'ils sont d'accord ou non.

CRITÈRES D'ÉVALUATION

Une bonne réponse est une réponse dans laquelle l'élève

- utilise des concepts, tels que témoin, combattant, dilemme ou enchaînements de conséquences, ainsi que d'autres termes figurant dans le matériel EDH ;
- donne des exemples concrets pour étayer ses idées ;
- utilise des exemples provenant de diverses sources, telles que médias, entretiens, discussions en classe et lectures faites en dehors du milieu scolaire.

Les techniques ci-dessus ne sont que des suggestions qui peuvent vous aider à évaluer le travail que font vos élèves dans le programme EDH. N'hésitez pas à les adapter à vos besoins.

Documentation sur le Web

INFORMATION GÉNÉRALE SUR LES PAYS MENTIONNÉS DANS LES RÉCITS

- Encyclopédie Quid
(<http://www.quid.fr/>)
- Encyclopédie de l'Agora
(<http://agora.qc.ca/encyclopedie.nsf>)
- Atlas du monde
(www.atlas-monde.net/)
- Wikipédia, projet d'encyclopédie libre
(<http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>)

ACTES HUMANITAIRES

- Association Internationale Albert Schweitzer
(<http://www.schweitzer.org/french/asfind.htm>)
- Holocaust Task Force: Comment enseigner la Shoah à l'école
(<http://www.holocausttaskforce.org/teachers/index.php?content=guidelines/how/french.htm>)
- Mémorial de la Shoah: Musée, Centre de documentation juive contemporaine
(<http://www.memorialdelashoah.org/getHomeAction.do?langage=fr>)
- Prix Nobel de la Paix
(<http://www.nobel-paix.ch>)

Pour des informations plus précises sur tel ou tel pays ou conflit ou sur les récits utilisés comme exemples dans ce module, nous suggérons les sources suivantes en ligne :

« LENDEMAIN DE BATAILLE »

- *Un souvenir de Solférino* (publication), Comité international de la Croix-Rouge
(<http://www.icrc.org/Web/fre/sitefre0.nsf/htmlall/p0361>)
- De la bataille de Solférino, la première Convention de Genève et au-delà, Comité international de la Croix-Rouge
(<http://www.icrc.org/web/fre/sitefre0.nsf/htmlall/5fzh5u?opendocument>)
- Henry Dunant, Comité International de la Croix-Rouge
(<http://www.icrc.org/Web/fre/sitefre0.nsf/html/5FZF29>)
- L'histoire du Comité International de la Croix-Rouge
(<http://www.icrc.org/web/fre/sitefre0.nsf/htmlall/history?OpenDocument>)

Documentation sur le Web

« SEULE SUR LE BANC »

- « Les neuf » de Little Rock, Arkansas, premiers Noirs dans un lycée « blanc » du Sud (<http://boomer-cafe.net/version2/index.php/Evenements-technologie/Les-neuf-de-Little-Rock-Arkansas.html>)
 - Il y a 50 ans: le racisme de Little Rock (<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMAnalyse?codeAnalyse=579>)
-

« UN TÉMOIN SE FAIT CONNAÎTRE » et « IL FAISAIT ÇA POUR S'AMUSER »

- L'histoire de l'Afrique et l'Apartheid (<http://www.afrique-annuaire.com/histoire/apartheid.html>)
 - Afrique: histoire, économie, politique: 1998 – 2001 (<http://afriquepluriel.ruwenzori.net/afriquesud-2.htm>)
 - Biographie de Steve Biko (http://www.monsieur-biographie.com/celebrite/biographie/steve_biko-4743.php)
-

« PAS À PAS »

- Encyclopédie multimedia de la Shoa (<http://memorial-wlc.recette.lbn.fr/fr/>)
 - Ressources documentaires sur le génocide nazi et sa négation (www.anti-rev.org)
 - 19 avril 1943: Le ghetto de Varsovie se soulève (<http://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=19430419>)
-

« DES VILLAGEOIS SOULAGENT LES SOUFFRANCES DANS DES CAMPS »

- Perspective Monde: Bosnie-Herzégovine (<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/pays/BIH/fr.html>)
- La Guerre en ex-Yougoslavie, Chronologie (<http://www.chez.com/balkanologie/chronowar.htm>)
- Histoire de la Bosnie-Herzégovine (<http://www.memo.fr/Dossier.asp?ID=101>)

Notes

Notes





CICR