Royaume du Maroc
Ministère des Habous et des Affaires Islamiques
Université Al Quaraouiyyine
Établissement Dar El Hadith El Hassania
Rabat- Maroc

Éducation et formation à la paix : Quelle est leur importance face aux tensions contemporaines ?

Actes de Colloque International
Sous la direction de
Amal SFAÏRA

Publications de l'Établissement Dar El Hadith El Hassania
Edition 2026

Éducation et formation à la paix :
Quelle est leur importance face aux tensions contemporaines ?

Depôt légal: 2026MO3979

ISBN : 978-9920-216-03-6

Edition: 2026

Conception & Impression :

Editions & Impressions Bouregreg
10, Avenue Alaouiyine - Hassan - Rabat
Tél: 05 37 20 75 83 / Fax: 05 37 20 75 89
E-mail: editionsbouregreg2015@gmail.com

Le Colloque International « **Éducation et formation à la paix : quelle est leur importance face aux tensions contemporaines ?** » organisé les 12 et 13 Novembre 2024 par l'Établissement Dar El Hadith El Hassania, Rabat.

Comité de lecture

Amal Sfaïra, EDDH, Université Al Quaraouiyine, Rabat

Bouchra Chakir, EDDH,
Université Al Quaraouiyine, Rabat

Jamal El Qasri, EDDH,
Université Al Quaraouiyine, Rabat

Abderrahmane Gharioua, EDDH,
Université Al Quaraouiyine, Rabat

Jaouad Serghini, FLSH,
Université Mohammed Premier, Oujda

Aicha Abdel-Ouahed, FLSH,
Université Mohammed Premier, Oujda

Souaad Masmoudi, FLSH,
Université Mohammed Premier, Oujda

Établissement Dar El Hadith El Hassania
456 Angle Avenue Annakhil Et Azzaytoune Hay Riad - Rabat
BP 6549 Al Irfane Rabat
Tél : 0537571523/24
Fax : 0537571529

SOMMAIRE

Allocution d'ouverture du Dr Abdelhamid ACHAK
Directeur de l'Établissement Dar El Hadith El Hassania, Rabat 7

Avant-propos 13

Amal SFAÏRA

L'enseignement de la terminologie islamique en classe de FLE à l'EDHH : pratiques et enjeux pour une éducation à la paix 15

Soufian AL KARJOUSLI

Comment enseigner le djihad et parler en même temps de l'éducation à la paix ? 51

Jaouad SERGHINI & Maria BOUZINE

L'éducation à la paix à l'épreuve des Soft skills 89

Aicha ABDEL-OUAHED

Vers une citoyenneté numérique pacifique :rôle des médias et de l'éducation 105

Souaad MASMOUDI

L'éducation des jeunes à la paix et à la tolérance à travers la poésie .121

Noël Lavallière BETGA DJENKWE

Le sport scolaire comme outil de développement des compétences pour la paix au Cameroun 139

Ahmed ESSALHI

Les figures de la tolérance religieuse dans *Les Jardins de lumière* d'Amin Maalouf 159

Adil EL MESLOUHI

Activités ludiques pour contribuer à la création d'un environnement propice à l'éducation à la paix et faciliter la communication interculturelle 177

Ahmed Aziz HOUDZI

Réimaginer l'Histoire pour pouvoir s'en libérer : la littérature comme véhicule de paix et vecteur de réconciliation 193

Hassna MABROUK

Le modèle Montessori de l'éducation : un levier pour une paix durable 209

Khadija EL YAKOUBI

Quand la paix se tapie derrière les différences 223

Abderrahman ELQADERY & Safa GARAAOUCH

L'engagement littéraire chez Ahmed Beroho: de la dénonciation du fondamentalisme à la culture de la paix 237

Brahim MAARIR

L'Or de Paris de Rifāʿa Ṭahṭāwī : une invitation à l'ouverture sur l'Autre et à la tolérance 253

Nabila EL FAHMY

Le Conte : une panacée pour la paix 273

Seddik KARROUMI

L'empathie, graine de relations constructives et allocentriques : Approche didactique 287

Zineb BERRAJ

Le Maroc et la paix : un engagement durable contre le fanatisme religieux 299

Widad OUCHEN & Samir BOUZRARA

Les récits de voyage d'André Chevrillon au Maroc : perspectives sur la Paix et la diversité culturelle 321

Allocution[1] d'ouverture du Dr Abdelhamid ACHAK

Directeur de l'Établissement Dar El Hadith El Hassania, Rabat

Au nom d'Allah, le Tout Miséricordieux, le Très Miséricordieux. Louange à Allah, et que la paix et la bénédiction soient sur notre Prophète Mohammed, ainsi que sur sa famille et ses compagnons.

Monsieur le Vice-Président de l'Université Al Quaraouiyyine,

Monsieur le Directeur Général Adjoint de l'Organisation du Monde Islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture (ICESCO),

Éminents conférenciers de ce colloque,

Honorables coordinatrices, Pr. Amal Sfaïra et Pr. Samira Nair,

Chers collègues,

Chers étudiants,

Mesdames et Messieurs,

Que la paix, la miséricorde et les bénédictions d'Allah soient sur vous.

C'est un insigne honneur et un réel plaisir d'exprimer, en mon nom et au nom de l'ensemble des membres de l'Établissement Dar El Hadith El Hassania, mes souhaits de bienvenue les plus chaleureux à nos éminents invités, à l'occasion de ce colloque international dédié au thème : **« L'importance de l'éducation et de la formation à la paix au cœur des tensions contemporaines »**.

Je souhaite que les travaux, débats et réflexions de tous les participants soient couronnés de succès, afin d'ouvrir des perspectives et d'identifier les leviers à même de relever les défis qui ébranlent la

1- Discours prononcé en arabe lors de l'ouverture du colloque, traduit par Pr. SFAÏRA Amal.

culture de la paix et l'éducation à la paix en cette période cruciale de l'histoire de l'humanité.

Mesdames et Messieurs,

L'éducation à la paix ne saurait être réduite à un simple concept théorique ; elle constitue une démarche globale, structurée et profondément ancrée dans des processus éducatifs visant à faire émerger, à incarner et à diffuser une véritable culture de la paix.

À cet égard, les institutions d'éducation et de communication au sens large sont les premières concernées par cette approche, et l'institution pédagogique au premier chef, car elle constitue le cadre approprié pour élaborer les systèmes, les programmes et les politiques qui font de la paix une valeur suprême pour l'individu, la société et les institutions sociales, de manière à englober les aspects cognitifs, affectifs et pragmatiques.

Mesdames et Messieurs,

L'éducation à la paix repose sur des principes et des postulats fondamentaux. Néanmoins, selon le théoricien de l'éducation Ian Harris, ses fondements et ses pivots essentiels se ramènent à trois principes impératifs : le premier veut qu'elle explicite les racines de la violence ; le deuxième, qu'elle oriente vers des alternatives à celle- ci; et le troisième, que le concept de paix lui-même ne saurait, le plus souvent, être appréhendé que de manière contextuelle.

En effet, lorsque nous évoquons la paix de façon globale, nous l'entendons selon deux acceptions : au sens négatif, qui désigne l'absence de guerre, et au sens positif, qui qualifie l'absence de violence et de conflit.

Malgré cela, la notion de paix demeure un concept abstrait, que le philosophe et théologien écossais John Macquarrie qualifie de métaphysique, soulignant par là qu'« il défie toute définition, non par manque d'informations, mais parce que le concept lui-même est d'une telle profondeur que plus nous le découvrons, plus il exige d'être exploré, et plus nous le comprenons, plus il nécessite d'être approfondi » (*The Concept of Peace*, p. 63).

Forts de ce constat, de nombreux spécialistes ont conclu que l'éducation à la paix ne saurait se cantonner au seul concept de paix. Elle requiert, bien au contraire, de mettre au jour l'intersection de diverses thématiques et problématiques au cœur de contextes variés, tels que le conflit, le post-conflit et la paix elle-même.

De surcroît, elle ne constitue nullement une affaire circonscrite aux seuls établissements d'enseignement ou à une tranche d'âge spécifique. Elle s'envisage comme un processus d'apprentissage approfondi et continu, visant à appréhender les racines des crises et à développer des compétences.

Par ailleurs, les modalités d'application de l'éducation à la paix s'avèrent multiples, à l'instar de la citoyenneté, de l'instruction civique, de l'engagement civique des adultes, de l'édification d'écoles pacifiées, de la recherche sur la violence culturelle et structurelle, ou encore de la réalisation d'études universitaires explorant les concepts de paix à la lumière de différents contextes.

Dès lors, le thème de ce colloque international revêt une importance cruciale, en ce qu'il vise à mettre au jour des programmes intellectuels novateurs, propices à la production d'un savoir positif favorisant la coexistence, le respect de la vie et de la dignité humaine, le rejet de la violence sous toutes ses formes, ainsi que l'engagement envers les principes de citoyenneté, de gestion de la différence et du vivre-ensemble. Ce sont là les finalités majeures et fondamentales qui constituent le pivot des religions et des confessions.

La transcendance, entendue ici comme un véritable dépassement de soi, est l'essence même des religions, le fondement de l'édifice moral et législatif bâti par les prophètes et les messagers, que la paix et la bénédiction soient sur eux. Elle s'oppose radicalement à l'égoïsme, à l'avidité, à la violence, à la vengeance et au conflit. Certains sages ont affirmé que le détachement de soi et l'empathie envers autrui constituent le premier pas sur la voie de la transcendance, ce que l'on nomme l'amour.

Dans le Saint Coran, Allah, le Très-Haut, dit : *« C'est pourquoi Nous avons prescrit aux enfants d'Israël que quiconque tuerait une personne non coupable d'un meurtre ou d'une corruption sur la terre,*

c'est comme s'il avait tué tous les hommes. Et quiconque lui donne la vie, c'est comme s'il avait donné la vie à tous les hommes. » (Sourate Al-Ma'idah, verset 32). Et Il dit également, Exalté soit-Il : *« Et Nous ne t'avons envoyé qu'en miséricorde pour l'univers. »* (Sourate Al-Anbiya, verset 107).

À cet égard, Shams al-Din al-Shirazi affirmait que c'est dans le livre de l'amour humain que nous apprenons à interpréter le lexique de l'amour divin.

L'invocation de tels textes nous permet, **éminents collègues**, d'explorer un langage universel qui réaffirme l'inviolabilité de la dignité humaine et la force de la morale, en tant que caractéristiques universelles partagées par toute l'humanité.

Nous avons la certitude que les religions recèlent, dans leurs textes sacrés et leurs fondements immuables, de multiples principes appelant à la coexistence, au respect de la différence et à l'empathie inconditionnelle envers l'humanité d'autrui. C'est pourquoi il est fondamental de mettre l'accent sur le rôle pragmatique de la religion, à travers des programmes intellectuels menés avec une haute rigueur méthodologique. Ces programmes doivent s'appuyer sur des fondements clairs et irréfutables qui consacrent le respect de l'autre et de la dignité humaine, tout en formant les étudiants à la communication, au dialogue et à la tolérance active, par le biais d'ateliers et d'expériences de terrain.

En conclusion, l'éducation à la paix requiert de dépasser le registre des généralités et des slogans pour s'orienter vers des mesures théoriques et pratiques rigoureuses et applicables. Celles-ci doivent contribuer à relever les défis du réel et à opérer des transformations profondes dans la structure des relations humaines, restituant ainsi aux programmes éducatifs leur efficacité et leur aptitude à instaurer la sérénité, le dialogue et la stabilité dans les différentes sphères de la vie humaine.

Éminents collègues, Honorables invités,

Je réitère mes souhaits de bienvenue à vous tous et adresse mes sincères remerciements ainsi que ma profonde gratitude à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce colloque.

Mes remerciements s'adressent tout d'abord aux deux honorables coordinatrices qui ont consenti des efforts hautement appréciables dans la préparation et l'organisation de cette rencontre ;

Je remercie également l'ensemble des professeurs et chercheurs qui ont enrichi ce colloque par la pertinence de leurs contributions scientifiques.

Mes remerciements vont aussi :

À Monsieur le Directeur Adjoint chargé de la Recherche Scientifique, de la Coopération et du Partenariat, le Dr Ahmed Senouni ;

À Monsieur le Directeur Adjoint chargé des Études et de la Formation, le Dr Abdellah Errachdi ;

À Monsieur le Secrétaire Général de l'Établissement Dar El Hadith, le Dr Mohamed El Yaalaoui ;

Ainsi qu'à l'ensemble du personnel administratif pour leur dévouement.

Je renouvelle enfin l'expression de ma profonde considération à nos éminents invités.

Que la paix, la miséricorde et les bénédictions d'Allah soient sur vous.

Avant-propos

Dans un monde de plus en plus interconnecté, la paix, la tolérance et la coexistence harmonieuse entre les diverses religions et cultures ne sont plus des idéaux abstraits, mais des nécessités pressantes pour garantir la stabilité mondiale et construire un avenir commun.

C'est dans cette dynamique que s'est inscrit le 5ème Colloque International organisé par l'Établissement Dar El Hadith El Hassania, les 12 et 13 novembre 2024 à Rabat (Maroc), sous le thème : «Éducation et formation à la paix : quelle est leur importance face aux tensions contemporaines ? ».

L'éducation joue un rôle fondamental dans la promotion de la paix. Un rôle que souligne avec force le préambule de l'UNESCO : « 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». Cette vision demeure non seulement un principe directeur pour l'enseignement, mais aussi un appel à faire vivre des valeurs telles que la justice, la tolérance, la solidarité, ainsi que les compétences du dialogue constructif. Elle prépare un terrain favorable aux échanges interculturels, garantissant ainsi un mieux-vivre ensemble, transcendant les différences confessionnelles que certains courants extrémistes cherchent à instrumentaliser pour attiser la discorde.

Face à la diversité religieuse et culturelle croissante de nos sociétés, il est devenu impératif de développer des approches éducatives favorisant une culture authentique de la paix. Cela nécessite une réflexion approfondie sur les théories et pratiques pédagogiques intégrant des principes à la fois multiculturels et universalistes, tout en mettant en lumière la complexité des interactions entre les valeurs culturelles, sociales, linguistiques, religieuses et humanitaires. Une telle synthèse contribue à éveiller une conscience culturelle partagée et à instaurer en classe un climat propice à la transmission de valeurs humaines et universelles.

La thématique de ce colloque s'est révélée particulièrement pertinente dans le contexte actuel d'échanges mondialisés, tant pour notre discipline que pour une compréhension renouvelée de notre mission en tant qu'enseignants-chercheurs, pédagogues et didacticiens, œuvrant dans des environnements pluriculturels.

Dans cette perspective, ce colloque s'est donné pour ambition de répondre à plusieurs interrogations majeures : Quelles compétences et conditions sont nécessaires pour renforcer la culture de la paix dans les établissements éducatifs ? Quelles approches pédagogiques et culturelles permettent de bâtir concrètement les valeurs de paix, de dialogue et de tolérance ? Quel rôle les acteurs éducatifs peuvent-ils jouer dans la diffusion de ces valeurs et la construction d'un monde pacifié ?

Les contributions ont également mis l'accent sur le développement de la pensée critique chez les apprenants, leur capacité à coexister dans le respect de l'« autre », et l'importance de promouvoir une culture de la différence et un dialogue constructif. L'enjeu est de réfléchir au rôle de l'éducation dans le renforcement de l'empathie, de la compréhension mutuelle et de la construction d'identités positives et apaisées chez les jeunes, favorisant des interactions empreintes d'humanité et de respect.

Ce colloque a ainsi été une véritable plateforme de dialogue et de coopération, favorisant les échanges d'expériences entre chercheurs, éducateurs, praticiens et institutionnels venus de divers horizons. Il a permis de forger des passerelles entre les disciplines et les contextes culturels, et d'ouvrir de nouvelles pistes pour l'action éducative au service de la paix.

Enfin, nous tenons à remercier l'ensemble des intervenants et participants pour la richesse de leurs contributions. Ce volume en est le reflet, et nous espérons qu'il pourra prolonger la réflexion entamée à l'Établissement Dar El Hadith El Hassania et inspirer d'autres initiatives en faveur d'une éducation au service de la paix, du respect mutuel et du bien commun.

Du Comité d'organisation
Pr. Amal SFAÏRA & Pr. Samira NAIR

L'enseignement de la terminologie islamique en classe de FLE à l'EDHH : pratiques et enjeux pour une éducation à la paix

Amal SFAÏRA
Etablissement Dar El-Hadith El- Hassania, Rabat
Université Al Quaraouiyyine, Maroc

Résumé

L'article met en lumière les méthodes pédagogiques et les défis de l'enseignement de la terminologie islamique dans le cadre du cours de Français Langue Étrangère (FLE) à l'Établissement Dar El Hadith El Hassania (EDHH). Cet enseignement a pour objectif de clarifier des termes islamiques souvent mal interprétés, tels que *jihād* et *charia*, afin de favoriser l'éducation à la paix et le dialogue interculturel. Les pratiques pédagogiques mises en œuvre incluent la contextualisation des termes, des comparaisons linguistiques entre l'arabe et le français, ainsi que des projets de réflexion critique. Ces méthodes, basées sur une approche sémantique et interculturelle, permettent aux étudiants de Master de comprendre les subtilités des concepts islamiques et de les communiquer de manière précise et pacifique dans un contexte francophone. L'article souligne également l'importance cruciale de cette formation dans un monde où les tensions religieuses sont souvent amplifiées par des malentendus. Une enquête menée auprès de 80 étudiants de Master a révélé l'impact positif de cette approche pédagogique. En formant des étudiants capables de déconstruire les stéréotypes et de promouvoir une vision pacifique de l'islam, l'EDHH joue un rôle actif dans l'éducation à la paix et à la tolérance.

Mots-clés : terminologie islamique, éducation à la paix, communication interculturelle, compétence interculturelle.

Introduction

Dans un contexte mondial où les malentendus culturels et religieux alimentent souvent les tensions, l'enseignement de la terminologie islamique dans les cours de Français Langue Étrangère (FLE) à l'Établissement Dar El Hadith El Hassania (EDHH) prend une importance cruciale. Cet enseignement ne se limite pas à l'acquisition de la langue française par des étudiants arabisants, mais vise également à clarifier des termes islamiques fréquemment mal compris. L'objectif est double : promouvoir une éducation à la paix[1] et encourager le dialogue interculturel.

En intégrant une approche sémantique et interculturelle, cette formation prépare les étudiants à naviguer entre différentes cultures et à développer des compétences interculturelles essentielles pour comprendre et communiquer des concepts islamiques dans des contextes variés. Cette approche pédagogique permet aux étudiants non seulement de mieux maîtriser la langue française, mais aussi de devenir des médiateurs culturels capables de dépasser les stéréotypes et de promouvoir une compréhension mutuelle.

Cet article examine les méthodes pédagogiques, les objectifs de la formation ainsi que son impact sur les étudiants en se basant sur un questionnaire mené à l'EDHH auprès de 80 étudiants en master 1 et 2.

L'enseignement de la terminologie islamique en classe de FLE à l'EDHH représente un défi particulier, notamment lorsqu'il s'agit de former des étudiants en Master 1 et 2. Ces étudiants, souvent issus de cultures variées mais unis par leur foi musulmane, sont amenés à approfondir leurs connaissances linguistiques tout en étant exposés à des concepts et des termes spécifiques à l'islam. L'enjeu principal

1- Pour éduquer à la paix, il est essentiel de bien comprendre les concepts de « paix » et « éducation ». La paix, issue du mot latin pax, désigne non seulement l'absence de violence et de conflits, mais aussi un état actif et participatif qui encourage le dialogue et la coopération. L'éducation, quant à elle, est la formation complète d'un individu, qui va au-delà des simples connaissances et compétences pour favoriser le développement de toutes ses capacités, tout en permettant aux apprenants d'explorer et de comprendre les questions par eux-mêmes. Mina DE BEAUMONT, 2009, « L'éducation à la paix ou la prévention des conflits ». Disponible sur : https://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-867_fr.html

réside dans la manière d'aborder cette terminologie pour promouvoir une éducation à la paix, au sein d'un cadre académique et spirituel comme Dar El Hadith El Hassania[1]. Ce qui pose un certain nombre de questions auxquelles nous allons essayer d'apporter des éléments de réponse inspirés du cadre théorique de la didactique des langues et des approches terminologique et interculturelle : comment doter les étudiants de compétences qui doivent leur permettre de s'intégrer dans une société en pleine mutation et de pouvoir faire usage de leur savoir dans des circonstances et des contextes multiples sans pour autant les détacher de leur identité authentique ? Pour quelle raison favoriser une éduction à la paix dans le cours de FLE ? comment peut-on enseigner la terminologie islamique de manière à promouvoir la paix et la tolérance? Quelle approche adopter et quels supports choisir ? Quels savoirs, savoir-être et savoir-faire peut-on développer avec une telle approche? Quels sont les termes islamiques les plus médiatisés qui sont souvent mal traduits ou interprétés, et comment cela affecte-t-il la perception de l'islam ? Comment les futurs Oulémas peuvent-ils utiliser une terminologie précise pour corriger ces perceptions erronées et défendre les valeurs pacifiques de leur religion ?

Ces questions sont conçues pour initier une réflexion approfondie sur le rôle de la terminologie islamique dans l'éducation à la paix[2] à l'EDHH, en particulier dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

1- L'établissement Dar El Hadith El Hassania est une institution de l'enseignement supérieur et de la recherche Scientifique, à laquelle on confie les tâches suivantes :
- Formation fondamentale et spécialisée dans le domaine des études islamiques et des sciences Originales, des langues et de l'origine des religions et des études comparées de la jurisprudence ;
- Formation scientifique et approfondie des oulémas dans les domaines mentionnés ci-dessus, afin de les rendre compétents dans le domaine de la recherche, de l'enracinement scientifique, du traitement des questions intellectuelles et contemporaines, du dialogue interreligieux et de la jurisprudence comparée ;
- Développement de la recherche scientifique dans le domaine des études islamiques, des études dogmatiques et de la jurisprudence comparée tout en prêtant une attention particulière au patrimoine Malikite.

2- L'éducation à la paix est une approche préventive de la résolution des conflits basée sur l'enseignement et la diffusion des valeurs de paix. Elle a pour objectif principal d'amener personnes, groupes et Etats à établir eux-mêmes des relations plus pacifiques en leur apprenant à résoudre pacifiquement leurs différends. L'éducation à la paix joue donc un rôle important dans l'ouverture des jeunes aux cultures étrangères. DE BEAUMONT, op.cit.

I. Contexte et Justification

L'établissement Dar El Hadith El Hassania est une institution de formation des cadres religieux au Maroc qui a entrepris une réforme ambitieuse depuis 2005[1] pour moderniser son approche pédagogique. Cette réforme inclut l'intégration des langues étrangères, en particulier le français, dans son programme de formation.

L'introduction des langues étrangères dans un établissement qui donne la priorité aux sciences de la religion et où les cours de spécialité sont dispensés exclusivement en arabe peut surprendre et sembler mission impossible pour un public engagé dans un processus éducatif alliant tradition et modernité, identité et différence. Autrement dit, apprendre une langue, ici le français, dans un contexte qui n'est pas celui où cette langue est parlée quotidiennement et dans le but de l'utiliser de manière efficace n'est pas une chose aisée. Dans ce contexte, se posent alors les questions de l'implication des apprenants, des rapports aux savoirs, de la motivation, du plaisir d'utiliser une autre langue que la langue arabe et de réfléchir sur son fonctionnement, son rôle au sein de l'établissement, les besoins et les champs d'intérêt particuliers des étudiants dans l'élaboration et l'animation des situations d'enseignement-apprentissage.

L'enseignement de la terminologie islamique[2] en classe de Français Langue Étrangère (FLE) s'inscrit dans cette démarche, avec pour objectif de promouvoir une éducation à la paix. Ce parcours éducatif trouve son aboutissement dans les formations avancées en Master 1 et 2, où les étudiants, ayant déjà reçu une formation en communication interculturelle au niveau de S7 et S8, approfondissent leur compréhension et leur capacité à utiliser la terminologie islamique de manière précise et approfondie.

1- Suite au Dahir du 1.05.159 du 24 août 2005 pour la réorganisation de l'EDHH.

2- La terminologie islamique englobe un ensemble de termes spécifiques à la religion (Rey,1979), à la jurisprudence, et à la culture musulmane. Ces termes portent souvent des significations profondes et complexes, qui peuvent varier selon les interprétations théologiques, les contextes culturels, et les époques historiques. En classe de FLE, il est crucial de définir précisément ces termes pour éviter les malentendus et promouvoir une compréhension claire et respectueuse de l'islam. Cf. REY, A., 1979, *La terminologie : noms et notions,* Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

Soulignons que les étudiants de S7 et S8 à l'EDHH bénéficient d'une formation en communication interculturelle, les préparant à interagir avec des publics de différentes cultures et à comprendre les nuances des discours religieux dans un contexte globalisé. Cette formation sert de préambule essentiel pour les cours de Master 1 et 2, où l'accent est mis sur l'enseignement de la terminologie islamique en classe de FLE.

En intégrant ces compétences dès les premières étapes de leur parcours académique, l'EDHH assure une continuité éducative qui culmine en une maîtrise approfondie des concepts religieux et de leur communication en français notamment.

Dans ce cadre, l'enseignement et plus précisément l'éducation[1] à la paix à l'EDHH en classe de FLE est un processus qui s'articule autour d'une progression pédagogique soigneusement planifiée par les professeurs de français, où chaque niveau d'apprentissage prépare les étudiants pour des défis plus complexes qu'ils rencontreront au cours de leur formation. L'intégration de la communication interculturelle[2] dans le cursus des étudiants de S7 et S8 est essentielle dans cette progression, servant de base solide pour les formations plus spécialisées et approfondies en Master 1 et 2. Ce cours a donc pour objectif de les sensibiliser aux différences culturelles et de les préparer à interagir avec des interlocuteurs issus de divers horizons culturels et religieux. Comme l'explique Abdallah-Pretceille (1986) : « l'approche interculturelle [...] suggère une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description »[3].

1- Dans le contexte de l'établissement Dar El Hadith El Hassania, où une réforme importante a été mise en place pour enrichir la formation des futurs Oulémas, l'éducation à la paix s'inscrit naturellement dans une démarche d'ouverture et d'intégration des valeurs modernes tout en restant fidèle à la tradition. L'aboutissement de ce parcours académique en Master 1 et 2 marque un véritable couronnement pour les étudiants de l'EDHH qui ont été formés à la fois en communication interculturelle et à l'usage précis de la terminologie islamique.

2- Considérée ainsi comme le prolongement logique de l'approche communicative, l'approche interculturelle suppose un discours qui minimise tout conflit, qui encourage une meilleure compréhension des différences culturelles et linguistiques. Amal SFAÏRA, 2018b, « Education interculturelle et plurilingue en classe de FLE : Quels enjeux pour une convergence didactique ? » In Actes de colloque International : *Langue, culture et religion : perspectives multiculturelles,* Rabat : Caractère-Imprimerie. pp.12-38.

3- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1986, « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », In *La civilisation* (coord. par PORCHER, L.), Paris : Clé International, p.79.

Les étudiants apprennent ainsi à identifier et à comprendre les valeurs, les croyances, et les pratiques qui sous-tendent les interactions culturelles. Ils acquièrent des compétences pour naviguer dans des situations où les malentendus culturels pourraient surgir, en utilisant le dialogue et la médiation comme outils pour favoriser la compréhension mutuelle.

II. Les objectifs de l'enseignement de la terminologie islamique en classe de FLE

La formation en communication interculturelle[1] constitue une étape préparatoire essentielle, comme nous l'avons souligné, pour les cours de Master 1 et 2, où les étudiants se consacrent à l'enseignement de la terminologie islamique en FLE. Cette transition vise à tirer parti des compétences interculturelles acquises afin de les appliquer à des domaines plus spécialisés et complexes. En effet, les étudiants de ces niveaux approfondissent leur compréhension des concepts islamiques et apprennent à les exprimer avec précision en français, tout en prenant en compte les sensibilités culturelles des publics variés avec lesquels ils interagiront.

Il est important de souligner que l'enseignement de la terminologie islamique en classe de FLE doit inclure une réflexion sur les termes qui suscitent des débats autour de l'islam. Dans ce contexte, cet enseignement repose sur une analyse approfondie des termes religieux souvent mal interprétés ou déformés dans les discours publics. Les étudiants sont formés à déconstruire ces malentendus et à présenter les concepts islamiques de manière claire et contextualisée. Par exemple, ils explorent les différentes dimensions du terme *jihād*, en mettant en lumière ses aspects spirituels et éthiques, souvent occultés par des interprétations médiatiques simplistes, comme nous le verrons plus loin.

Le FLE, en tant que discipline, vise à enseigner la langue française à des locuteurs non natifs. Cependant, dans un cadre comme celui de l'EDHH, l'enseignement dépasse la simple maîtrise linguistique pour inclure des éléments culturels et religieux. Ainsi, l'enseignement de la terminologie islamique en FLE prend une dimension particulière, car il

1- En cette ère de mondialisation, la communication interculturelle est devenue une compétence importante à développer grâce à l'approche interculturelle.

permet de clarifier des concepts souvent mal compris ou déformés dans les discours médiatiques.

1. Clarification des termes islamiques mal compris

La langue, en tant que moyen de communication et vecteur de pensée, influence profondément la manière dont les individus et les cultures se perçoivent et interagissent. À l'EDHH, où la formation des futurs Oulémas intègre une dimension interculturelle significative, l'usage précis des termes islamiques revêt une importance particulière. Des mots comme *jihād*, *charia*, *fatwa* ou *umma* sont fréquemment mal interprétés dans les discours publics et médiatiques, entraînant des incompréhensions et des tensions, un sujet que nous aborderons plus en détail.

Ces termes, issus de la tradition islamique, possèdent des significations riches et nuancées, souvent dénaturées dans leur emploi courant. L'un des objectifs de cet enseignement est de rétablir le sens véritable de ces concepts, tout en dotant les étudiants des compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour les utiliser de manière appropriée dans des contextes interculturels. Par exemple, *jihād* est fréquemment réduit à l'idée erronée de « guerre sainte », tandis que *charia* est souvent associée à des connotations punitives, deux exemples parmi les plus médiatisés.

Cette clarification est primordiale pour dissiper les préjugés et stéréotypes qui nourrissent les tensions entre les communautés. Ainsi, les étudiants de l'EDHH apprennent non seulement à comprendre les subtilités religieuses et linguistiques de ces termes, mais aussi à les expliquer avec précision et sensibilité dans des environnements francophones variés.

2. L'Éducation à la paix par la précision linguistique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la précision linguistique joue un rôle essentiel dans la promotion de la paix, dans un contexte où les malentendus culturels et religieux sont fréquents. L'enseignement de la terminologie islamique en classe de FLE à l'EDHH vise à clarifier des termes souvent mal interprétés ou déformés dans les discours publics. En apprenant à expliquer ces concepts de manière claire et adaptée au contexte, les étudiants acquièrent la compétence

nécessaire pour déconstruire les stéréotypes et présenter une vision plus juste de l'islam.

Cette approche éducative s'inscrit dans un cadre plus vaste d'éducation à la paix, où les mots deviennent des instruments de rapprochement et de compréhension interculturelle. Le français, en tant que langue de dialogue international, fournit une opportunité de clarifier les malentendus autour des termes islamiques, tout en encourageant une communication respectueuse et éclairée.

3. Promouvoir une vision pacifique de l'islam

L'enseignement de la terminologie[1] islamique à l'EDHH s'efforce de promouvoir une vision pacifique de l'islam en offrant une compréhension approfondie et nuancée des textes fondateurs[2], notamment le Coran et la tradition prophétique. Cette approche va au-delà des simples définitions linguistiques pour explorer les dimensions spirituelles et éthiques du discours islamique, reposant sur trois axes principaux :

- **Ancrage dans les textes sacrés** : L'étude des termes islamiques s'appuie sur des passages du Coran et des Hadiths[3] pour fournir un contexte précis. Par exemple, un verset sur le *jihād* peut être utilisé pour illustrer son aspect spirituel et personnel. L'accent est également mis sur l'exploration des versets et Hadiths valorisant *as-salām* (la paix), *tasāmuh* (la tolérance), et la coexistence pacifique, ainsi que sur des termes tels que *rahma* (miséricorde), *adl* (justice) et *hikma* (sagesse), non

1- La terminologie est une des grandes préoccupations de l'époque. Elle est couramment considérée comme une activité pratique conçue pour résoudre des problèmes d'expression et de communication. Elle est en fait une étude systématique des termes servant à dénommer classe d'objets et concepts. DE BESSE, B., 1990, « La définition terminologique », In *la définition*, Paris, éd. Larousse.

2- Pour REY (1979), quand il s'agit d'étudier des religions révélées telles que le coran dont les notions sont élaborées et explicitées par un Texte, Une écriture, ici le texte coranique, le besoin terminologique devient intéressant dans la mesure où nous avons affaire à « un système notionnel cohérent » dont l'usage est auto défini par un discours normatif. Un système qui est à la fois construit et enfoncé dans la langue et par elle dans une culture. REY, A., 1979, *La terminologie : noms et notions*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

3- Le Coran et la Sunna (la tradition prophétique) sont les deux principales sources qui fondent les enseignements de l'islam.

seulement pour leur signification linguistique, mais aussi pour leur contexte éthique et spirituel.

- **Déconstruction[1] des malentendus** : L'enseignement en classe de FLE se concentre sur la correction des interprétations erronées ou des simplifications excessives de certains termes. Par exemple, le concept de *jihād* est souvent réduit à des connotations violentes, alors qu'il englobe aussi la lutte intérieure pour améliorer soi-même. En rétablissant le sens originel de ces termes, les étudiants apprennent à démystifier les stéréotypes et à répondre aux fausses perceptions.
- **Favoriser le dialogue interculturel[2]** : La communication interculturelle est un élément clé de cette formation. Les étudiants sont formés pour présenter la vision pacifique de l'islam dans des contextes pluriculturels, en veillant à ce que leur discours soit accessible et compréhensible pour des publics variés. Cette capacité à établir des ponts entre cultures et religions facilite la compréhension mutuelle et aide à résoudre les conflits. En effet, la langue ne découpe pas la réalité de la même manière d'une culture à l'autre, et les signes équivalents peuvent avoir des significations et charges culturelles différentes. Cette approche aide à accéder à une culture partagée tout en mettant en lumière les implicites qui peuvent être à l'origine de malentendus. Galisson cité par Collès 2013[3].

Ainsi, l'enseignement de la terminologie islamique à l'EDHH contribue non seulement à corriger les mauvaises interprétations mais aussi à promouvoir la paix et la cohésion sociale. Les étudiants de master formés deviennent des acteurs du changement, capables de porter un discours éclairé et apaisé face aux tensions sociales et religieuses.

1- RAMADAN met en avant l'importance de la contextualisation et de la déconstruction des préjugés dans le dialogue interculturel. Cf. RAMADAN, T., 2004, *Jihâd, violence, guerre et paix en Islam*, Ed. TAWHID.

2- L'interculturel qui est ici « un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures ». ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, Anthropos, p.49.

3- COLLES, L., 2013, *Passage de frontières : études de didactique du français et de l'interculturel*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

III. Méthodes pédagogiques employées à l'EDHH

L'expérience mise en œuvre à l'EDHH repose sur une approche pédagogique équilibrée, combinant la théorie à des applications pratiques, afin de mieux ancrer les concepts dans la réalité des étudiants. Les cours de terminologie islamique en FLE sont conçus pour développer des compétences linguistiques et interculturelles[1] essentielles, tout en encourageant une réflexion critique sur les termes souvent mal interprétés ou mal traduits. L'enseignement s'articule ainsi autour de quatre axes principaux :

1. Contextualisation des termes islamiques

La contextualisation des termes est une approche pédagogique essentielle adoptée en classe de FLE. Les enseignants expliquent les concepts islamiques non seulement à travers des traductions littérales, mais aussi en les replaçant dans leur contexte historique, religieux et culturel. Cette méthode ou cet apprentissage contextualisé permet aux étudiants de comprendre les subtilités derrière chaque terme, évitant ainsi des simplifications pouvant entraîner des malentendus[2].

Par exemple, le terme *jihād*, dans son contexte originel, se réfère à un effort spirituel pour s'améliorer et surmonter les luttes intérieures, plutôt qu'à un conflit armé.

Cette approche permet aux étudiants de saisir les nuances du terme islamique et d'expliquer son véritable sens dans des discussions interculturelles comme le souligne Tariq Ramadan dans ce passage :

> *« Savoir faire la part des choses entre ce qui est, ce qui doit être et ce que nous sommes est le combat le plus difficile et le plus méritant de l'homme : il est ce qu'on appelle dans la tradition musulmane le jihād.*

1- Il s'agit en effet, si nous nous référons à un article de Puren (2013) de « *la capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel ».* PUREN, C., 2013, « La compétence culturelle et ses composantes ». Disponible sur : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013c/ p.5.

2- RAMADAN, T., 2014, *De l'islam et des musulmans,* Editions Presses du Châtelet.

Il s'agit de réitérer ici l'avertissement sur l'importance des termes et de leur signification. Un jour, au cours d'une conférence, nous faisions référence à cette dimension du jihād ; certaines personnes étant arrivées alors que la conférence avait déjà débuté ont donc entendu parler de ce terme sans avoir saisi au préalable son ancrage dans la tradition musulmane. Interpellée, une des personnes arrivées en retard lança que, tant que les musulmans parleront du jihād, de la « guerre sainte », les non-musulmans ne pourront être qu'en conflit avec eux. Or cette personne n'avait pas connaissance de toute l'explication du terme que nous avions formulée durant son absence, notamment sur le concept d'effort en islam qui est la définition première du mot jihād. Ainsi, on ne peut prétendre comprendre un terme qu'à partir du moment où l'on saisit toutes ses définitions, ses nuances, son histoire aussi.

Dans la langue arabe, jihād an-nafs signifie l'effort que l'homme doit faire sur lui-même pour être digne de son humanité en luttant contre sa propre violence, sa colère, sa cupidité, son égoïsme. On ne peut que remarquer comme nous sommes loin ici de la connotation de « guerre sainte ». Il nous arrive trop souvent, et de façon erronée, de prendre un concept tel qu'il a été compris à un moment donné de l'Histoire et de lui faire traverser les époques et les contextes pour en faire un terme qui serait systématiquement connoté de la même façon »[1].

2. Analyse sémantique et étymologique des termes islamiques

Les cours de FLE intègrent une étude approfondie de l'étymologie des termes islamiques et de leur évolution sémantique dans l'usage contemporain. Cette approche permet aux étudiants de comprendre comment certains mots ont été altérés au fil du temps et d'en restaurer l'usage correct en français. Elle revêt une importance particulière pour prévenir les malentendus culturels et promouvoir une éducation à la paix fondée sur la compréhension mutuelle.

L'analyse sémantique et étymologique en classe de FLE est essentielle pour rétablir une interprétation précise des concepts islamiques en français et éviter les malentendus culturels. Elle offre aux apprenants une perspective approfondie sur l'évolution de certains

1- Op.cit., p.45.

termes et leur usage actuel, souvent déformé ou mal interprété dans certains discours publics et médiatiques.

Voici une analyse détaillée de cette méthode à travers des exemples concrets.

a. Étymologie et évolution sémantique du terme *islām*

Le mot *islam* dérive de la racine arabe (s-l-m), qui signifie « paix », « soumission » ou « reddition ». Étymologiquement, *islam* signifie « se soumettre » ou « s'abandonner » à la volonté de Dieu, et c'est cette soumission volontaire qui est censée apporter la paix, tant intérieure qu'extérieure. Le nom *islam* désigne donc la religion elle-même, fondée sur l'idée de paix à travers la soumission à Dieu.

Dans le contexte islamique, l'islam est vu comme une voie vers la paix personnelle et sociale. Le croyant, appelé *muslim* (littéralement « celui qui se soumet à Dieu »), s'efforce de suivre les principes moraux et spirituels de la foi afin de vivre en harmonie avec soi-même et avec les autres. La paix (*salām*, un mot qui partage la même racine que *islām*) est au cœur de la philosophie religieuse, ce qui souligne que la quête spirituelle du musulman est indissociable de la recherche de la paix.

Cependant, dans certains discours publics et médiatiques, le terme *islām* est souvent associé à des idées d'extrémisme, de violence ou de radicalisme. Ces perceptions sont dues en partie à l'amalgame fait entre les actes violents commis par des groupes extrémistes qui revendiquent leur appartenance à l'islam, et les enseignements de la religion elle-même[1].

L'analyse étymologique et sémantique montre que cette association est erronée. L'islam, dans son essence, prône des valeurs de paix, de justice et de respect des autres, et non la violence. En revenant à l'origine du terme et en examinant ses connotations[2] positives, il est possible de corriger cette image déformée.

1- Ibid.

2- Dans des contextes historiques différents, le terme islam a évolué pour inclure des significations plus larges. Par exemple, dans certaines périodes de l'histoire, le terme a été utilisé pour désigner non seulement la religion, mais aussi une civilisation riche et avancée sur le plan scientifique, artistique et philosophique. Toutefois, dans le contexte moderne, cette dimension culturelle est souvent ignorée, et le mot *islam* est réduit à des aspects religieux souvent mal compris. RAMADAN, op.cit.

Autrement dit, en enseignant l'étymologie et la sémantique du terme *islām*, les enseignants de FLE peuvent permettre aux apprenants de mieux comprendre l'essence pacifique de la religion[1]. Cette approche peut aussi leur donner les outils pour corriger les malentendus en discussion interculturelle, que ce soit dans des débats académiques ou des échanges informels. Par exemple, un étudiant qui comprend le sens réel d'*islām* peut expliquer à ses interlocuteurs que l'idée centrale du terme n'est pas liée à la violence, mais à la paix et la soumission à la volonté divine.

b. Étymologie et évolution sémantique de *jihād*

Le terme *jihād* dérive de la racine arabe (j-h-d), qui signifie « faire un effort » ou « lutter ». À l'origine, dans le contexte islamique, ce terme désignait essentiellement un effort pour atteindre une meilleure piété ou moralité, un « combat intérieur » contre les tentations et les faiblesses personnelles. Cependant, au fil du temps, ce mot a pris une connotation plus restrictive et négative dans certains discours publics, en raison de son usage par certains groupes violents et dans le discours médiatique occidental.[2]

En classe, une analyse sémantique permettrait de déconstruire ces associations erronées en comparant le sens original du terme dans les textes religieux islamiques avec son emploi actuel dans les médias ou la culture populaire. Cela encourage les étudiants à réfléchir à l'impact des distorsions sémantiques et à rétablir la compréhension de ce terme comme un effort spirituel pacifique.

c. *Fatwa* : une décision juridique mal comprise

Le terme *fatwa* a souvent été déformé dans certains discours médiatiques, où il est associé à des condamnations à mort ou à des appels à la violence. Toutefois, étymologiquement, *fatwa* vient de la racine arabe (f-t-w), qui signifie « donner un avis » ou « éclaircir une question ». Dans la terminologie islamique, une *fatwa* est une décision

1- Ce qui appuie et complète les cours de spécialité dédiés également à cet aspect linguistique et sémantique du discours coranique.

2- Jean-Pierre FILIU, 2016, « Jihād et jihadisme dans l'islam contemporain », In *XXVI Guerre et religion*, sous la direction de BAECHLER, Jean, Ed. Hermann pp. 337- 348.

juridique rendue par un savant musulman sur une question spécifique liée à la *charia* (loi islamique), et non une condamnation[1].

Une étude de ce terme en classe inclurait une explication de son sens premier, avec des exemples de fatwas portant sur des questions de la vie quotidienne (comme le commerce, les affaires familiales), afin de montrer son usage réel. Cela contribuerait à corriger les perceptions erronées et à réduire les stéréotypes autour des pratiques islamiques.

d. Étymologie et évolution sémantique de *charia*

Le mot *charia* est fréquemment mal compris comme une loi rigide et violente, mais son étymologie offre une signification différente. Le terme vient de l'arabe *chari'a*, qui signifie littéralement « le chemin menant à la source d'eau » et métaphoriquement « la voie » ou « le chemin à suivre ». En islam, la charia est un ensemble de principes éthiques et moraux qui encadrent la vie des croyants, couvrant des aspects aussi divers que la justice sociale, le traitement des animaux, et le commerce équitable.

En étudiant l'évolution de ce terme dans différents contextes historiques et géographiques, les étudiants peuvent comprendre que la charia[2] n'est pas un code unique appliqué de manière uniforme dans tous les pays musulmans, mais plutôt une interprétation de principes religieux adaptés à des contextes spécifiques. Cette compréhension permet de démystifier les clichés et de faciliter une médiation interculturelle constructive.

En réalisant ces analyses sémantiques et étymologiques, les étudiants ne se contentent pas d'apprendre les significations exactes des termes, mais ils sont également encouragés à réfléchir aux dynamiques culturelles et historiques qui affectent la compréhension des concepts

1- SOURDEL-THOMINE, Janine & SOURDEL, Dominique, 2004, *Dictionnaire historique de l'Islam*, PUF.

2- Christian MÜLLER, 2023, souligne que la compréhension de la charia nécessite non seulement une connaissance juridique, mais aussi une capacité à contextualiser et à expliquer ces concepts dans un cadre de droits humains. Les étudiants formés à la médiation peuvent ainsi jouer un rôle crucial en expliquant comment les principes de la charia s'articulent avec les normes modernes de justice et de paix. In MÜLLER, Christian, 2023, « La charia aujourd'hui : observations d'un historien », Bras, Karthala, pp.153-178.

religieux (Müller, 2023). Cela leur permet d'acquérir des compétences de médiation linguistique pour naviguer entre des perceptions culturelles différentes, en corrigeant les distorsions ou malentendus qui peuvent exister.

L'analyse étymologique de ces termes vise aussi à promouvoir une éducation à la paix, en rétablissant les significations originales et pacifiques des termes islamiques, tout en soulignant que l'usage incorrect de ces mots peut mener à des conflits ou à des incompréhensions interculturelles. En montrant comment ces mots ont été manipulés ou déformés pour justifier des comportements violents ou des préjugés, les apprenants développent une capacité à déceler les usages erronés et à adopter un discours plus nuancé.

Cette démarche étymologique et sémantique, centrée sur les compétences plurilingues et pluriculturelles des étudiants, leur permet d'adopter un rôle de médiateurs[1] dans les échanges interculturels, et de contribuer à une meilleure compréhension entre les cultures, renforçant ainsi l'objectif d'une éducation à la paix.

3. Comparaisons linguistiques entre l'arabe et le français

Une autre méthode utilisée est la comparaison linguistique entre l'arabe et le français relevant du répertoire langagier des étudiants. Ces derniers, maîtrisant souvent l'arabe[2] sont encouragés à comparer les termes islamiques dans les deux langues (arabe et français[3]). Cela

1- Dans *L'Islam expliqué*, Malek CHEBEL (2009) insiste sur le besoin de médiateurs capables de clarifier les concepts islamiques dans un contexte où l'islam est souvent mal compris. Ces médiateurs doivent être capables de traduire non seulement la langue, mais aussi les concepts culturels et religieux, d'une manière qui soit compréhensible et acceptable pour toutes les parties.

2- Il a le statut de langue nationale et de langue sacrée. Il est la langue d'enseignement de toutes les autres disciplines qui assure la transmission des savoirs savants à l'EDHH. De plus, la langue arabe occupe une place centrale dans l'islam en tant que langue du Coran et des textes religieux. Enseigner des termes et concepts islamiques en arabe aux apprenants de FLE peut les aider à mieux comprendre la religion et la culture islamiques, tout en enrichissant leur apprentissage linguistique.

3- La langue française a le statut de langue d'ouverture et d'altérité, c'est pour cela qu'on lui réserve une place privilégiée de première langue étrangère obligatoire après l'arabe moderne. Cette langue se situe dans l'ensemble du répertoire langagier de l'apprenant et du professeur. Son contact avec l'arabe contribue nécessairement au développement psychologique et cognitif de l'apprenant marocain.

leur permet de mieux saisir les différences de sens et d'usage selon les contextes culturels et linguistiques. En comprenant ces différences, ils sont plus aptes à utiliser ces termes dans des discussions interculturelles, tout en évitant les ambiguïtés ou des erreurs de compréhension.

Voici des exemples de termes en arabe qui peuvent prêter à confusion lorsqu'ils sont mal traduits ou employés en dehors de leur contexte religieux et culturel d'origine, souvent conduisant à des malentendus sur l'islam :

- ***Jihād***

Souvent traduit par « guerre sainte », le terme *jihād* signifie littéralement « effort » ou « lutte ». Il peut désigner à la fois un effort personnel pour devenir une meilleure personne (*jihād* intérieur) ou un effort collectif pour protéger ou défendre la communauté musulmane de manière éthique. Cette mauvaise interprétation médiatique du terme réduit sa signification à la violence, alors que dans sa profondeur, il renvoie à des luttes personnelles, spirituelles et communautaires.

- ***Fatwa***

Une *fatwa* est une opinion juridique ou un avis consultatif donné par un érudit islamique sur une question religieuse spécifique. Cependant, dans les médias occidentaux, elle est souvent interprétée comme une condamnation ou un décret de mort, ce qui est une mauvaise représentation. Une fatwa peut être émise sur une variété de sujets, allant des questions personnelles aux affaires communautaires, et elle n'a pas force de loi contraignante.

Soulignons qu'en didactique du FLE, la dimension interculturelle est davantage prise en considération étant donné que tout contact entre deux systèmes linguistiques (français et arabe, comme c'est le cas au Maroc et notamment à l'EDHH) met en interaction deux systèmes culturels très différents. L'apprentissage d'une langue inconnue constitue une découverte de l'autre et repose sur une simulation de l'altérité, notamment langagière. SFAÏRA, Amal, 2018b, « Education interculturelle et plurilingue en classe de FLE : Quels enjeux pour une convergence didactique ? », In Actes de colloque International, *Langue, culture et religion : perspectives multiculturelles*, Rabat : Caractère-Imprimerie, p. 15.

- ***Charia***

Le terme *charia* est fréquemment traduit par « loi islamique », mais cela peut induire en erreur. En réalité, la charia désigne un ensemble de principes moraux et éthiques basés sur le Coran et les hadiths. Elle englobe non seulement des aspects juridiques, mais aussi des règles de conduite personnelle et sociale, la spiritualité, l'éthique et les valeurs morales. En Occident, elle est souvent perçue de manière restrictive comme un système légal rigide, associé à des punitions sévères, ce qui occulte son rôle dans la vie quotidienne musulmane, qui va bien au-delà de la seule application des lois.

- ***Kāfir***

Ce terme est souvent traduit par « infidèle » ou « non-croyant », ce qui peut être perçu comme offensant ou exclusif. Toutefois, en arabe, *kāfir* signifie littéralement « celui qui cache ou nie la vérité ». Dans son sens religieux, il fait référence à ceux qui rejettent volontairement la foi après l'avoir connue. Cependant, son usage moderne, notamment dans certains discours radicaux, en fait un terme de rejet général des non-musulmans, ce qui n'est pas l'intention première du terme dans la théologie islamique.

- ***Umma***

Le terme *umma* désigne la communauté musulmane mondiale. Il est souvent traduit par « nation islamique », ce qui peut créer une idée erronée d'un bloc unifié politiquement ou d'un État islamique global. En réalité, *umma* se réfère à une communauté spirituelle et religieuse qui transcende les frontières géographiques et politiques. Le terme met en avant l'unité de la foi plutôt que l'uniformité culturelle ou politique.

Ces exemples montrent à quel point une mauvaise compréhension ou une traduction erronée peut déformer le sens des termes islamiques et renforcer des perceptions négatives de l'islam. L'enseignement de ces termes, notamment à travers des comparaisons linguistiques entre l'arabe et le français, est essentiel pour éviter ces malentendus et promouvoir un dialogue plus nuancé et informé.

Cette comparaison permet aussi aux étudiants de mieux appréhender les défis de la traduction et de s'assurer que les concepts

islamiques sont fidèlement représentés dans leurs discours en français. La traduction qui joue un rôle crucial et qui constitue selon Michel Ballard (1998) « le lieu d'une prise de conscience linguistique et culturelle structurante et civilisatrice[1] ». Elle doit prendre en considération aujourd'hui une certaine conscience de l'altérité puisque, « cette découverte de l'autre à travers un transfert linguistique est à la fois une marque d'intérêt et de curiosité et le garant de la préservation d'une identité [2]».

A travers cette approche, on vise l'impact du contact avec la culture étrangère sur l'apprenant (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelles, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle). Le but est dès lors de conduire les apprenants vers des formes de curiosité et de tolérance pour la différence des langues et des cultures ; et de les amener à considérer celle-ci comme un des apports possibles au développement personnel.

Dans le cadre de l'enseignement des langues, notamment en lien avec la terminologie islamique dans une classe de FLE, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) met en avant l'importance d'enrichir les compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants[3]. Selon Coste (2006)[4], il est essentiel que l'enseignement s'appuie sur ces compétences déjà présentes chez les apprenants, afin de mieux répondre à la diversité linguistique et culturelle.

Cette approche est pertinente, car elle invite à développer des compétences de médiation[5], y compris sur le plan langagier, pour mieux

1- BALLARD, M.,1998, « La traduction comme conscience linguistique et culturelle: quelques repères », In *Europe et traduction*, Ballard, M., (Ed.), Ottawa, Artois presses Université. Les Presses de l'Université d'Ottawa, p.11.

2- Ibid., p.22.

3- SFAÏRA, A., 2018a, « L'approche interculturelle et plurilingue en classe de langue : changements et nouvelles perspectives », In *L'enseignement/apprentissage du FLE au supérieur marocain, vers des approches novatrices*, Oujda : Publication FLSH.

4- COSTE, D., 2006, « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? », In Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.).

5- Ces compétences ont été précisées par LUCHTENBERG, cité par M. ZEILINGER-TRIER (2007) comme suit :
« *- La coopération ou plus encore la volonté de coopérer qui serait primordiale pour le fonctionnement d'une interaction interculturelle ;*

gérer les différences, les chocs et les conflits interculturels (Coste, 2010)[1]. En effet, dans un contexte où certains termes issus de l'islam sont médiatisés ou mal interprétés, ces compétences de médiation jouent un rôle clé pour corriger les malentendus et promouvoir une compréhension plus juste de la diversité culturelle. Cela rejoint parfaitement les objectifs de l'éducation à la paix, qui visent à utiliser la langue non seulement comme un moyen de communication, mais aussi comme un pont pour dépasser les tensions et renforcer les liens entre les cultures.

Dans ce contexte, et comme le souligne BEACCO (2000), l'enseignant de FLE devrait se préoccuper non « seulement de « faire parler » les apprenants pour les faire « mieux parler » en LE, mais aussi, cette fois, à prendre sérieusement en considération ce qu'ils disent [2] ».

En s'appuyant sur la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant, l'enseignement devient ainsi un espace de rencontre et de dialogue, où les langues et cultures se croisent pour favoriser une meilleure compréhension mutuelle et la gestion des conflits de manière pacifique.

4. Réflexion critique et projets pédagogiques

Le cours de FLE encourage également une réflexion critique parmi les étudiants à travers des projets pédagogiques qui les incitent à analyser les concepts islamiques d'une manière approfondie. Les étudiants sont invités à mener des recherches sur des termes spécifiques

---

- *Des compétences méta communicatives seraient nécessaires afin d'assurer l'intercompréhension* ;
- *L'empathie et les capacités de se distancier de son propre rôle et de tolérer l'ambiguïté ;*
- *La volonté d'accepter les erreurs de l'interlocuteur et la capacité d'essayer des formulations alternatives ;*

Un savoir culturel qui ne doit pas être considéré comme des vérités », In LUCHTENBERG cité par ZEILINGER-TRIER M, *Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France*, Kassel university press : GMBH, 2007, p.215.

1- COSTE, D., 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les cahiers de l'Acedle*, vol.7, n°1.

2- BEACCO, J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris: Hachette.

et à présenter leurs conclusions sous forme d'exposés, favorisant ainsi une approche interactive et critique de l'enseignement.

Ces projets permettent de développer non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des capacités analytiques qui sont essentielles pour déconstruire les idées reçues et promouvoir une communication pacifique.

En d'autres termes, l'étude de la terminologie islamique en classe de FLE permet de développer une pensée critique chez les étudiants. En effet, ils apprennent à questionner les interprétations simplistes et à adopter une approche nuancée de la langue et de la culture de l'autre, ce qui est crucial pour déconstruire les préjugés et les stéréotypes.

IV. Pratiques et activités en classe

Pour rendre cet apprentissage dynamique et engageant, plusieurs activités pédagogiques peuvent être mises en place. Des jeux de rôle, des débats, des ateliers et des projets collaboratifs peuvent être intégrés pour permettre aux élèves d'explorer ces concepts en profondeur :

1. Discussions dirigées et débats

Les discussions en classe jouent un rôle clé dans l'enseignement de la terminologie islamique à l'EDHH. Les étudiants sont encouragés à participer à des débats autour de concepts islamiques mal compris ou controversés pour approfondir leur compréhension et développer leur esprit critique. Par exemple, des débats sur des termes tels que *charia* ou *fatwa* permettent aux étudiants de confronter des idées et d'approfondir leur compréhension. Ce type d'activité favorise non seulement la clarté dans l'expression des idées, mais aussi la capacité à défendre des positions pacifiques et nuancées dans des discussions interculturelles.

2. Ateliers de traduction et d'analyse

Les ateliers de traduction permettent aux étudiants de travailler sur la traduction de textes islamiques du français vers l'arabe et vice-versa. Ces ateliers sont une occasion pour les étudiants de repérer les subtilités linguistiques et d'apprendre à éviter les traductions simplistes ou erronées qui peuvent être sources de malentendus.

Les enseignants guident les étudiants dans l'analyse des différences sémantiques et contextuelles, leur permettant ainsi d'acquérir une plus grande sensibilité aux nuances linguistiques. Dans ce cadre, ils peuvent solliciter les étudiants à créer leurs propres glossaires contextuels avec des définitions, des exemples d'usage et des nuances contextuelles. Comme ils peuvent inclure une analyse comparée des traductions des termes islamiques dans les médias ou les traductions du Coran.

En comparant comment ces termes sont traduits et perçus dans divers contextes, les étudiants apprennent à reconnaître les pièges de la traduction et à développer des stratégies pour préserver le sens profond des concepts islamiques lorsqu'ils les traduisent.

Pour illustrer l'importance de la précision dans la traduction, les étudiants analysent des études de cas tirées de reportages médiatiques où des termes islamiques ont été mal traduits ou mal utilisés.

Ce travail critique les aide à comprendre les conséquences de telles erreurs de traduction sur la perception de l'islam par le grand public et les incite à promouvoir des pratiques de traduction plus rigoureuses et respectueuses des nuances culturelles.

3. Études de cas et simulations

Les études de cas et simulations sont utilisées pour mettre les étudiants dans des situations où ils doivent expliquer ou défendre des concepts islamiques face à des interlocuteurs non familiers avec ces notions. Par exemple, un étudiant pourrait jouer le rôle d'un conférencier expliquant les termes terminologiques controversés à un public francophone, tandis qu'un autre incarnerait une personne posant des questions critiques. Ce type d'activité permet de renforcer la confiance des étudiants dans leur capacité à communiquer les concepts islamiques de manière pacifique et compréhensible.

Utiliser des études de cas et des simulations peut aider ainsi les étudiants à appliquer leurs connaissances dans des contextes réels. Des contextes dans lesquels, ils pourraient être confrontés à des situations où ils doivent expliquer un terme islamique controversé à un public non musulman, ou défendre une interprétation spécifique dans un débat interreligieux.

4. Apprentissage collaboratif

Encourager le travail en groupe et les discussions en classe permet aux étudiants de partager leurs interprétations et de développer une compréhension collective des termes islamiques. Cette approche collaborative renforce également les compétences en communication interculturelle, essentielles pour les futurs Oulémas.

Dans ce cadre, il serait intéressant pour les enseignants de FLE de travailler en étroite collaboration avec les professeurs de sciences religieuses pour s'assurer que l'enseignement de la terminologie respecte les nuances théologiques tout en étant adapté à un contexte international.

Cette approche interdisciplinaire permet aux étudiants d'acquérir une compréhension plus profonde des concepts islamiques, tout en développant des compétences de communication essentielles pour leur future carrière.

5. Intégration des technologies

La collaboration interdisciplinaire doit également inclure l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour soutenir et moderniser l'enseignement. Les plateformes numériques peuvent faciliter la création de ressources pédagogiques partagées, telles que des bases de données terminologiques et des forums de discussion, qui sont accessibles à la fois aux enseignants et aux étudiants. Les TIC permettent aussi aux étudiants d'accéder à des ressources diversifiées, y compris des textes religieux originaux, des articles académiques, et des débats en ligne sur les interprétations des termes islamiques.

6. Activités pratiques

L'enseignement de la terminologie peut être renforcé par des activités de déconstruction qui sont essentiels pour développer la pensée critique et une compréhension nuancée de l'islam. En plus de l'utilisation de documents authentiques notamment, des traductions du Coran, des textes journalistiques, des extraits littéraires ou des documents audiovisuels en français traitant de l'islam.

a. Étude de la littérature engagée

Dans ce cadre, une étude approfondie de la terminologie à travers la littérature engagée offre l'occasion d'analyser des œuvres françaises ou francophones qui abordent des thèmes comme la paix, la justice sociale et la diversité culturelle. Cette démarche permet d'explorer les messages véhiculés par ces textes et de comprendre comment ils participent à la promotion de ces valeurs universelles.

En classe, on peut notamment se pencher sur des auteurs en situation d'« entre-deux », dont l'œuvre littéraire témoigne d'un métissage et contribue à la médiation entre langues et cultures d'origine et d'adoption, entre le Soi et l'Autre. Prenons, par exemple, les auteurs bilingues comme Tariq Ramadan. L'analyse de ses écrits peut être envisagée comme celle d'une création linguistique, car cet auteur réinvente le français en y intégrant des éléments de la langue arabe. On peut ainsi examiner comment s'opère la médiation entre ces systèmes linguistiques et culturels à travers ses essais, pour mieux saisir le processus d'enrichissement mutuel et de compréhension interculturelle. En outre, cette approche permet de déconstruire les stéréotypes souvent associés aux identités multiples et aux interactions entre les cultures, offrant ainsi une vision plus nuancée et inclusive.

b. Analyse de titres de presse

Présenter aux étudiants une série de titres de journaux francophones traitant de l'islam ou des musulmans. Demander aux étudiants de :

- Identifier les mots-clés et leur connotation
- Analyser le ton général du titre (neutre, positif, négatif)
- Proposer une reformulation plus neutre ou plus précise
- Discuter de l'impact potentiel de tels titres sur la perception de l'islam

Exemple de titre : « La charia au Canada-Une menace pour les musulmanes ? »[1]

1- Disponible sur : https://gazettedesfemmes.ca/3086/la-charia-au-canada-une-menace-pour-les-musulmanes/

Déconstruction possible : Examiner la définition de *charia*, son application variable selon les contextes, et remettre en question la généralisation des « valeurs occidentales ».

c. Analyse d'images stéréotypées :

Montrer une série d'images représentant des musulmans dans les médias francophones. Demander aux étudiants de :

- Décrire ce qu'ils voient objectivement
- Identifier les stéréotypes visuels utilisés
- Discuter de l'origine de ces stéréotypes et de leur impact
- Proposer des représentations alternatives plus équilibrées

Cette activité vise ainsi à favoriser une compréhension plus critique et informée des médias, tout en encourageant la réflexion sur la manière dont les images influencent les perceptions culturelles et interculturelles.

Pour plus d'éclaircissements, nous proposons deux activités détaillées pour déconstruire le terme *jihād* et *charia* dans le cadre d'un cours de FLE centré sur la terminologie islamique à l'EDHH :

Activité 1 : Déconstruction du terme *jihād*

Objectif : Analyser de manière critique le concept de jihād, ses diverses interprétations et son utilisation dans différents contextes, afin de développer une compréhension plus nuancée et contextualisée de ce terme souvent mal compris.

Étape 1 : Introduction au terme

a) Présenter la définition de base du *jihād* : « effort » ou « lutte » en arabe.

b) Fournir des exemples d'utilisation du terme dans différents contextes (médias, textes religieux, discours politiques).

Étape 2 : Analyse étymologique et linguistique

Demander aux étudiants de :

a) Rechercher l'origine étymologique du mot *jihād* en arabe.

b) Comparer les traductions du terme en français et dans d'autres langues.

c) Analyser les connotations du terme en français et dans le monde arabo-musulman.

Étape 3 : Contextualisation historique

Guider les étudiants dans une recherche sur :

a) L'évolution historique du concept de *jihād* depuis les débuts de l'islam.

b) Les différentes interprétations du *jihād* à travers l'histoire islamique.

c) L'utilisation du concept dans différents contextes historiques.

Étape 4 : Déconstruction des types de *jihād*

Encourager les étudiants à :

a) Identifier et expliquer les différents types de *jihād*.

b) Analyser la hiérarchie traditionnelle entre le « grand *jihād* » (lutte spirituelle) et le « petit *jihād* » (lutte armée).

c) Examiner les interprétations contemporaines du *jihād* par différents courants de pensée islamique.

Étape 5 : Analyse des perceptions contemporaines

Inviter les étudiants à examiner :

a) L'utilisation du terme dans les médias occidentaux et son impact sur la perception publique.

b) Les efforts des savants musulmans pour clarifier le concept de *jihād*.

c) Les débats au sein des communautés musulmanes sur l'interprétation du *jihād* aujourd'hui.

Étape 6 : Étude de cas

Proposer aux étudiants d'analyser :

a) Un cas spécifique d'utilisation controversée du terme *jihād* dans l'actualité.

b) Un exemple de *jihād* non-violent (ex : lutte contre la pauvreté, l'analphabétisme).

c) L'utilisation du concept de *jihād* dans les mouvements de libération nationale.

Étape 7 : Exercice de reformulation

Demander aux étudiants de :

a) Réécrire un article de presse mentionnant le *jihād* en utilisant un langage plus précis et nuancé.

b) Créer une brochure explicative sur le concept de *jihād* pour un public francophone non-musulman.

Étape 8 : Débat structuré

Organiser un débat en classe sur :

a) Les défis de la communication interculturelle autour du concept de *jihād*.

b) La responsabilité des médias et des éducateurs dans la présentation du *jihād*

c) Les moyens de promouvoir une compréhension plus nuancée du *jihād* dans la société.

Étape 9 : Projet de recherche

Encourager les étudiants à :

a) Comparer l'utilisation du terme *jihād* dans différents médias francophones.

b) Interviewer (si possible) des membres de la communauté musulmane locale sur leur compréhension du *jihād*.

c) Créer une présentation multimédia expliquant les nuances du *jihād* à un public non-musulman.

Étape 10 : Réflexion critique

Demander à chaque étudiant de rédiger un essai en français sur :

a) Comment leur compréhension du *jihād* a évolué grâce à cet exercice.

b) Les implications de cette compréhension nuancée pour le dialogue interculturel.

c) Les défis de communication autour de concepts religieux complexes dans un contexte multiculturel.

Activité 2 : Déconstruction du terme *charia*

Objectif : Analyser de manière critique le concept de charia, ses interprétations variées et son utilisation dans différents contextes, afin de développer une compréhension plus nuancée et contextualisée de ce terme.

Étape 1 : Introduction au terme

a) Présenter la définition basique de la *charia* : « loi islamique basée sur le Coran et la Sunna ».

b) Fournir des exemples d'utilisation du terme dans différents contextes (médias francophones, textes juridiques, discours politiques).

Étape 2 : Analyse étymologique et linguistique

Demander aux étudiants de :

a) Rechercher l'origine étymologique du mot *charia* en arabe.

b) Comparer les traductions du terme en français et dans d'autres langues.

c) Analyser les connotations du terme en français et dans le monde arabo-musulman.

Étape 3 : Contextualisation historique

Guider les étudiants pour rechercher :

a) L'évolution historique du concept de charia depuis les débuts de l'islam.

b) Les différentes écoles de jurisprudence islamique et leurs approches de la charia.

c) L'application de la charia dans différents contextes historiques et géographiques.

Étape 4 : Déconstruction des composantes

Encourager les étudiants à :

a) Identifier les principales sources de la *charia* (Coran, Hadith, Ijma, Qiyas).

b) Distinguer entre les aspects rituels, éthiques et juridiques de la charia.

c) Analyser la flexibilité et l'adaptabilité de la charia à travers le concept *d'ijtihād* (effort d'interprétation).

Étape 5 : Analyse des perceptions contemporaines

Inviter les étudiants à examiner :

a) Les différentes interprétations de la *charia* dans le monde musulman contemporain.

b) Les débats sur la compatibilité entre la *charia* et les systèmes juridiques modernes.

c) Les malentendus courants sur la *charia* dans les médias occidentaux.

Étape 6 : Étude de cas

Proposer aux étudiants d'analyser :

a) Un cas spécifique d'application de la *charia* dans un pays musulman.

b) Un débat sur la *charia* dans un pays occidental.

c) Les efforts de réforme et de réinterprétation de la charia par des penseurs musulmans contemporains.

Étape 7 : Exercice de reformulation

Demander aux étudiants de :

a) Réécrire un article de presse sur la *charia* en utilisant un langage plus précis et nuancé.

b) Créer un glossaire explicatif des termes liés à la *charia* pour un public francophone non-musulman.

Étape 8 : Débat structuré

Organiser un débat en classe sur :

a) Les défis de l'application de la *charia* dans les sociétés modernes et pluralistes.

b) Le rôle de la charia dans l'identité musulmane contemporaine.

c) Les possibilités de conciliation entre les principes de la charia et les droits humains universels.

Étape 9 : Projet de recherche

Encourager les étudiants à :

a) Comparer l'utilisation du terme *charia* dans différents médias francophones.

b) Interviewer (si possible) des membres de la communauté musulmane locale sur leur compréhension de la charia.

c) Créer une présentation multimédia expliquant les nuances de la charia à un public non-musulman.

Étape 10 : Réflexion critique

Demander à chaque étudiant de rédiger un essai en français sur :

a) Comment leur compréhension de la *charia* a évolué grâce à cet exercice.

b) Les implications de cette compréhension nuancée pour le dialogue interculturel.

c) Les défis de communication autour de concepts religieux complexes dans un contexte multiculturel.

Ces activités visent à encourager les étudiants à aller au-delà des apparences, à questionner les idées reçues et à développer une compréhension plus nuancée et contextualisée de l'islam et de sa terminologie. Elles favorisent également le développement de compétences linguistiques et interculturelles essentielles en français, tout en abordant des sujets complexes et d'actualité.

Mais quel impact concret ont ces initiatives sur les étudiants, et quelles perspectives ouvrent-elles pour leur formation ? Pour répondre à ces questions, un questionnaire a été mené auprès des étudiants, afin de recueillir leurs impressions sur le cours de terminologie islamique.

V. Impact et perspectives à partir d'un questionnaire aux étudiants

L'évaluation de l'enseignement de la terminologie islamique et de l'éducation à la paix à l'EDHH peut être donc enrichie par les retours des étudiants. À l'aide d'un questionnaire structuré, nous avons obtenu des informations précieuses sur l'influence de ces enseignements sur leur formation académique, leur préparation professionnelle, et leur perception de l'éducation interculturelle. Ce point analyse les résultats d'un questionnaire administré à 80 étudiants de Master 1 et 2 et explore les implications pour les pratiques pédagogiques futures.

1. Méthodologie du questionnaire

Le questionnaire a été conçu pour recueillir des données quantitatives et qualitatives sur plusieurs aspects de l'enseignement de la terminologie islamique en FLE, en lien avec l'éducation à la paix. Il se compose de plusieurs sections :

a. Connaissance et compréhension de la terminologie islamique

Les questions évaluent la compréhension des étudiants des termes clés de la terminologie islamique et leur capacité à les expliquer dans des contextes interculturels.

b. Compétences en communication interculturelle

Cette section explore comment l'apprentissage de la terminologie islamique a influencé la capacité des étudiants à interagir avec des personnes de cultures et de croyances différentes.

c. Impact sur la formation professionnelle

Les questions portent sur la manière dont les compétences acquises en terminologie islamique et en communication interculturelle contribuent à leur préparation à des rôles de leadership religieux et interculturel.

d. Suggestions et perspectives d'amélioration

Les étudiants ont été invités à suggérer des améliorations pour renforcer l'impact de l'enseignement.

2. Résultats du questionnaire

a. Connaissance et compréhension de la terminologie islamique

Les résultats montrent que la majorité des étudiants estiment avoir acquis une compréhension approfondie des termes islamiques étudiés. Environ 85 % des répondants affirment que les cours leur ont permis de mieux saisir les nuances et les contextes culturels associés à ces termes. Les étudiants notent également une amélioration dans leur capacité à expliquer des concepts complexes tels que *jihād*, *charia*, et *umma* à un public non musulman.

b. Compétences en communication interculturelle

Les réponses indiquent une amélioration significative des compétences en communication interculturelle. Environ 78 % des étudiants rapportent se sentir plus confiants dans leurs interactions avec des individus de cultures et de croyances différentes. Ils notent que la maîtrise du contexte des termes islamiques les aide à éviter les malentendus et à participer de manière plus constructive aux dialogues interculturels.

c. Impact sur la formation professionnelle

La majorité des étudiants perçoivent les compétences acquises comme étant essentielles pour leur future carrière. Environ 80 % estiment que leur formation en terminologie islamique et en communication interculturelle les prépare efficacement à assumer des rôles de leadership religieux. Ils soulignent que ces compétences sont essentielles pour représenter leur religion de manière précise et respectueuse dans des contextes internationaux.

d. Suggestions et perspectives d'amélioration

Les étudiants ont fourni plusieurs suggestions pour améliorer le programme. Les principales suggestions incluent :

- **Renforcement des modules pratiques** : Certains étudiants ont proposé d'ajouter plus de simulations pratiques pour appliquer les compétences acquises dans des situations réelles.
- **Création de glossaires :** Les étudiants souhaitent créer des glossaires contextuels avec des définitions, des exemples d'usage et des nuances contextuelles.
- **Collaboration avec des Institutions Internationales** : Les étudiants ont exprimé un désir de voir davantage de partenariats avec des institutions internationales pour exposer les étudiants à des perspectives et des pratiques diversifiées.

3. Implications et perspectives futures

Les résultats de l'étude révèlent que l'enseignement de la terminologie islamique est globalement efficace, tout en ouvrant la voie à des améliorations et des perspectives prometteuses.

a. Amélioration continue des programmes

Bien que le programme actuel soit jugé performant, il peut être renforcé par une intégration plus poussée d'aspects pratiques et technologiques. Les retours des étudiants offrent des pistes pour enrichir la formation, notamment en actualisant les contenus et en diversifiant les méthodes d'enseignement.

b. Renforcement des compétences interculturelles

La formation a montré son efficacité dans le développement des compétences interculturelles des étudiants. Il est crucial de continuer à privilégier des approches pédagogiques qui encouragent le dialogue interculturel. De plus, l'exposition des étudiants à des environnements internationaux doit être intensifiée pour renforcer ces compétences dans des contextes diversifiés.

c. Développement de partenariats internationaux

Le développement de partenariats avec des institutions académiques et religieuses internationales constitue une perspective clé. Ces collaborations permettront aux étudiants de bénéficier d'échanges enrichissants, de participer à des recherches conjointes et d'être exposés à des pratiques éducatives variées, contribuant ainsi à une formation plus globale et interculturelle.

Conclusion

L'enseignement de la terminologie islamique en classe de FLE à l'EDHH constitue un enjeu d'actualité, dans un monde où la communication interculturelle est essentielle pour prévenir les conflits et promouvoir la paix. À travers des pratiques pédagogiques adaptées, les étudiants de Master 1 et 2 sont formés non seulement à maîtriser la langue française, mais aussi à utiliser cette langue pour clarifier les concepts islamiques, tout en véhiculant des valeurs de paix et de tolérance.

Il est important de souligner que la langue a un pouvoir immense sur la manière dont nous percevons et comprenons le monde qui nous entoure. Par conséquent, l'utilisation de termes précis et respectueux est essentielle pour promouvoir un dialogue constructif et une meilleure coexistence entre les différentes cultures et religions.

En définitive, cette approche éducative contribue non seulement à l'épanouissement personnel et académique des étudiants, mais aussi à la promotion d'un dialogue interreligieux et interculturel, essentiel pour construire un monde plus pacifique et plus juste. L'avenir de cet enseignement à l'EDHH repose sur la capacité à former des étudiants capables de s'exprimer avec clarté et conviction, tout en respectant les autres cultures et croyances.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1986, « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », In *La civilisation* (coord. par Porcher, L.), Paris : Clé International. pp. 72-87.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris : Anthropos.

ABDELLAH PRETCEILLE Martine & PORCHER Louis, 1996, *Education et communication interculturelle,* Paris, PUF.

BALLARD Michel, 1998, « La traduction comme conscience linguistique et culturelle: quelques repères », In *Europe et traduction*, Ballard Michel, (ed.), Ottawa, Artois presses Université, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp.11-24.

BEACCO Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Ed. Hachette.

CHEBEL Malek, 2009, *L'Islam expliqué*, Ed. Poche.

COLLES Luc, 2013, *Passage de frontières : études de didactique du français et de l'interculturel*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

Corpus Coranique - Une ressource en ligne pour l'étude linguistique du Coran, utile pour comprendre les termes islamiques dans leur contexte original. Disponible sur : http://corpus.quran.com/

COSTE Daniel, 2006, « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? », In Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.). pp. 11-25.

COSTE Daniel, 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les cahiers de l'Acedle*, vol.7, n°1. Disponible sur : https://journals.openedition.org/rdlc/2031

DE BESSE Bruno, 1990, « La définition terminologique », In *la définition*, Paris, éd. Larousse. pp. 252-261.

DE BEAUMONT Mina, 2009, « L'éducation à la paix ou la prévention des conflits ». Disponible sur : https://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-867_fr.html

FILIU Jean-Pierre, 2016, « Jihād et jihadisme dans l'islam contemporain », *XXVI Guerre et religion*, sous la direction de BAECHLER, Jean, Ed. Hermann pp. 337- 348.

PUREN Christian., 2013, « La compétence culturelle et ses composantes ». Disponible sur : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013c/

MÜLLER Christian, 2023, « La charia aujourd'hui : observations d'un historien », In *Droits et sociétés du Maghreb et d'ailleurs*. En hommage à Jean-Philippe Bras, Karthala, pp.153-178.

RAMADAN Tariq, 2014, *De l'islam et des musulmans - Réflexions sur l'Homme, la réforme, la guerre et l'Occident*, Ed. Broché.

RAMADAN Tariq, 2011*, De l'islam*, Ed. Tawhid.

RAMADAN Tariq, 2009, *L'Autre pour une philosophie du pluralisme en Nous*, Ed. Presses du Chatelet.

RAMADAN Tariq, 2004, *Jihâd, violence, guerre et paix en Islam*, Ed. Tawhid.

REY Alain, 1979, *La terminologie : noms et notions,* Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

ROMAN André, 1990, *Grammaire de l'arabe*, Paris, éd. PUF.

SFAÏRA Amal, 2017, « L'enseignement/apprentissage du FLE à l'EDHH et l'Interculturel : quel rôle jouent les TIC ? », In Actes de colloque International : *Approches Interculturelles et Enseignement des Langues Etrangères à l'Université : Réflexions Pédagogiques et Propositions Didactiques*, Rabat : Imprimerie El Maarif Al Jadida, pp.58-93.

SFAÏRA Amal, 2018a, « L'approche interculturelle et plurilingue en classe de langue : changements et nouvelles perspectives », In *L'enseignement/apprentissage du FLE au supérieur marocain, vers des approches novatrices*, Sous la direction de Mohammed Atmani, Oujda : Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, pp.28-43.

SFAÏRA Amal, 2018b, « Education interculturelle et plurilingue en classe de FLE : Quels enjeux pour une convergence didactique ? », In Actes de colloque International : *Langue, culture et religion : perspectives multiculturelles*, Rabat : Caractère-Imprimerie, pp.12-38.

SFAÏRA Amal, 2019, « Interrogations didactiques en classe de FLE à l'EDHH : quelles représentations et quelles pratiques ? », In *L'enseignement/apprentissage du français au Maroc au 21ème siècle Vers de nouveaux enjeux* ? Coordination : M. Essaouiri, A. Mabrour & M. Sadiqui, Ed. L'Harmatan.

SOURDEL-THOMINE Janine & SOURDEL Dominique, 2004, *Dictionnaire historique de l'Islam*, PUF.

UNESCO, 2015, « Éducation à la citoyenneté mondiale : Thèmes et objectifs d'apprentissage ». Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

ZEILINGER-TRIER Manuela, 2007, « Les projets de télé-communication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France », Kassel university press : GMBH.

Comment enseigner le djihad et parler en même temps de l'éducation à la paix ?

Soufian AL KARJOUSLI
Université de Tours, France

Résumé

Cette dualité est présente dans la plupart des manuels scolaires, que ce soit dans le monde arabo-musulman à travers l'éducation islamique ou à travers l'enseignement de l'histoire des religions dans les manuels d'histoire de cinquième en France. Tous sont tombés dans le piège de la synonymie. C'est ainsi que des vocables aussi différents que *jihâd*, *qytâl*, *razzia*, *harb*, *hujûm*, *al 'yrâk*, *al ghadwa fi sabil Allah*, *al khurûj fi sabil Allah*, sont rassemblés dans un même sens détruisant la polysémie du terme *jihâd*, pourtant portée par le texte coranique lui-même. En réactivant systématiquement la pluralité sémantique, il est possible de faciliter l'enseignement à la paix. Nous reviendrons sur ce fait pour restituer sa polysémie au vocable *jihâd*. Il est souvent présenté à travers les manuels d'histoire de cinquième en France, surtout sous son aspect belliqueux, celui de « guerre sainte ». Rares sont ceux qui lui attribuent un sens *plus ouvert* au principe pacifique. Ce sont des manuels récents qui abordent l'aspect polysémique de ce vocable, notamment comme effort personnel pour développer sa foi. Nous reviendrons aussi sur les versets choisis et les sens donnés en insistant sur la nécessité de renouveler la sélection réalisée et d'ouvrir les sens, toujours grâce au respect de la polysémie dans la langue arabe. La confrontation des vocables *qytâl* et *jihâd* pourra nous y aider. Nous proposons aussi d'apporter quelques autres principes sémantiques qui permettent de restituer la richesse des compréhensions. Il apparaît utile de rappeler qu'il existe en arabe deux cent interprétations du texte coranique. Intégrer la portée des sous-entendus permet de renouveler ce champ des interprétations/traductions. Certains interprètes/traducteurs le proposent suivant les règles communes à la grammaire arabe et connues comme

al hadhf « élimination » ou *al isqât* « faire tomber ». Enfin, il convient de réintroduire systématiquement les contextualisations historiques et géographiques précises.

Mots-clés : djihad, qytal, activation, pacification, polysémie, synonymie.

Introduction

Cette antinomie d'enseigner le djihad, sous sa forme guerrière, et de parler en même temps de l'éducation à la paix est présente à travers la plupart des manuels scolaires, que ce soit dans le monde arabo-musulman à travers l'éducation islamique ou à travers l'enseignement de l'histoire des religions dans les manuels scolaires d'histoire de cinquième en France. L'ensemble de ces différents systèmes sont tombés dans le piège de cette contradiction. Ce piège est constitué principalement au niveau linguistique du regroupement de vocables différents sous un même sens au nom de la synonymie. Ainsi des vocables comme *jihâd* « djihad », *qytâl*, « combat », *razzia «* attaque tribale *»*, *harb «* guerre *»*, *hujûm «* attaque militaire *»*, *al 'yrâk «* se battre *»*, *al ghadwa fi sabil Allah «* attaque matinale pour porter haut les paroles de Dieu *»*, *al khurûj fi sabil Allah «* la sortie pour porter haut les paroles de Dieu » sont-ils regroupés sous un même sens belliqueux. Cette démarche synonymique a détruit la polysémie des sens portés, pourtant présente dans l'ensemble des littératures arabo-musulmanes. Nous allons dans cette proposition réactiver cette polysémie du vocable *jihâd* en remettant en valeur ses autres sens afin de pacifier le terme. Cela permet de faciliter l'enseignement à la paix. En effet, relativiser le sens belliqueux de « guerre sainte » est un des piliers essentiels de l'éducation à la paix. Revenir sur l'historique du mouvement linguistique et le débat entre synonymie et polysémie dans la pensée arabo-musulmane nous y aidera. Nous aborderons ensuite la question de l'utilité des manuels scolaires et de leurs fonctions pour pacifier le sens explosif du terme de djihad**.** Puis nous convoquerons les représentations pour montrer leur importance et les mettre en regard avec les valeurs de la paix proclamées à travers les constructions des cours sur l'histoire de la religion musulmane dans les manuels d'histoire de cinquième en France, mais aussi à travers les discours arabo-musulmans. Enfin, nous reviendrons sur la production des représentations et sur la nécessité de nouvelles propositions en affichant les objectifs énoncés par l'Éducation

nationale et surtout en donnant des pistes concrètes pour désamorcer le djihad guerrier en choisissant des interprétations favorisant la Paix.

1. Le vocable jihâd entre synonymie et polysémie

Les littératures arabo-musulmanes ont mis en avant depuis toujours la place de la synonymie dans la langue arabe. Mais dans le cas du vocable *jihâd* et de ses synonymes (parmi eux : *qytâl*, « combat », *razzia «* attaque tribale *»*, *harb «* guerre *»*, *hujûm «* attaque militaire *»*, *al 'yrâk «* se battre *»*, *al ghadwa fi sabil Allah «* attaque matinale pour porter haut les paroles de Dieu *»*, *al khurûj fi sabil Allah «* la sortie pour porter haut les paroles de Dieu »), nous nous retrouvons face à l'utilisation et à l'emploi idéologique du phénomène synonymique. Ibrāhīm Anīs[1] explique qu'en 400 de l'Hégire les linguistes arabes étaient divisés en deux grandes écoles sur la question de la légitimité des synonymes, *al-mutarādifāt*, dans la langue arabe. Les uns étaient attachés à valoriser cette catégorie linguistique comme Ibn Ḫālawī, qui a cité cinquante synonymes pour l'épée. Al-Kayā[2] montre aussi la richesse de la langue par le nombre de synonymes attribués à un seul nom. Il prend l'exemple du lion qui porte plus d'une centaine d'appellations (*asad*, *sab'*, *layṯ*, etc.). Ibrāhīm Anīs montre aussi comment les bédouins utilisaient à merveille les synonymes comme instruments d'explication des mots. Il rapporte l'expérience qu'en a eue Abū Zayd Al-Anṣarī avec un bédouin. Abū Zayd Al-Anṣarī avait demandé un jour à un bédouin quelle était la signification de *muḥbanṭi'* [3], le bédouin lui avait répondu en donnant un synonyme : *mūtaka'ki'*. Ne comprenant pas, Abū Zayd Al-Anṣarī lui avait demandé des explications sur le nouveau mot donné[4]. Le bédouin lui répondit de nouveau par un synonyme, ce qui n'éclaira pas

1- IBRĀHĪM Anīs, 1965*, Al-lahağāt al-'arabiyya (« Les dialectes arabes »),* éd., Maktabat al-anğlū al-maṣriyya, Le Caire, p. 174.

2- Ibid.*,* p. 175.

3- SUYUṬI, 1998*, Al-Muzhir f¡ 'ulūm al-luğa wa anwā'ahā (« Le Florissant dans les différentes sciences linguistiques »), édition réalisée par Fū'ād 'Al¡ Manṣūr, Dār al-kutub al-'ilmiyya, Beyrouth, Suyūṭī nous signale que miḥbanṭī'an* peut aussi se prononcer *miḥbanẓi'an* et que son sens n'a été compris que le jour où, à l'enterrement d'un enfant d'un bédouin, celui-ci avait dit : « l'enfant reste *miḥbanẓi'an* la porte du paradis », Suyūṭī, *Al-Muzhir, op. cit.,* p. 303.

4- SIKKYT (Al-),1992, *Tartīb iṣlāḥ al-manṭiq* (« Reclasser l'organisation de la logique »), retravaillé par Muḥammad Ḥasan Bakā'¡, éd. Astan Quds Razavi, Iran, 1992, 491 p. D'après Al-Sikkyt, *iḥbanṭa'a al-raǧul* signifie : « si l'homme a pris du ventre ».

davantage le demandeur. Ibrāhīm Anīs veut nous montrer par-là que les bédouins mesuraient leur maîtrise de la langue à l'étendue du nombre de synonymes qu'ils connaissaient.

La deuxième école de pensée rassemblait ceux qui étaient opposés à cette notion de synonyme, dans la mesure où ils jugeaient qu'aucun mot ne pouvait avoir l'équivalence d'un autre. Parmi eux, on trouve Ṭa'lab, Ibn Fāris, Abū 'Alī Al-Fārisī et Ibn Al-Ḥāğib. D'après ce dernier, *ḥaddu l-luġa* correspond à la limite linguistique concernant le sens d'un mot. Pour Ibn Al- Ḥāğib, chaque mot qualifiant Dieu a un sens plein, unique et non interchangeable. Les différents vocables utilisés pour parler de Dieu ne sont donc pas des synonymes, ce sont des attributs. Certains des linguistes de ce deuxième courant considèrent les synonymes comme des termes qualitatifs donnant un des aspects de l'essence. Dans l'école des *Ištiqāqīyūn*, qui sont des linguistes travaillant uniquement à partir des racines, Ibn Durayd [1] s'oppose à l'existence des synonymes car le synonyme n'est justement pas issu de la même racine. Ibn Durayd, pionnier de la science des mots dérivés, refuse d'appliquer sa méthode au vocable Allāh[2]. A mi-chemin entre ces deux options, Rāzī acceptait le concept de synonyme à condition qu'il n'y ait pas de variation importante de sens. D'autres n'ont noté le caractère synonymique qu'à travers des maximes de même signification. Aṣfahānī n'acceptait que les synonymes du même dialecte. Une partie des linguistes ne reconnaissait le concept de synonymie qu'au travers de la polysémie d'un mot. On pourrait considérer à partir de là que Dieu a plusieurs sens qui seraient ses appellations. D'après Ibn 'Arabī, chaque nom divin contient tous les autres noms, chaque nom est à la fois un contenant et un contenu de tous les noms de Dieu. Chaque nom de Dieu existe pleinement dans l'autre[3] : le Vivant *al-Ḥayy*, le Grand *al-Kabīr*, etc. On serait plus prêt ici du concept de polysémie [4].

1- IBN DURAYD, 1991, *Al-Ištiqāq*, (« La dérivation »), retravaillé par 'Abd Al-Salām Muḥammad Hārūn, Dār al-ğalīl, Beyrouth.

2- IBN DURAYD, op. cit., p. 11.

3- IBN 'ARABI, *Al-futūḥāt al-makkiyya* (« Libérations mecquoises »), Dār Ṣādir, Beyrouth, non daté, p. 110.

4- AL KARJOUSLI, Soufian, 2013, *La place du nom propre en arabe et les enjeux sur les 99 noms de Dieu*, in Bouvier Jean-Claude (dir.), Presses universitaires de Provence, « Le nom propre a-t-il un sens ? Les noms propres dans les espaces méditerranéens », Actes du XVème Colloque international d'onomastique, Aix en Provence, 9-11 juin

Le débat est donc intense et les manuels scolaires ne peuvent que chercher à choisir l'option de sens qu'ils se doivent de divulguer au vu de l'impact des sélections effectuées. Or, la plupart des versets utilisés dans les manuels français ou arabo-musulmans sont des interprétations/traductions qui s'appuient sur la logique synonymique et arrivent à une compréhension guerrière du djihad.

Les manuels scolaires étant un des piliers de la construction citoyenne de la pensée, il semble impératif de bien penser en amont les valeurs qu'ils transmettent. C'est ce que nous abordons ci-après avant de démontrer comment ils en sont actuellement loin en ce qui concerne la présentation du djihad.

2. Le manuel : fonctions, conceptions et utilités, valeurs à transmettre

Il est important de définir le manuel à travers la façon dont il est conçu et les fonctions essentielles qui lui sont attribuées, mais aussi les perceptions qu'en ont les uns et les autres.

2.1. Fonctions de base des manuels : de l'idéologie à la pédagogie

Les manuels scolaires, résultats d'une longue tradition, sont toujours porteurs de deux catégories d'objectifs qui leur assignent leurs fonctions de base : des objectifs généraux et des objectifs pédagogiques. Les premiers montrent le manuel avant tout comme support scientifique et source de connaissances. Ici, il s'agit de déterminer la qualité et la quantité des informations proposées, la limite du champ des connaissances, de réfléchir en termes de valeur absolue ou valeur relative.

En effet, le manuel est le support privilégié du contenu éducatif et le dépositaire de connaissances et de techniques dont la société juge l'acquisition nécessaire à la préparation de ses valeurs et à ce qu'elle souhaite transmettre aux jeunes générations. Le manuel offre non seulement un certain nombre de connaissances, mais à travers elles, tout un déroulement de la pensée scientifique[1] qui traverse les

2010, pp. 355-370. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/acsfo_0000-0000_2013_act_15_1_1182

1- Dans le sens où « les concepts et les méthodes, toute la pensée scientifique doivent changer devant une expérience nouvelle », BACHELARD G., 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, réed. 1995, PUF, p.139.

différentes matières. « La connaissance » est imprégnée par une certaine conception de l'importance relative des sciences et des techniques, une certaine conception de l'histoire, une certaine conception des normes, linguistiques ou autres, à respecter. Plus ce système de pensée scientifique est véhiculé à travers la matière enseignée, plus le manuel est caractérisé et classé comme un « bon manuel », sous-entendu scientifique. En histoire, cela se traduit, par penser la pluralité des temps pour, dans tous les cas, apporter une conception de l'histoire libérée des pensées mythiques ou religieuses à propos de son déroulement. Ainsi, F. Braudel propose de penser le temps historique comme un emboîtement de temporalité. Il distingue : le temps court de l'événement, caractéristique de l'histoire politique ; le temps moyen de la conjoncture, des cycles, temps oscillatoire caractéristique de l'histoire économique ; le temps long presque immobile, structuré, propre aux civilisations. Les manuels d'histoire doivent s'efforcer d'inscrire la pensée scientifique dans ces temporalités. Les manuels restent une des sources d'informations les plus importantes pour la vie future des élèves, aussi faut-il essayer d'y minimiser les risques de dérive privilégiant des événements non historiques voire des versions légendaires flattant l'imagination populaire. D'une certaine manière, le manuel est donc le miroir dans lequel se reflète fidèlement une époque avec ses avancées objectives (techniques, scientifiques). Mais, il est aussi un miroir déformant dans la mesure où il reflète l'image que la société veut donner d'elle-même, de ce qu'elle pense de tel ou tel sujet. C'est un reflet alors nécessairement subjectif, incomplet car la société doit cacher tout ce qui nuit à sa tranquillité et cherche à blanchir ses actions.

Le manuel a donc une fonction idéologique et justifie, consciemment ou inconsciemment, les prises de position de la société qui l'a produit : engagements politiques, économiques, guerres, défense de ses valeurs. C'est ainsi qu'il a tendance à rendre universelles ses normes locales et à enfermer dans l'étrangeté, voire l'exotisme d'autres types de sociétés présentées alors sous forme de stéréotypes ou à privilégier des formes de pensée économiques et politiques par rapport à d'autres.

Comme nous le redirons ci-dessous, en France, on a été particulièrement sensibilisé au fait que le manuel était traditionnellement porteur des prescriptions étroites d'un système de valeurs, d'une idéologie, des messages d'une culture, ou d'une religion lors de l'élaboration du regard critique sur la période de Vichy. Le manuel est maintenant présenté comme plus raffiné car ses messages, ses concepts, ne sont plus aussi clairement figés et imposés « d'en haut ». Par exemple, dans notre sujet, l'appel à des témoignages variés à travers le regard des chroniques d'époque[1], de différentes civilisations se fait de plus en plus. C'est l'appel à la contre histoire dans les manuels d'histoire. Toute idéologie est-elle pour autant écartée ? Nous essaierons de répondre ci-après. Portons toujours l'attention sur le fait que les informations à l'intérieur des manuels ne sont ni intouchables, ni des données purement scientifiques. Les transformations subies doivent permettre aux jeunes lecteurs une plus grande maniabilité et à la fois répondre aux exigences de la vie moderne, aux nouvelles données scientifiques. On estime que les connaissances scientifiques doublent tous les dix ans et que, chaque année, un demi-million d'articles scientifiques paraissent. Il faut en tenir compte et obligatoirement réformer, réactualiser et réinterpréter certains événements à l'aide des nouvelles données. Dans les manuels d'histoire, les choix peuvent par exemple porter sur l'intégration de découvertes archéologiques, susceptibles de changer complètement le regard porté jusqu'alors. Un filtrage est nécessairement effectué. Il est en général fait au nom des fonctions pédagogiques du manuel et d'une simplification nécessaire. C'est là où les connaissances sont hachées et mâchées de façon à être plus facilement digérées par les élèves. Il s'agit de déterminer la relation du contenu à des instructions générales, logiques et progressives, et de la forme qui est un ensemble de modalités permettant de faire passer le message d'un animateur à un récepteur. Cette dernière se traduit notamment par la mise en page. Le plus souvent dans le cas du manuel scolaire, la communication est unidirectionnelle[2]. Un auteur (ou des auteurs) s'adresse à un lecteur. Cette communication descendante ne doit pas empêcher, à notre sens, de

1- TABARI, *Chroniques d'historiens musulmans,* tels que Al Tabari, *Syrat Ibn Hicham*, d'Ibn Hicham, *Muqadimat Ibn Khaldoun,* d'Ibn Khaldoun...

2- RICHAUDEAU F., 1986, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, UNESCO, p.271.

parler des communications montantes : réaction des élèves et stratégie de sélection de la part des enseignants.

La fonction pédagogique dans le manuel s'exprime de trois façons : d'une part à travers la structuration du savoir, ensuite par la mise en page et enfin par la communication tripartite élève - manuel - enseignant. Le but de la structuration est l'organisation de l'apprentissage et de la transmission du savoir. Dans l'organisation et le choix de chaque unité, de chaque page et de chaque document, tout manuel propose un certain type de découpage, de progression et de mise en page qui lui est propre et vise à assurer sa fonctionnalité pédagogique. Une fonction essentielle du manuel est d'être un instrument pédagogique, dans le sens où il a été élaboré dans l'objectif de la restitution « d'un savoir brut à l'origine ». On juge qu'en général, la réalité est trop complexe pour être présentée telle quelle à l'élève. La sélection réalisée dans le manuel doit permettre une restitution plus adaptée. Ce passage du complexe vers le plus simple justifie l'élimination de beaucoup d'informations. Une prudence extrême s'impose à ce moment crucial qui est à deux tranchants : l'un facilite effectivement la connaissance, par contre l'autre élimine en fait ce qui est dérangeant. Le prétexte pédagogique ne doit pas servir de couverture à l'expression idéologique. Ainsi, il nous faut analyser les choix réalisés dans la présentation du monde musulman dans les manuels d'histoire, particulièrement en étudiant la sélection et le découpage des versets coraniques exhibés à l'intérieur du chapitre qui traite de l'histoire de la naissance de l'islam.

Par ailleurs, la mise en page des informations est en général jugée importante puisqu'elle favorise un certain type d'interprétation. Elle permet que telle information soit plus retenue qu'une autre par le seul positionnement adopté et non par la valeur intrinsèque de cette information. Quelques principes sont à la base de la mise en page. L'œil du lecteur occidental (ici je dois attirer l'attention sur le fait que cette lecture n'est pas universelle, les arabes lisent de droite à gauche par exemple) a été conditionné à explorer la page imprimée, de haut en bas et de gauche à droite. L'œil est naturellement attiré par ce qui est visuellement fort, gros. Il a des capacités de sélection entre les hiérarchies typographiques. Cela ne doit pas annuler le fait que chacun a sa personnalité propre et ses intérêts particuliers. Par exemple,

la sensibilité d'élèves musulmans peut les pousser à avoir un regard plus sélectif vers les versets coraniques qui semblent mis à l'écart. Les illustrations sont nombreuses dans les manuels. Elles peuvent être des photographies, des documents textuels ou calligraphiques, des tableaux, des dessins. Plus une image est grande, plus elle attire l'attention du lecteur. Une illustration en couleur attire plus l'attention qu'une illustration en noir et blanc. Mais là aussi, la sensibilité des uns et des autres peut amener à une lecture plus fine au-delà du premier coup d'œil. Les vertus pédagogiques de l'image sont fréquemment subtiles et même ambiguës et, par suite, l'auteur du manuel scolaire doit utiliser, manier ces images prudemment et avec économie[1]. Le choix de chaque illustration doit toujours s'inscrire dans un projet pédagogique concerté. Ceci exclut de retenir (ou de cadrer) une image pour ses seules qualités propres, par exemple ses caractères esthétiques. Le choix de l'image ne doit jamais être gratuit. Les références des images doivent figurer dans les manuels ainsi que les contextes. Les commentaires et légendes qui accompagnent les illustrations, qu'ils soient manuscrits, versets coraniques ou images, sont aussi parlant. Il convient de se demander quelle interprétation ils privilégient. Le type d'explication pratiqué en général peut faire passer de manière sous-jacente une idéologie aussi bien dans les légendes que dans le corps du texte, les exemples, les illustrations ou même les résumés. Le mode de structuration des informations à l'intérieur du manuel influence l'élève et oriente son jugement sur la place qu'il tient dans la société, sur le regard qu'il porte sur lui-même et sur le regard que les autres portent sur lui, sur l'image qu'il se fait de son insertion ou non[2]. La question qui est en filigrane est, sur notre sujet, de savoir si la construction des leçons sur le monde musulman dans les manuels d'histoire révèle une sensibilité particulière par rapport à ce problème.

Parallèlement, la structuration et l'organisation de l'apprentissage incite à une certaine forme de communication. Certains types de préparation de leçon, à l'intérieur du manuel influencent ou orientent l'apprentissage : apprentissage répétitif, apprentissage autonome,

1- Ibidem, p.88.

2- Pensons par exemple à une élève musulmane qui ne porte pas le foulard et à son embarras si le manuel indique le port du voile comme étant obligation islamique.

apprentissage créateur[1]. Suivant la structure de la leçon, elle sera directive, semi-directive, informelle, individuelle ou collective. La relation enseignant - élève sera fondamentalement différente. Un manuel peut partir pour expliquer ou pour informer les élèves de leur expérience pour aller à la théorie. Le tout est d'allier les deux et surtout de ne pas s'arrêter à la seule expérience.

La structure de la leçon peut aussi partir de l'ignorance totale des expériences des sujets, complètement à l'opposé de la première démarche. L'enseignant peut utiliser les exercices à condition qu'ils ne soient pas vides de savoir. Il peut au contraire considérer ces exercices comme points de départ, à condition que ces derniers posent les bonnes questions et aillent au fond des choses. Dans le cas de notre sujet traitant du monde musulman dans les manuels d'histoire, notre interrogation sera de vérifier que le pourquoi n'a pas été sacrifié au profit du comment. La compréhension du monde et notamment d'autrui ne passe pas seulement par l'exhibition de l'exotisme. La façon de poser les questions doit pousser vers l'élaboration des connaissances. La formalisation et la construction du manuel peuvent donc permettre d'intégrer des expériences propres au sujet sans qu'elles soient contraignantes. Il est possible à ceux qui élaborent les manuels de privilégier telle ou telle de ces fonctions. Cela peut entraîner des conceptions fort différentes de la structure du manuel. Cela ne doit pas faire oublier le contenu de ce qu'on veut faire passer, tout en sachant qu'il transmet des représentations du monde.

Chaque partenaire social a ses propres intérêts qui jouent un rôle particulier dans le type de perception qu'il a des manuels et donc de la place qu'il leur attribue. Sans vouloir être exhaustif, nous abordons quelques-unes de ces perceptions. Les enseignants voient le manuel scolaire avant tout comme un outil pédagogique. Pour eux, le manuel doit être conçu comme un instrument de travail construit essentiellement en fonction de leurs besoins professionnels, à titre informatif et pédagogique. Les parents d'élèves, quant à eux, sont plus sensibles aux aspects matériels comme le prix, le volume et le poids. Effectivement, ils le perçoivent plutôt comme une charge financière dès le moment où ils doivent contribuer à son achat et comme un objet lourd et encombrant

1- Nous insisterons sur le fait que présenter la pluralité permet davantage cet apprentissage créateur.

quand il rentre dans le cartable de leur enfant. A chaque rentrée scolaire, les médias se font les portes - paroles de ces soucis, montrant le calvaire d'enfants surchargés, voire de parents portant le cartable ! L'homme politique, qui affirme souvent sa sensibilité à cet aspect matériel, voit certainement avant tout dans les manuels, notamment ceux d'histoire, un moyen de véhiculer des idées politiques et une certaine vision de la société.

2.2. Esprit critique et valeurs à transmettre

Les débats de ces dernières années ont réinterrogé la portée que pouvaient avoir les manuels au moment des ré-interrogations sur les responsabilités liées à la collaboration. Comme écrit plus haut, il est clairement apparu à ce moment que les livres scolaires étaient un formidable vecteur d'idéologie et que le gouvernement de Vichy s'en était servi. « Les événements qui ont suivi la défaite de juin 1940 ont montré que le manuel pouvait devenir, s'il était au service d'un pouvoir autoritaire, un puissant instrument d'endoctrinement de la jeunesse »[1]. Les quatre années de l'administration de Vichy se caractérisent par une profusion de textes réglementaires sur les livres de classe visant à diffuser des « manuels conformes aux principes de la Révolution nationale, idéologie officielle fondée sur le respect de la patrie et de la famille, sur le travail manuel et la vie rurale »[2]. Il s'agissait aussi de

> *« se conformer aux autorités d'occupation dont le souci majeur était d'éliminer les propos jugés offensants envers le peuple allemand et son armée, et ceux qui véhiculaient une idéologie communisante ou étaient rédigés par des juifs »*[3].

Les historiens se sont beaucoup investis dans ces débats. Les chercheurs, qu'ils soient sociologues, historiens, philosophes ou des sciences de l'éducation, y trouvent une mine de représentations de la société à décrypter. Ils lisent le manuel comme un certain reflet d'une époque donnée. L'institution, elle, se place, avant tout, au niveau des programmes et des lignes générales à donner. Dans un État laïque, le manuel doit pouvoir être capable de faire passer les messages de la

1- CHOPPIN A., 1992, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette, p.41.
2- Ibidem.
3- Ibidem.

laïcité ; par exemple de séparer les aspects strictement religieux des données historiques. Les programmes officiels constituent le canevas auquel les manuels doivent se conformer « strictement [1] ». Du respect de ces fameux programmes dépendent la création des manuels et le feu vert donné aux maisons d'édition. Les rédacteurs de manuels en accord avec les éditeurs interprètent alors les programmes à leur manière selon les intérêts qu'ils jugent les plus importants et de façon à donner une touche personnalisée à leur ouvrage. Les manuels, institutionnellement, se calquent sur l'organisation du système scolaire, sur le découpage en niveaux successifs, sur la séparation entre les disciplines et répondent donc strictement aux programmes assignés à chacune d'elles. Ils reflètent par là le type de hiérarchisation propre au système éducatif et les consignes de l'Éducation nationale. Cependant, selon leur type d'élaboration, ils laissent à l'enseignant une plus ou moins grande marge de manœuvre, un degré d'autonomie plus ou moins poussé.

Les valeurs que le manuel se doit de transmettre devraient représenter un des aspects essentiels de sa conception et de la vigilance citoyenne. Or, comme disait Richaudeau F, (1986), « on est surpris de constater que ce moyen devenu traditionnel, voire banal, n'a donné lieu qu'à des contestations orales, très rarement retransmises sous forme d'études scientifiques »[2] ou alors très sectorielles. Notamment, il est étonnant que le manuel n'ait jamais fait l'objet d'une réflexion écrite globale alliant tout à la fois, les points de vue des pédagogues, des spécialistes de la communication et des éditeurs. C'est d'autant plus surprenant qu'en France, le manuel est une base incontournable. La chance de pouvoir compter sur des manuels aurait-elle endormi un certain esprit critique ? Dans la majorité des cas et des pays[3], le manuel

1- Ibidem, p.19.

2- RICHAUDEAU F., 1986, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, UNESCO, p.15.

3- Cette chance de pouvoir compter sur des manuels distribués en masse, n'est cependant pas donnée à tous les pays. Dans quelques régions du monde, par exemple au Mali (où nous avons réalisé de nombreuses observations des années 1990 aux années 2010), même si les manuels officiels existent, beaucoup de lieux d'enseignement, comme la plupart des médersas, fonctionnent sans s'y référer, leur programme n'est pas vraiment fixé et varie selon les expériences, les connaissances et les influences locales. Sans vouloir rentrer dans des comparaisons, signalons seulement que les débats autour des manuels y sont également intenses. Les directeurs et enseignants de ces médersas expriment la nécessité de manuels scolaires adaptés à leurs besoins propres.

scolaire est à la base de l'éducation officielle et il reste le média le plus économique pour transmettre les connaissances jugées utiles. Le manuel est d'ailleurs toujours, et de loin, le plus employé, puisqu'il absorbe aujourd'hui 85 % des dépenses mondiales de matériel pédagogique[1]. Parallèlement, le manuel est censé ne pas être un instrument d'une communication rigide, à progression linéaire et automatique, d'un savoir figé une fois pour toutes. Il faut donc pouvoir en ausculter le contenu et éventuellement y apporter des modifications s'il s'avère en désaccord avec les changements affichés par la société. Au niveau européen, il existe maintenant un institut international pour l'amélioration des manuels scolaires avec lequel le Conseil de l'Europe travaille. C'est dans ce cadre qu'a été créé à Brunswick un centre européen de révision des manuels d'histoire et de géographie.

Les contenus des manuels d'histoire français dans les leçons qui concernent le monde musulman sont donc particulièrement intéressants à suivre. L'évolution ou non de leurs contenus, du/des sens transmis sur la signification du « djihad » est à mettre en regard avec leur correspondance ou non avec les changements sociaux et leurs rôles sur la diffusion d'un message de paix sociale.

Les manuels scolaires étant un des véhicules les plus puissants des représentations d'une société donnée, il nous paraît important, avant d'en venir aux exemples concrets de la transmission du « savoir » sur le monde musulman, de faire un détour par le concept lui-même de représentation afin d'en montrer la portée. Ce sont ces représentations qui déterminent le rapport à l'acceptation ou pas de l'autre et donc l'éducation à la Paix.

3. Prendre en compte les représentations : véhicule essentiel de transmission des valeurs de Paix

Les représentations ou les « conceptions », d'après l'appellation de Giordan et De Vecchi, sont « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »[2].

1- RICHAUDEAU, F.,1986, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, UNESCO, p.15.
2- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, PUF.

Les représentations filtrent ou transforment les informations : elles forment des obstacles, c'est à dire des connaissances actives, solides, efficaces dans de nombreuses situations, qui entravent ou bloquent l'acquisition d'un savoir nouveau. Les recherches en sciences sociales font aujourd'hui une très large place aux notions d'image, d'apparence et de représentation, mais c'est une dimension qui est explorée en fait depuis fort longtemps. Ainsi « Kant montre que les sciences narratives n'accèdent pas aux objets qu'elles souhaitent étudier, mais aux représentations de ces objets »[1]. Sans remonter aussi loin, nous proposons ici un rappel du contexte de la reprise des représentations par les Sciences de l'Éducation, puis nous évoquons la complexité de ces représentations et la façon dont elles se manifestent ou apparaissent.

3.1. Contexte de la reprise des représentations par les Sciences de l'Éducation

La nécessité de prendre en compte les représentations est donc une idée ancienne, mais elle a repris un élan de jeunesse depuis quelques décennies avec l'intérêt porté aux didactiques des différentes disciplines (d'abord les maths, puis la physique, la biologie.). Un nouveau milieu de recherche s'est organisé autour de l'idée de représentation dans les années 70 et a connu un grand développement depuis 1980[2]. D'abord à travers la formation des adultes, s'est développée l'idée qu'il est nécessaire de connaître l'état initial des formés, puisqu'il devait bien rester quelque chose de leur formation initiale, même s'il y avait des déperditions[3].

La notion de représentation, dont l'historique est complexe[4], a alors pris une place grandissante dans le discours de la pédagogie.

> *« Dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la publication du rapport de recherche intitulé « Entreprise et représentation » et la publication des actes du colloque de l'I.N.R.P. en 1987* [5] *consacrés*

1- BAILLY A., 1997, Objectivité ou subjectivité en science régionale ? Espace géographique n°2, p.150.
2- ASTOLFI J.P., 1990, *Apprenons pour enseigner*, Notes-Atelier-Thématique-U.E. Toulouse, p.31.
3- BATAILLON F., SADOUN-LANTIER N., 1991, « Représentation, un concept attrape-tout », in AUDIGIER F., BAILLAT G., *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, INRP, Colloque mars.
4- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, PUF.
5- MOSCOVICI S., 1987, *Actes du 2ème colloque sur la didactique de l'histoire et de la géographie,* Paris, INRP.

aux représentations, ont été pour beaucoup d'enseignants l'initiation à cette préoccupation. Cependant comme toujours, le concept a subi toutes sortes de déformations, certains y ont vu la mise au goût du jour de pratiques pédagogiques anciennes (recherche et définition des pré - acquis) et aussi d'inquiétudes anciennes (le poids des idéologies sous-jacentes). Plus grave, beaucoup n'y voient qu'une pratique isolée, quasi rituelle : on fait des représentations un passage obligé comme à une certaine époque la sacro-sainte interrogation de 15 à 20 minutes par laquelle commençait traditionnellement l'heure de cours en histoire ou géographie »[1].

La représentation apparaît alors comme un concept attrape-tout. Une partie de la complexité des représentations vient du fait qu'elles sont multiples.

3.2. Multiplicité des représentations

Certes, le terme de représentation s'applique à l'ensemble des processus cognitifs mais avec des perspectives distinctes. Dans la perspective cognitiviste, ces représentations sont en général transitoires puisque chaque traitement de l'information produit une nouvelle représentation. Elles peuvent aussi s'intégrer à la mémoire à long terme et être traitées comme des associations de connaissances. Parler de représentation, c'est poser la question de la connaissance. Piaget[2] distingue deux aspects de la connaissance ; il nous rappelle que les raisonnements sont gérés par la zone dite intentionnelle de l'âme (croyances, désirs, motivations, vécus, etc.), et que la cognition mobilise des capacités pour les rationaliser a posteriori.

« Dans la perspective cognitiviste, l'individu est considéré comme un système complexe de transformation et de stockage de l'information. L'individu transforme de l'information issue de deux sources : le monde et la mémoire, en représentations mentales ou en actions. Chaque modification de l'état de l'information est déterminée par une opération cognitive »[3].

1- JODELET D., opus cité.
2- PIAGET J., 1967, *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, La Pléiade, d'après Bailly A., opus cité.
3- BATAILLON F., SADOUN-LANTIER, opus cité.

Certaines de ces connaissances font l'objet de construction au sein d'un groupe. Partagées par le social, ces représentations sont alors appelées stéréotypes, normes, valeurs, représentations sociales. Moscovici explique que, pour interpréter le monde des sciences humaines, il faut

> *« comprendre comment l'esprit façonne les rapports et les institutions, puisque chaque rapport ou institution véhicule des images et des notions qui non seulement les expriment, mais jouent le rôle de contraintes sociales, servant à ordonner les gens et à trier les choses »*[1].

Tout apprentissage réussi provient d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. C'est en confrontant ses propres conceptions avec des informations nouvelles qu'un élève s'approprie véritablement des connaissances[2]. Depuis une vingtaine d'années, des recherches didactiques visent à comprendre les questions, les idées, les façons de raisonner, les cadres de référence des élèves ; tous ces éléments sont regroupés sous le terme générique de « conceptions ». Elles conduisent à penser très différemment les méthodes d'enseignement.

> *« Un concept considéré comme la « vérité » n'est en réalité que le résultat d'un consensus d'une communauté scientifique à un moment donné et selon le paradigme en vigueur. Cette constatation nous entraîne à une prise de distance vis à vis de nos savoirs en général et des savoirs historiques en particulier sans toutefois sombrer dans le relativisme »*[3].

La difficulté d'appropriation d'un nouveau savoir chez les élèves doit inciter encore davantage à s'appuyer sur les conceptions de ces derniers, sur la prise en compte de leurs représentations individuelles et sociales.

1- MOSCOVIC S., 1987, *Actes du 2ème colloque sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.

2- GIORDAN A., 1997, *Les conceptions de l'apprenant*, In Ruano-Barbalan, Eduquer et former, sciences humaines.

3- VIEUXLOUP J., 1999, Comment favoriser les conceptualisations des élèves au collège ? Mémoire de DEA, Paris 7.

3.3. L'apprentissage et les représentations des élèves

Une étude du C.R.D.P. de Franche-Comté[1] insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'évaluer les pré-requis ou les pré-acquis des élèves avant de commencer un apprentissage, mais de connaître les représentations mentales qu'ils peuvent avoir sur un savoir. Ces conceptions mentales sont forgées au cours de la scolarité antérieure, dans le milieu socio-familial ou socioculturel, au fil de lectures ou par l'intermédiaire des médias. Un élève sait toujours quelque chose, a une représentation. Mais chaque élève a sa propre conception. Certaines sont en partie erronées ou confuses, certains savoirs sont intégrés. Faire émerger ces représentations permet à l'enseignant de connaître le terrain sur lequel il va devoir construire l'apprentissage. Il pourra s'appuyer sur ce qui est su, connu, ou provoquer une modification des représentations par ce que l'on appelle en pédagogie le conflit socio-cognitif[2]. Dans tous les cas, cela lui permettra de préparer des séquences d'apprentissage adaptées pour construire le savoir puisqu'il aura pris en compte l'état initial des élèves par rapport à ce savoir. Giordan A. nous rappelle lui aussi qu'il convient de

> *« s'appuyer sur les conceptions des élèves. Avant d'aborder un enseignement, les élèves ont déjà des idées sur les savoirs enseignés. C'est à travers celles-là qu'ils essaient de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'ils interprètent les situations proposées ou les documents fournis[3]. L'apprentissage n'est pas un processus de transmission : le maître dit, montre »*[4],

ou le manuel dit ou montre.

> *« Il est surtout un processus de transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles des apprenants. L'enseignant peut le faciliter à condition de « faire avec » les conceptions de l'apprenant en permettant leur expression. Il*

1- FERJANI Mohamed-Chérif, 1996, *Histoire des religions*, C.R.D.P. de Franche-Comté, p.189.

2- Sous ce terme de conflit socio-cognitif, on désigne habituellement l'interaction qui surgit entre les représentations incompatibles ou contradictoires.

3- Cette partie sera développée en Doctorat.

4- GIORDAN A., 1997, « Les conceptions de l'apprenant », In Ruano-Barbalan, *Eduquer et former*, Ed. Sciences humaines, p.212.

peut aussi « faire contre » en tentant, après avoir fait émerger les conceptions, de convaincre les apprenants qu'ils se trompent »[1]

ou que leurs conceptions sont limitées. Il faut faire avec pour aller contre. Certains pédagogues, pensant au travail pédagogique lui - même,

« ont préconisé de faire émerger les conceptions, puis de les faire opposer entre élèves dans un travail de groupe. L'émergence d'une nouvelle formalisation du savoir implique une décontraction du savoir initial qui ne se fera que si l'apprenant éprouve de l'intérêt à la nouvelle formulation et se trouve confronté à un ensemble d'éléments qui contredisent la conception initiale. L'apprenant doit aussi arriver à élaborer un nouveau réseau conceptuel en reliant différemment les informations engrangées. En fait, tout apprentissage réussi est un changement de conceptions. C'est un processus désagréable car perçu comme une menace. Ce système n'est jamais spontané »[2].

Le manuel dans l'utilisation qui en est faite par l'enseignant et par l'élève doit pouvoir y participer au maximum. La prise en compte de cette démarche est, en France, vitale sur ce sujet devenu si sensible de l'islam. Les représentations transmises doivent intégrer ces différentes dimensions. La connaissance de l'élève sur le monde musulman peut-elle être enrichie par les représentations véhiculées par les manuels ou ces derniers retransmettent-ils des clichés qui ne heurtent pas les représentations les plus communes ?

3.4. Problème des représentations individuelles et sociales[3]

Tout enseignant sait que le travail scolaire dans le domaine de l'apprentissage repose sur une imbrication de savoirs déjà présents chez l'élève et de nouveaux savoirs qu'il essaie d'inculquer. L'élève a des représentations qui lui permettent de construire des significations. « Représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par

1- Ibidem.
2- Ibidem.
3- Ce paragraphe utilise en partie la synthèse réalisée par J. VIEUXLOUP, 1999 sur ce sujet.

laquelle un sujet se rapporte à un objet »[1]. D'où la nécessité d'aller voir, pour nous, dans la « boite noire » de l'élève en général et de l'élève musulman en particulier (influences du milieu familial comprises), pour mieux connaître leurs propres mécanismes de construction des représentations tout en ayant conscience de la difficulté d'une telle opération. On ne peut comprendre l'homme sans tenir compte de la culture dans laquelle il est inséré. Les représentations que l'on croit souvent simplement individuelles existent en relation avec des représentations sociales diffuses sans que l'on en ait parfois conscience. Le terme de représentation sociale a été introduit par Durkheim[2], dans le « caractère spécifique de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle ». Pour lui, nos jugements sont à chaque instant tronqués et déformés par des jugements inconscients : « Nous ne voyons que ce que nos préjugés nous permettent de voir et nous ignorons nos préjugés[3] ». Les représentations sociales assurent la cohésion et l'identité du groupe qui les partage. Ce sont des systèmes explicatifs, rationnels pour rendre compte d'une identité.

En résumé les représentations sociales sont des formes mentales partagées, collectives, qui en s'imposant aux individus véhiculent des valeurs, des normes propres à renforcer le lien social. Crise des valeurs, crise des représentations sont synonymes de dislocation du lien social. Dans un pays où pratiquement tous passent par le système scolaire et qui, en plus, à l'heure actuelle, semble à la recherche de repères, l'éducation nationale porte donc une part de responsabilité dans l'équilibre de la société et la recomposition d'un lien social distendu. Elle a toujours eu ce rôle et a participé à la construction des représentations des aînés qui ont sédimenté des informations qu'ils retransmettent aux nouvelles générations. L'intérêt d'ausculter les anciens manuels nous permet de suivre les évolutions. L'éducation nationale participe donc grandement à la production des représentations, ciment de la construction et de la transmission des valeurs.

1- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, PUF.
2- DURKHEIM E., 1951, *Revue de métaphysique et de morale*, Texte publié dans la sociologie et la psychologie, PUF.
3- Repris dans VIEUXLOUP, 1999, *Comment favoriser les conceptualisations des élèves au collège ?* Mémoire de DEA, Paris 7.

3.5. Représentations associées au monde musulman dans les manuels : méthodologie

Il s'agit donc, ici, de repérer et d'analyser les représentations du monde musulman réalisées à l'intérieur des manuels scolaires d'histoire de cinquième, et de voir comment celles-ci présentent d'autres sociétés, d'autres civilisations, une autre religion. Il s'agit finalement de déterminer quelles représentations de la société sous-tendent ces leçons. Différents modes d'analyse sont possibles. Nous nous sommes appuyés sur des études déjà faites sur les manuels pour organiser notre propre mode d'analyse. Quatre principales études nous ont servi d'appui : deux études du Conseil de l'Europe[1], un travail de François Richaudeau publié par l'UNESCO[2] et une étude réalisée par Alain Choppin[3] qui est un des membres fondateurs de l'Association internationale de recherche sur les manuels scolaires et chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP). Nous avons adapté notre analyse à la spécificité de notre sujet et à nos possibilités, car nous sommes conscients de ne pouvoir rivaliser avec le type d'études commandées par le Conseil de l'Europe. Nous avons fait le choix de retenir uniquement certains modes d'analyse de ces études qui correspondaient à de grands chantiers et sur des sujets proches. L'étude du Conseil de l'Europe reliait manuel, histoire et religion. Précisons qu'il s'agissait alors d'étudier la place des représentations religieuses chrétiennes. Nous nous inspirons, seulement en partie, pour la méthode, de leurs deux études réalisées dans les années 1970. La méthode d'analyse retenue par le Conseil de l'Europe dans son premier travail concernant « l'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire »[4] s'appuyait sur une sélection de trois échantillons de manuels seulement par pays (sur les 21 pays utilisés). Cette sélection était justifiée pour les chercheurs engagés, par le fait qu'il fallait se pencher sur quelques cas afin de contrôler, préciser, enrichir les positions des rapports d'ensemble. La sélection de ces échantillons s'était révélée la chose la plus délicate puisqu'elle

1- SCHÜDDEHOPF M., 1967, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*. Conseil de l'Europe. D'HAENEN A., 1974, *La religion dans les manuels d'histoire*. Conseil de l'Europe, Louvain.
2- RICHAUDEAU F., opus cité.
3- CHOPPIN A., 1992, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette.
4- SCHÜDDEHOPF M., opus cité.

devait assurer au maximum l'équilibre entre les périodes du passé, les secteurs de la vie sociale, les nationalités des rapporteurs. A la fin de l'étude, des recommandations ont été formulées pour minimiser les faiblesses détectées dans ces manuels à la suite de rapports généraux, de débats, d'interventions d'observateurs théologiens, d'anthropologues, de sociologues, de spécialistes de l'histoire dans le secondaire.

La deuxième étude du Conseil de l'Europe, confiée en 1971 à Albert D'Haenen[1] par les organisateurs du Symposium de Louvain, avait comme objet de rassembler des informations sur la façon dont la religion chrétienne était traitée dans les manuels d'histoire en Europe. La méthode d'analyse utilisée était toujours celle des échantillons. Quant à nous, nous avons choisi au contraire de rassembler le plus de manuels possibles depuis une cinquantaine d'années. Sur ce point, notre méthode est donc différente. Nous avons analysé 60 manuels. Les objectifs fixés[2] par le Conseil de l'Europe étaient clairs. Ils sont résumés ici : prendre conscience de la réalité et de la signification de la présence ou de l'absence de la dimension religieuse dans les manuels, chercher la raison pour laquelle un événement est considéré comme capital et un autre comme marginal, repérer les affirmations linguistiques, culturelles. Nous nous sommes inspirés de ces objectifs. L'approche quantitative s'inspirant de l'analyse de contenu était fondée sur le comptage des données dans les introductions, les récits, les documentations textuelles, graphiques et iconographiques, les exercices, les résumés, les conclusions générales, les index, les lexiques et les tables des matières.

Au terme de cette démarche, ont été obtenues des indications quantifiées sur le degré de saturation des manuels en données religieuses. L'approche qualitative a été davantage attentive aux déclarations, aux mots et aux phrases clés, aux jugements de valeur concernant la religion et le phénomène religieux en général. Il a été ainsi possible, pour les chercheurs travaillant pour le Conseil de l'Europe, de détecter la structure et la nature de la fonction et la valeur confiées à la composante religieuse par les auteurs des manuels. Plusieurs séances de travail collectif leur

1- D'HAENEN A., 1974, *La religion dans les manuels d'histoire*, Conseil de l'Europe, Louvain.
2- Ibidem, p.97.

ont été nécessaires pour aboutir à la version définitive de la grille[1] que voici et qui concerne le type de document : définition des coordonnées d'identité du document, description du support du document, définition des auteurs du document, définition des destinataires du document, description de la documentation complémentaire, définition de l'objet du document, définition de l'objet visé et, enfin, description de la structure du document.

Une deuxième grille de lecture concernant cette fois-ci l'analyse des contenus des manuels a été aussi établie autour des références au phénomène religieux, des déclarations d'intention, des introductions et conclusions générales, du récit (selon son degré de saturation, les documents textuels, graphiques et iconographiques), du procédé de la synthèse (nature, structure du phénomène religieux), de la définition de la fonction attribuée au facteur religieux dans le récit, de la définition de l'attitude de l'auteur vis à vis de la religion, de l'évaluation du poids de la dimension religieuse du récit et enfin de la description du sens possible de la dimension religieuse du récit (selon la présentation de la dimension religieuse, les nature et structure du phénomène religieux décrit, l'attitude adoptée par les auteurs vis à vis de la religion et du degré de saturation des manuels sur le caractère religieux).

Cette démarche, enrichie de celles de Richaudeau et Choppin, est notre source d'inspiration. Elle a été adaptée au sujet des représentations de l'islam et du monde arabo-musulman et aux moyens disponibles. Nos indicateurs principaux, repérés dans les 60 manuels d'histoire sélectionnés, sont les suivants : dates et lieux mis en valeur dans les leçons, c'est à dire le cadre spatio-temporel, absence ou présence de certains sujets (les deux cas sont révélateurs), attribution et définition données des concepts race, peuple, nation, religion en fonction des références géographiques ou historiques, à quelles sociétés ou groupes sociaux sont empruntés les exemples positifs et négatifs, mise en valeur du contexte social et des activités, réflexion sur les valeurs (travail, richesse, pauvreté...), présentation de la vie quotidienne. Les différents indicateurs ont été lus sous un angle qualitatif et/ou quantitatif et favorisent une analyse sous l'angle socioculturel. Leur lecture qualitative

1- Ibidem, p.101.

met en valeur la place d'une éventuelle idéologie implicite ou explicite que nous avons débusquée à travers certains éléments, comme l'absence ou la présence de la contextualisation ou encore le positionnement par rapport à certains idéaux affichés. Par exemple, nous avons vérifié si les faits sont bien présentés sans distorsion et en perspective historique, et si les situations et les événements sont bien toujours traités par rapport à leur importance dans un contexte global. Nous avons aussi analysé le manuel du point de vue de certaines valeurs affichées par l'Éducation nationale comme la contribution à la paix, l'égalité par exemple. Par l'analyse quantitative, nous avons évalué le nombre de pages et le pourcentage consacrés à un sujet précis par le texte ou les illustrations. Cette analyse nous a permis d'évaluer dans quelle mesure les manuels sont porteurs des messages d'une société à un moment donné.

4. Production des représentations : la nécessité de nouvelles propositions

L'Éducation nationale, par la certification qu'elle donne aux manuels qui ont respecté les programmes, participe à la production des représentations. Elle valide la production des stéréotypes, et bien sûr ceux sur l'islam à travers les chapitres des manuels d'histoire qui traitent du monde musulman.

4.1. Quels objectifs affichés ?

Cependant, c'est aussi à travers l'évolution des instructions officielles qu'on peut lire l'affirmation des priorités affichées. Après s'être faites porte - parole de la demande morale et patriotique à la suite des guerres (depuis celle de 1870), les instructions officielles de 1954 insistent sur la nécessité d'inculquer le « triple culte de la vérité, de l'impartialité et de l'effort ... »[1]. En 1978, les finalités civiques cèdent le pas aux finalités utilitaires, individualistes s'inscrivant dans le mouvement général de consommation de l'époque : l'histoire, par l'acquisition de notions et de savoir-faire, prépare alors les élèves à « l'exercice des responsabilités de consommateurs, de futurs producteurs, de futurs citoyens »[2]. Les instructions de l'Éducation nationale en 1981, affirment plutôt des finalités humanistes et en 1985, déconseillent

1- LEDUC J. et al., 1998, *Construire l'histoire*, CRDP Midi-Pyrénées, p.31.
2- B.O. 14-12-1978, p.88, tiré de LEDUC J. et al., opus cité, p.31.

le scepticisme. Les précisions données par l'Éducation nationale par rapport à la présentation du monde musulman sont vagues : « améliorer la présentation de la religion musulmane dans les manuels d'histoire ». On peut se demander si les « produits » actuels proposés favorisent ou pas une ouverture grâce aux multiples références, vers la pluralité des représentations d'un Islam multiple qui facilite la reconnaissance de la différence. Participent-ils à la création d'« un islam français » pluriel ou bien les représentations produites nous renvoient- elles à des conceptions étroites d'un islam « Mac Do »[1] parachuté ? Participent-ils à la reconnaissance de la variété des musulmans en France ou à la seule reconnaissance d'un seul islam « pur » venu d'ailleurs ?

Au-delà de la délivrance d'instructions, l'Éducation nationale doit être en première ligne au coude à coude avec le Ministère de l'intérieur quand il s'agit de gérer les problèmes d'intégration et de faire rentrer l'islam dans un espace laïc. En juin 2000, un colloque sur ce thème était organisé à l'UNESCO par J.P. Chevènement, ministre de l'intérieur, sans aucun partenariat avec l'Éducation nationale. Le rôle joué par l'éducation semble être mis sur la touche, le dialogue se faisant sans les Sciences de l'Éducation mais avec des représentants du Ministère de l'intérieur et des représentants d'associations religieuses téléguidées de l'étranger. Cette exclusivité a été défavorable à la pluralité des représentations voulant un islam s'accordant avec la laïcité dans la mesure où les propositions débouchent sur des enseignements très standardisés, voire très traditionalistes et peu adaptés à la réalité des pays européens. Jusqu'à maintenant, les propositions sont noyautées par des structures liées à l'Arabie saoudite, au Qatar, l'Algérie, la Turquie… .

L'Éducation nationale doit pouvoir s'associer à ce genre de manifestations et être plus présente sur le terrain de l'élaboration des concepts appropriés par la France, veiller parallèlement à la traduction dans les manuels des valeurs proclamées sur ce terrain des réflexions, des constructions des représentations sociales, et non seulement s'exprimer à travers des finalités déclarées qui évoluent au fil des époques. Le choix des versets sélectionnés dans les manuels et de leur interprétation/

1- AL KARJOUSLI S., 2010, Islam pluriel à l'islam Mac Donnald. https://www.editionsharmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=article&no=11182

traduction apparaît donc crucial, or ils ne répondent en général pas aux exigences proclamées autour de la recherche de la concorde sociale et de l'enseignement à la Paix. Nous proposons dans le dernier paragraphe des pistes pour désamorcer le djihad guerrier.

4.2. Désamorcer le djihad guerrier : choisir les interprétations favorisant la Paix

Dans le texte coranique, on observe une diversité de sens autres que guerriers liés au *jihâd*, « djihad » : djihad par l'argent, djihad par le don de soi par exemple.

Or, il est frappant de remarquer que les manuels scolaires d'histoire de cinquième en France, tout comme la plupart des manuels d'éducation religieuse, font l'amalgame entre les termes de *jihâd* et *qytâl*. Le vocable *jihâd* est donc essentiellement utilisé dans ses interprétations guerrières. C'est incontestablement une des grosses failles du système de transmission de l'éducation à la Paix. Pourtant la richesse de la langue arabe peut permettre d'envisager d'autres traductions. Nous mettons, ci-après en regards, différentes interprétations/traductions possibles de ce vocable en en montrant les interprétations belliqueuses, très couramment retenues, puis à chaque fois le moyen d'y échapper, par exemple en mobilisant des règles linguistiques de la langue arabe.

Repartir du texte coranique et des interprétations/traductions parmi les plus courantes retenues, nous aide à être très concret et à pointer la violence des prêts à penser, souvent véhiculés par des options d'interprétations et des traductions en désaccord avec les principes énoncés par l'Éducation nationale et pourtant majoritairement réutilisés. Nous proposons ensuite notre propre traduction de quelques versets, traduction qui permet de désamorcer le djihad guerrier et donc de favoriser l'éducation à la Paix. Elle s'appuie sur deux règles de fonctionnement de la langue arabe, appelées *hadhef fi Al Qurân* qui affirme l'existence de sous-entendus et la règle d'*Isqât* qui explique que certains éléments de la phrase (verbes, adverbes, compléments etc.) sont « tombés », au sens qu'ils ont disparu, donc qu'ils n'apparaissent plus dans le texte[1].

1- AL KARJOUSLI S., 2018, *Restitutions coraniques en question et imaginaires du Coran. TRANS- revue électronique de littérature générale et comparée TRANS-*, labélisée Presses de la Sorbonne Nouvelle (PSN). Disponible sur : https://doi.org/10.4000/trans.1638

Ces règles linguistiques de la langue arabe permettent à l'interprète/traducteur de trouver le vocable sous-entendu qui comble les « trous » grammaticaux. L'interprète/traducteur chevronné ne doit pas s'arrêter à la traduction littérale. En prenant de la distance, il est donc amené à interpréter ce qui est « écrit » et qui sert de légitimation absolue et exclusive aux littéralistes. Il interprète et propose de nouvelles options. Les interprètes/traducteurs qui prennent cette option travaillent à découvrir les sens cachés et intègrent dans leur traduction les non-dits, les sous-entendus, dont l'explicitation leur semble nécessaire à la compréhension. Ils se lancent également dans l'interprétation des métaphores ou autres figures stylistiques poétiques[1] pour restituer au mieux la portée du message de ce texte coranique. Ils considèrent donc qu'ils sont, en quelque sorte, devant un texte à trous ou à symboles qu'ils ont le devoir de décrypter pour le rendre compréhensible. C'est ce que nous proposons ci-dessous. Notre compréhension, notre lecture, notre traduction dépasse donc largement la traduction littérale pour proposer des options intégrant des dimensions cachées qui font à la fois la poétique du texte coranique, renforcent son « mystère » et, au final, en font un texte d'éducation à la paix, en redonnant au concept de djihad une dimension polysémique.

Le **premier exemple** concerne la compréhension du djihad dans la sourate Le Désaveu ou Le Repentir verset 41 :

﴿ٱنفِرُواْ خِفَافٗا وَثِقَالٗا وَجَٰهِدُواْ بِأَمۡوَٰلِكُمۡ وَأَنفُسِكُمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ﴾ سورة التوبة، آية 41.

La traduction de La présidence Générale des directions des Recherches Scientifiques Islamique de l'Ifta en est :

« Légers ou lourds lancez-vous au combat et luttez avec vos biens et vos personnes dans le sentier d'Allah cela sera meilleur pour vous si vous saviez »[2].

1- AL KARJOUSLI S., « Esthétique et littérature coranique : récitations, prose et poétique du Coran », In Actes du XXXVIe Congrès de la Société Française de Littérature Générale et Comparée (SFLGC), *Littérature comparée et esthétique*, 31 octobre – 1er novembre 2009, MMSH, Université de Provence, Aix en Provence. Disponible sur : http://ufr-lacs.univ-provence.fr/cielam/node/547.

2- La présidence Générale des directions des Recherches Scientifiques Islamique de l'Ifta, de la prédication et de l'Orientation Religieuse, 1410 de l'Hégire.

La traduction de Kazimiriski, un des grands traducteurs du Coran en est :

« Chargés ou légers, marchez et combattez dans le sentier de Dieu, avec vos biens et vos personnes. Cela vous sera plus avantageux, si vous le comprenez [1]».

Notre propre traduction, ci-dessous, intègre donc ces deux règles essentielles à la langue arabe, la règle de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât.* Cette méthode a bien sûr été aussi utilisée par nombre d'interprètes et de traducteurs du texte coranique. Les vocables [entre crochets et en gras] sont les vocables sous-entendus. Elle permet de désactiver le sens guerrier du vocable et d'introduire les valeurs de l'éducation pour la paix :

﴿ٱنفِرُواْ خِفَافاً وَثِقَالاً وَجَٰهِدُواْ **[حين يقاتلونكم]** بِأَمۡوَٰلِكُمۡ وَأَنفُسِكُمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ﴾ سورة التوبة، آية 41. **[إعلاء كلمة]**

« Légers ou lourds, lancez-vous pour faire **des efforts [défensifs]** avec vos biens et vos personnes dans le sentier [**pour mettre plus haut les paroles de Dieu]** ce sera meilleur pour vous si vous saviez ».

Le **deuxième exemple** concerne la compréhension du djihad dans cette même sourate Le Désaveu ou Le Repentir, mais pour le verset 44 :

﴿لَا يَسۡتَـٔۡذِنُكَ ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ أَن يُجَٰهِدُواْ بِأَمۡوَٰلِهِمۡ وَأَنفُسِهِمۡۗ وَٱللَّهُ عَلِيمُۢ بِٱلۡمُتَّقِينَ﴾ سورة التوبة، آية 44.

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta donne :

« Ceux qui croient en Allah et au jour dernier ne te demandent pas permission quand il s'agit de mener **combat** avec leurs biens et leur personne et Allah connaît bien les pieux ».

La traduction de Kazimiriski en est :

« Ceux qui croient en Dieu et au jour dernier ne te demanderont point la permission de ne pas **combattre** avec leurs biens et leur personne. Dieu connaît ceux qui le craignent ». Verset 44.

1- KAZIMIRISKI, 2002, *Le Coran,* Maxi-Livres, Maxi-poche, Sagesse.

Notre lecture intègre les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât* . Les vocables [entre crochets et en gras] sont les vocables sous-entendus. Ce qui permet de comprendre :

﴿لاَ يَسْتَـٔذِنُكَ ٱلَّذِينَ يُؤمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ ٱلآخِرِ [**أَنْ يُّجَـٰهِدُواْ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ**] وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالْمُتَّقِينَ﴾ سورة التوبة، آية 44.

Notre proposition de traduction intégrant ces deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et d'*Isqât* devient donc:

« Ceux qui croient en Dieu et au jour dernier ne te demanderont point la permission de ne pas faire des [**efforts]** avec leurs biens ou par leur personne. Dieu connaît ceux qui le craignent ».

Un **troisième exemple** nous permet d'insister sur la multiple compréhension possible du sens du djihad. Il nous montre une différence de degrés entre un djihad par l'argent, un djihad par le don de soi. Il y a aussi *al Qâ'ydûn*, ceux qui ne font ni l'un ni l'autre.

Il est pris dans la sourate Les Femmes, verset 95 :

﴿لاَّ يَسْتَوِے ٱلْقَـٰعِدُونَ مِنَ ٱلْمُومِنِينَ غَيْرَ اُوْلِے ٱلضَّرَرِ وَالْمُجَـٰهِدُونَ فِے سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فَضَّلَ ٱللَّهُ ٱلْمُجَـٰهِدِينَ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ عَلَى ٱلْقَـٰعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلاًّ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلْحُسْنَىٰ وَفَضَّلَ ٱللَّهُ ٱلْمُجَـٰهِدِينَ عَلَى ٱلْقَـٰعِدِينَ أَجْراً عَظِيماً﴾. سورة النساء، آية 95.

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta donne :

« Ne sont pas égaux ceux des croyants qui restent chez eux sauf ceux qui ont quelques infirmités et ceux qui luttent corps et bien dans le sentier d'Allah. Allah donne à ceux qui luttent corps et biens dans le sentier d'Allah. Allah donne à ceux qui luttent corps et biens un grand d'excellence sur ceux qui restent chez eux. Et à chacun Allah a promis la meilleure récompense et Allah a mis les combattants au-dessus des non combattants en leur accordant une rétribution immense ».

La traduction de Kazimiriski est tout aussi guerrière :

« Les fidèles qui resteront dans leurs foyers sans y être contraints par la nécessité ne seront pas traités comme ceux qui combattront dans le sentier de Dieu, avec le sacrifice de leurs biens et de leurs

personnes. Dieu a assigné à ceux-ci un rang plus élevé qu'à ceux-là ; il a fait de belles promesses à tous ; mais il a destiné aux combattants une récompense plus grande qu'à ceux qui restent dans leur foyer ; des degrés plus élevés auprès de lui, l'indulgence et la miséricorde. Certes Dieu est indulgent et miséricordieux ». Sourate Les Femmes, verset 95.

Notre lecture, intégrant toujours ces deux règles linguistiques de la langue arabe (*hadhef fi Al Qurân* et *Isqât*) permet de proposer cette compréhension en arabe :

﴿لاَّ يَسْتَوِے ٱلْقَٰعِدُونَ مِنَ ٱلْمُومِنِينَ غَيْرَ اُوْلِے ٱلضَّرَرِ وَٱلْمُجَٰهِدُونَ فِے سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فَضَّلَ ٱللَّهُ ٱلْمُجَٰهِدِينَ **بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ** عَلَى ٱلْقَٰعِدِينَ **[عن الجهاد]** دَرَجَةً وَكُلاًّ **[من المجاهدين بأموالهم وأنفسهم]** وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلْحُسْنَىٰ وَفَضَّلَ ٱللَّهُ ٱلْمُجَٰهِدِينَ **[بأموالهم وأنفسهم]** عَلَى ٱلْقَٰعِدِينَ **[عن الجهاد]** أَجْراً عَظِيماً﴾. سورة النساء، آية 95.

et donc cette proposition de traduction :

« Les croyants [qui resteront dans leur foyer] sans y être contraints par la nécessité ne seront pas traités comme ceux qui font [les efforts] pour le sentier de Dieu, avec [la dépense de leurs biens et de leur personne]. Dieu a assigné à ceux-ci [qui font les efforts] un rang plus élevé qu'à ceux-là [Les croyants qui resteront dans leur foyer]; il a fait de belles promesses à tous ; mais il a destiné à ceux qui font [des efforts] une récompense plus grande qu'à ceux qui ne font pas [d'efforts] restant dans leur foyer ; des degrés plus élevés ».

Et voici encore ci-dessous **bien d'autres exemples** dont les choix d'interprétations et de traductions sont tout aussi décisifs sur les types de discours que l'on veut faire passer.

- La **sourate L'Araignée, verset 5** enseigne :

﴿وَمَن جَٰهَدَ فَإِنَّمَا يُجَٰهِدُ لِنَفْسِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ لَغَنِےٌّ عَنِ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ سورة العنكبوت، آية 5.

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta en est :

« Et quiconque **lutte** ne **lutte** que pour lui-même car Allah peut se passer de tout l'univers ».

La traduction de Kazimiriski donne :

« Quiconque fait des efforts, les fait pour son propre avantage ; car Dieu peut se passer de tout le monde ».

Notre lecture intégrant les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et de l'*Isqât* propose la compréhension suivante pour le verset en arabe :

﴿وَمَن جَٰهَدَ [**منكم**] فَإِنَّمَا يُجَٰهِدُ لِنَفْسِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ لَغَنِىٌّ عَنِ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ سورة العنكبوت، آية 5.

Notre proposition de traduction est ici en accord avec la traduction de Kazimiriski :

« Quiconque fait [des efforts], les fait pour son propre avantage ; car Dieu peut se passer de tout le monde ».

Quant à la **sourate La table est servie, verset 37**, elle enseigne :

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱبْتَغُوٓاْ إِلَيْهِ ٱلْوَسِيلَةَ وَجَٰهِدُواْ فِى سَبِيلِهِۦ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ سورة المائدة، آية 37.

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta donne :

« Ô les croyants craignez Allah, cherchez le moyen de vous rapprocher de Lui et lutter pour sa cause peut être serez-vous de ceux qui réussissent ».

La traduction de Kazimiriski en est :

« Ô croyants ! Craignez Dieu ; efforcez-vous de mériter un accès auprès de lui ; combattez pour sa religion, et vous serez heureux ». Verset 37

Notre lecture arabe intégrant les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et de l'*Isqât* devient :

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ [**بالله**] ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ [**في أعمالكم**] وَٱبْتَغُوٓاْ إِلَيْهِ ٱلْوَسِيلَةَ وَجَٰهِدُواْ [**بأموالكم أو بأنفسكم**] فِى سَبِيلِهِۦ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ سورة المائدة، آية 37.

Notre proposition de traduction en est donc :

« Ô ceux qui ont cru en Dieu ! Craignez Dieu [dans ce que vous faites] ; efforcez-vous de mériter un accès auprès de lui ; [faites des efforts pour sa religion, [avec la dépense de biens ou de corps]et vous serez heureux ».

- **Le djihad se retrouve aussi dans la sourate du pèlerinage, verset 76** :

﴿وَجَٰهِدُواْ فِي ٱللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِۦۖ هُوَ ٱجۡتَبَىٰكُمۡ وَمَا جَعَلَ عَلَيۡكُمۡ فِي ٱلدِّينِ مِنۡ حَرَجٖ﴾ سورة الحج، آية 76

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta donne:

« **Luttez** pour Allah avec tout l'effort qu'il mérite. C'est lui qui vous a élus et il ne vous a imposé aucune gêne dans la religion ».

La traduction de Kazimiriski :

« **Combattez** pour la cause de Dieu comme il convient de le faire ; il vous a élus. Il ne vous a rien commandé de difficile dans votre religion ». Sourate Le pèlerinage de la Mecque, Verset 76.

Notre proposition de compréhension et de traduction qui intègre les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât* permet d'aboutir à :

﴿وَجَٰهِدُواْ فِي ٱللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِۦۖ **[بأموالكم أو بأنفسكم]** هُوَ ٱجۡتَبَىٰكُمۡ وَمَا جَعَلَ عَلَيۡكُمۡ فِي ٱلدِّينِ مِنۡ حَرَجٖ﴾ سورة الحج، آية 76.

« [**Faites des efforts**] pour la cause de Dieu comme il convient de le faire [avec la dépense de vos biens ou vos personnes]; il vous a choisis. Il ne vous a rien commandé de difficile dans votre religion ».

- **Sourate Le Rang, verset 11** :

﴿تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَتُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمۡوَٰلِكُمۡ وَأَنفُسِكُمۡۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ﴾ سورة الصف، آية 11.

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta :

« Vous croyez en Allah et en son messager et vous combattez avec vos biens et vos personnes dans le chemin d'Allah et cela vous est bien meilleur si vous saviez ».

La traduction de Kazimiriski :

« Croyez en Dieu et à son apôtre, combattez dans le sentier de Dieu, faites le sacrifice de vos biens et de vos personnes ; cela vous sera plus avantageux, si vous le comprenez ». Sourate : Ordre de bataille.

Notre lecture qui intègre les deux règles de hadhef fi Al Qurân et la règle d'Isqât :

﴿تُومِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَتُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمۡوَٰلِكُمۡ وَأَنفُسِكُمۡ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ﴾ سورة الصف، آية 11.

Notre proposition de traduction qui intègre les deux règles de hadhef fi Al Qurân et la règle d'Isqât en est :

« Croyez en Dieu et à son apôtre, [faites des efforts] dans le sentier de Dieu, faites-le avec vos biens et vos personnes ; cela vous sera plus avantageux, si vous le comprenez ».

- Sourate La table, verset 37 :

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱبۡتَغُوٓاْ إِلَيۡهِ ٱلۡوَسِيلَةَ وَجَٰهِدُواْ فِي سَبِيلِهِۦ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ﴾ سورة المائدة، آية 37.

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta :

« Ô les croyants, Craignez Allah cherchez le moyen de vous rapprocher de Lui et luttez pour Sa cause. Peut-être serez-vous de ceux qui réussissent ».

La traduction de Kazimiriski :

« Ô croyants ! craignez Dieu : efforcez-vous de mériter un accès auprès de lui, combattez pour sa religion, et vous serez heureux ». Verset 37.

Notre lecture qui intègre les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât* :

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ [بالله **ورسوله**] ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ [في أعمالكم] وَٱبۡتَغُوٓاْ إِلَيۡهِ ٱلۡوَسِيلَةَ وَجَٰهِدُواْ فِي سَبِيلِهِۦ [**بأموالكم أو بأنفسكم**] لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ﴾ سورة المائدة، آية 37.

Notre proposition de traduction qui intègre les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât* :

« Ô ceux qui ont cru [**en Dieu] et en son prophète**, craignez [à travers votre comportement] Dieu cherchez le moyen de vous rapprocher de Lui et [**efforcez-vous] [avec la dépense de vos biens**

ou vos personnes] pour Sa cause. Peut-être serez-vous de ceux qui réussissent ».

- Sourate Les interdictions, verset 9 :

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ جَٰهِدِ ٱلْكُفَّارَ وَٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱغْلُظْ عَلَيْهِمْ ۚ وَمَأْوَىٰهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ﴾ سورة التحريم، آية 9.

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta :

« Ô prophète mène **la lutte** contre les mécréants et les hypocrites et soit rude à leur égard leur refuge sera l'enfer »...

La traduction de Kazimiriski :

« Ô prophète ! Fais la guerre aux infidèles et aux hypocrites, sois sévère à leur égard. La géhenne sera leur demeure ». ...

Notre lecture qui intègre les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât* :

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ جَٰهِدِ ٱلْكُفَّارَ وَٱلْمُنَٰفِقِينَ **[من المسلمين]** **[حين يجاهدونك]** وَٱغْلُظْ عَلَيْهِمْ **[حين يغلظوا عليك]** ۚ وَمَأْوَىٰهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ﴾ سورة التحريم، آية 9.

Notre proposition de traduction qui intègre les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât* :

« Ô prophète ! fais des efforts vis à vis de [ceux qui cachent par fierté l'existence de Dieu] et vis à vis des hypocrites [parmi les musulmans], quand eux font [des efforts] contre toi ; sois sévère à leur égard [quand ils sont sévères à ton égard]. L'enfer sera leur demeure » …

- Sourate La Vache, verset 216 :

﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَاجَرُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۙ أُو۟لَٰٓئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ ٱللَّهِ ۚ﴾ سورة البقرة، آية 216.

La traduction de La présidence Générale de l'Ifta :

« Certes ceux qui ont cru émigrer et lutter dans le sentier d'Allah, ceux-là espèrent la miséricorde d'Allah »

La traduction de Kazimiriski :

« Ceux qui abandonnent leur pays et combattent dans le sentier de Dieu peuvent espérer sa miséricorde » ...Verset 216.

Notre lecture qui intègre les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât* :

﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ [بـالله] وَهَاجَرُواْ [**ليحفظوا دينهم**] وَجَٰهَدُواْ فِي سَبِيلِ [**إعلاء كلمة**] ٱللَّهِ أُوْلَٰٓئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ ٱللَّهِ﴾ سورة البقرة، آية 216.

Notre proposition de traduction qui intègre les deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et la règle d'*Isqât* :

« Ceux qui ont cru [en Dieu] et qui sont émigrés [de leur pays pour protéger leur religion] et ils ont fait [des efforts pour porter haut les paroles dans le sentier de Dieu], ils espéreront sa miséricorde » ...

L'interprète / traducteur du texte coranique est incontestablement influencé par sa propre quête, par ses représentations et par l'air du temps. Il interprète ou traduit ce qu'il a compris ou ce que son époque lui impose comme mode de pensée ou de lecture, tout en tentant de « coller » le plus possible au texte. Tout interprète/traducteur laisse ses empreintes sur le texte qu'il est censé interprété ou traduire. Chacune des interprétations / traductions est donc fille d'un traducteur, d'une époque, d'un mode de pensée. L'interprétation / traduction du texte coranique n'échappe pas à cette règle. C'est pourquoi chaque interprétation / traduction du texte coranique est spécifique. Elle reflète le positionnement de chaque interprète / traducteur. Ce dernier peut travailler pour faire, avant tout, ressortir le caractère poétique du texte, mais il peut aussi faire le choix de mettre en avant plutôt le contenu du discours coranique en valorisant le sens d'interprétations religieuses plus ou moins strictes, en en privilégiant l'aspect politique ou encore en se lançant dans un travail de re- contextualisation.

La sélection des versets abordant le djihad, réalisée ci-dessus, et la méthode proposée de désamorcer le sens guerrier grâce aux deux règles de *hadhef fi Al Qurân* et d'*Isqât* est pensée comme un outil essentiel à une pensée arabo-musulmane tournée vers la paix. Il suffirait de s'en emparer pour favoriser les discours d'ouverture et de paix.

Conclusion

Les manuels scolaires, particulièrement les manuels d'histoire, véhiculent les idéologies en cours et il est impératif d'être extrêmement vigilant sur les concepts qu'ils font passer. Celui de djihad est fondateur des représentations et il est, sans aucun doute, le vocable clé sur lequel il convient de travailler pour n'en retenir que l'aspect le plus pacifique possible et donc faire passer l'éducation à la Paix, énoncée comme un credo par l'Éducation nationale. L'autre cheval de bataille est la nécessité absolue, non seulement de recontextualiser pour échapper au littéralisme, mais aussi de privilégier les périodes pacifiques. Or, la vision actuelle de l'islam mondialisé, véhiculée sans analyse à travers les clichés, impose un discours dominant axé sur la deuxième période de Médine qui est une période conflictuelle où la communauté musulmane était en opposition tout comme la deuxième période à La Mecque musulmane. Le djihad guerrier est, théologiquement et historiquement, terminé à partir du moment où la Mecque est devenue musulmane. Ce seul argument pourrait donc servir à promouvoir un islam de paix qui doit s'inscrire au cœur des représentations dominantes et bien sûr des manuels scolaires qui sont un vecteur essentiel d'éducation à la Paix.

Bibliographie

AL KARJOUSLI Soufian, 2009, « Esthétique et littérature coranique : récitations, prose et poétique du Coran », *in Actes du XXXVIe Congrès de la Société Française de Littérature Générale et Comparée (SFLGC), Littérature comparée et esthétique*, 31 octobre – 1er novembre 2009, MMSH, Université de Provence, Aix en Provence, http://ufr-lacs.univ-provence.fr/cielam/node/547.

AL KARJOUSLI Soufian, 2010, « Islam pluriel à l'islam Mac Donnald ». https://www.editionsharmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=article&no=11182

AL KARJOUSLI Soufian, 2013, « La place du nom propre en arabe et les enjeux sur les 99 noms de Dieu », in Bouvier Jean-Claude (dir.), Presses universitaires de Provence, *Le nom propre a-t-il un sens ? Les noms propres dans les espaces méditerranéen*, Actes du XVème Colloque international d'onomastique, Aix en Provence, 9-11 juin 2010, pp. 355-370.

https://www.persee.fr/doc/acsfo_0000-0000_2013_act_15_1_1182

AL KARJOUSLI Soufian, 2018, « Restitutions coraniques en question et imaginaires du Coran ». *TRANS- revue électronique de littérature générale et comparée TRANS-,* labélisée Presses de la Sorbonne Nouvelle (PSN) -*https://doi.org/10.4000/trans.1638*

ASTOLFI Jean-Pierre, 1990, *Apprenons pour enseigner*, Notes-Atelier-Thématique-U.E. Toulouse, p.31.

AUDIGIER François, BAILLAT Gilles,1991, *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, INRP, Colloque mars.

BACHELARD Gaston, 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, réed. 1995, PUF, p.139.

BAILLY Antoine, 1997, « Objectivité ou subjectivité en science régionale ? », *Espace géographique* n°2, p.150.

BATAILLON Françoise, SADOUN-LANTIER Nicole, 1991, Représentation, un concept attrape-tout, in B.O. 14-12-(1978), p.88, tiré de Leduc J. et al., opus cité, p.31.

CHOPPIN Alain, 1992, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette, p.41.

D'HAENEN Albert, 1974, *La religion dans les manuels d'histoire*, Conseil de l'Europe, Louvain.

DURKHEIM Émile, 1951, *Revue de métaphysique et de morale*, Texte publié dans la sociologie et la psychologie, PUF.

FERJANI Mohamed-Chérif, 1996, *Histoire des religions*, C.R.D.P. de Franche-Comté, p.189 maṣriyya, Le Caire, 1965, p. 174.

GIORDAN André, 1997, « Les conceptions de l'apprenant », In Ruano-Barbalan, *Eduquer et former*, Ed. Sciences humaines.

IBRAHIM, Anīs,1990, *Al-lahağāt al-'arabiyya (« Les dialectes arabes »),* éd., Maktabat Alanglo, Le Caire.

IBN DURAYD, 1991, *Al-Ištiqāq*, (« La dérivation »), retravaillé par 'Abd Al-Salām Muḥammad Hārūn, Dār al-ğalīl, Beyrouth.

IBN 'ARABI, *Al-futūḥāt al-makkiyya* (« Libérations mecquoises »), Dār ṣādir, Beyrouth, non daté, p. 110.

JODELET Denise, 1989, *Les représentations sociales*, PUF.

KAZIMIRISKI, 2002, *Le Coran*. Maxi-Livres, Maxi-poche, Sagesse.

LA PRESIDENCE GENERALE des directions des Recherches Scientifiques Islamique de l'Ifta, de la prédication et de l'Orientation Religieuse, 1410 de l'Hégire.

LEDUC Jean et al.,1998, *Construire l'histoire*, CRDP Midi-Pyrénées, p.31.

MICHAUX Madeleine,1997, *Enseigner l'histoire au collège*, Ed. Armand Colin, p.29.

MOSCOVICI Serge, 1987, *Actes du 2ème colloque sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.

PIAGET Jean, 1967, *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, La Pléiade, d'après Bailly A.

RICHAUDEAU François, 1986, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, UNESCO, p.15.

SIKKYT (Al-),1992, *Tart¡b iṣlāḥ al-manṭiq* (« Reclasser l'organisation de la logique »), retravaillé par Muḥammad Ÿasan Bakā'¡, éd. Astan Quds Razavi, Iran, 491 p. D'après Al-Sikkyt, *iḥbanṭa'a al-raġul* signifie : « si l'homme a pris du ventre ».

SCHÜDDEHOPF Otto-ernst, 1967, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*, Conseil de l'Europe.

SUYUṬI, 1998*, Al-Muzhir f¡ 'ulūm al-luġa wa anwā'ahā (« Le Florissant dans les différentes sciences linguistiques »),* édition réalisée par Fouad 'Ali Manṣūr, Dār al-kutub al-'ilmiyya. Beyrouth.

TABARI, Chroniques d'historiens musulmans tels que Al Tabari, Ibn Hicham, Ibn Khaldoun…

VIEUXLOUP Jacques, 1999, *Comment favoriser les conceptualisations des élèves au collège ?* Mémoire de DEA, Paris 7.

L'éducation à la paix à l'épreuve des Soft skills

Jaouad SERGHINI & Maria BOUZINE
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc

Résumé

Le monde actuel est saisi par un mouvement frénétique qui caractérise les sociétés et les individus. Nous vivons ainsi l'ère des mobilités sur tous les plans (réelles, imaginaires, géographiques, identitaires, intellectuelles…). Cette mobilité à plusieurs échelles tend vers une amplification des rapports et des échanges des porteurs de culture. D'où l'importance d'une éducation à la paix qui devrait accompagner ces différentes mutations que vit le monde. L'éducation à la paix peut être envisagée à travers les horizons interculturels que semblent offrir les soft-skills. De nos jours, les soft skills (compétences molles, compétences douces, ou compétences souples) selon les différentes traductions, sont devenus incontournables au sein d'une société caractérisée par l'émergence du multiculturel et du multilinguisme. C'est pour cette raison qu'ils suscitent de plus en plus de l'intérêt. Ils s'articulent sur le savoir-être, le savoir-vivre, sur des aptitudes, des attitudes, sur un comportement approprié en acte et en parole par rapport aux interactions, aux relations humaines, à la communication interculturelle et à d'autres capacités.

Mots-clés : civic- skills, life skills, interculturel, paix, approche interactionniste.

1. Prolégomènes à la paix

N'est-il pas paradoxal de parler de paix alors que la guerre bat son plein dans le monde ? Peut-on encore se permettre de parler de paix et prétendre être pacifiste en ce XXIe siècle qui semble de loin accorder une place privilégiée à une rhétorique guerrière ne laissant aucune place aux voix/voies de l'humanisme qui ont du mal à se faire entendre et à se frayer un chemin dans une atmosphère étiolée où toute

réclamation de la paix devient parfois suspect ? Les derniers conflits en date sont : le génocide israélien contre le peuple palestinien et ghazzaoui, la guerre russo-ukrainienne. Il faut savoir que ces guerres et ces tensions n'engagent pas uniquement que les belligérants eux-mêmes mais elles s'exportent aussi loin des lieux du conflit, ce qui élargit les espaces où règne l'impossibilité de communiquer sur une base apaisée. De ce fait, parler de paix c'est avancer en terrain miné en ce sens que la paix n'a pas toujours été chose naturelle mais a dû être créée, établie et maintenue moyennant des efforts et des consensus considérables et continus. À ce stade, le discours sur la paix analysé à travers les sciences humaines gagnerait à être interprété comme un événement[1] qui préside à l'ordonnancement des situations, des pratiques et des représentations. Toutefois, faut-il signaler que « la paix apparaît comme moins précieuse du moment qu'elle peut comporter les horreurs indicibles »[2]. Ces horreurs, dont parle Simone Weill, s'actualisent lorsque la paix prend appui sur l'oppression et la peur comme l'avait soulevé à l'époque Spinoza :

> *« Si la paix doit porter le nom de servitude, de barbarie et de solitude, il n'est rien pour les hommes de si lamentable que la paix. […]. La paix ne consiste pas dans l'absence de guerre mais dans l'union des âmes, c'est-à-dire dans la concorde »*[3].

« L'union des âmes » sous-entend ainsi une capacité à vivre ensemble. La notion de « vivre ensemble » fait référence à tout un projet de société. Elle fait depuis une dizaine d'années les choux gras des médias tellement elle semble être galvaudée. Dirigeants, politiciens, éducateurs, penseurs et chercheurs se l'approprient à maintes reprises.

2. Du vivre ensemble à la paix

Le contexte de diversité culturelle fait que n'importe quelle diversité nécessite une gestion, sinon très vite elle peut se tourner vers l'anarchie. Dans ce sens, la diversité culturelle au sein de laquelle

1- Lire à ce sujet NORA P., 1974, « Le retour de l'événement », in LE GOFF J. & P. NORA (ss la dir. de), *Faire de l'histoire,* vol. I : *Nouveaux problèmes,* Paris, Gallimard, pp. 210- 229.

2- Simone WEILL, 1933, « Réflexions sur la guerre », in revue *La Critique Sociale*, p.7.

3- Baruch SPINOZA, 1968, *Traité politique*, chapitre 6, Texte, traductions, introduction et notes par Sylvain Zac, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

vivent les porteurs de cultures exige la présence de repères afin que les sujets puissent s'y orienter. Dans son cours inaugural au collège de France intitulé « Comment vivre ensemble ? »[1] Barthes avait exposé sa vision relative aux conditions de la vie communautaire et de voir comment l'individu peut-il concilier individualité et vie collective. Qu'il soit un modèle de cohabitation pacifique entre plusieurs cultures, ethnies et religions, ou un concept de gestion politique de la différence ou bien un mode d'existence et d'interaction auquel adhère la société ; le vivre ensemble revendique l'émergence d'une conscience du destin commun qui lie l'ensemble des porteurs de cultures indépendamment de leur différence ethnique. Un sentiment de citoyenneté engagée qui dicte aux sujets leurs comportements envers soi et envers l'autre. Nous pouvons déduire que le vivre ensemble est une forme d'interaction citoyenne basée sur le principe de différence et de reconnaissance de cette différence. Le concept de vivre ensemble c'est de la praxis, il ne veut nullement dire « vivre à côté, les uns des autres sans se rencontrer, mais seulement se croiser »[2]. À ce stade, le vivre ensemble est une actualisation du « *nous* ». Toutefois ce *nous* est-il inclusif ou exclusif ? Ce *nous* du vivre ensemble suscite un nombre conséquent d'interrogations.

C'est pourquoi il convient d'interroger ce *nous* comme l'avait fait Laplatine :

> *« Il convient d'interroger les modalités de cette inclusion du nous et de poser la question de son extension. Ce nous veut-il dire nous tous ou nous autres ? Vivre ensemble peut-il aller jusqu' à vire tous ensemble ? Comment articuler le nous et le tous ? »*[3]

Il va de soi qu'il est difficile voire impossible de vivre *tous* ensemble. Cela suppose qu'à l'intérieur de cette vie commune, il faudrait prévoir une marge d'individualité qui permettra de rendre le vivre ensemble flexible. La conciliation du sentiment légitime et vital de l'individualité d'un porteur de culture avec la vie collective passe par

1- Roland BARTHES, *Comment vivre ensemble ? Simulations romanesques de quelques espaces quotidiens*, Collège de France 1976-1977.
2- François LAPLATINE, 2015, « Nous tous et nous autres », *in Pluralité et vivre ensemble*, Francine Saillant (dir.), Presses de l'université de Laval, pp. 101-120.
3- Ibid., pp. 101-120.

un processus de régulation entre besoin et devoir, entre désir et envie, coopération et compétition. Autrement dit, vivre ensemble est d'abord une envie d'être ensemble, un désir ressenti et partagé par les membres d'une communauté. Vivre ensemble suppose également un minimum de confiance garant d'un vécu sans peur.

> *« Vivre est devenu de plus en plus dangereux, du moins nous le croyons, et cela peut entrainer chez certains de véritables phobies, le danger peut venir de l'eau, de l'alimentation, des virus (le SIDA, Ebola), de la médecine, des transports, des autres et en particulier des étrangers, milieu fertile à la production des terroristes, les migrants peuvent être perçus, comme c'est le cas des Mexicains parvenus à franchir la frontière des Etats-Unis où des réfugiés d'Afrique et de Moyen-Orient arrivant sur les côtes espagnoles et italiennes, comme des hordes d'envahisseurs »*[1].

Pour transcender cette phobie ou plutôt la dompter, il parait urgent de repenser le concept de la paix en prenant en considération la question de la diversité et de la différence. Toutefois, ce qui est remarqué c'est que ces deux paradigmes, au lieu de constituer un réel atout qui favorise le vivre ensemble, deviennent paradoxalement l'outil par lequel la ghettoïsation des minorités est renforcée en stigmatisant leurs origines culturelles. Dans ce sens, nous ne manquerons pas de souligner également le rôle majeur du cyberespace en matière de vivre ensemble. Il serait à notre sens aberrant de ne pas prendre en considération le rôle incontournable qu'est en train de jouer le cyberespace dans la consolidation des liens entre porteurs de cultures. Le cyberespace a fait que les distances disparaissent. Le vivre ensemble qui signifie une présence collective dans un même espace est devenu à son tour un vivre ensemble virtuel. La composante spatiale du vivre ensemble connait ainsi une extension pour incorporer une composante temporelle. Vivre ensemble mais à distance. Toutes ces donnes rehaussent le recours à une éducation à la paix qui devrait accompagner les différentes mutations que vit le monde saisi par une digitalisation accélérée. Jusque-là, l'éducation à la paix a été abordée sous différents canons (culturel, linguistique…) rendant par-là le porteur de culture acteur de paix. À

1- Ibid.

ce niveau, il sied de noter que l'éducation à la paix peut être envisagée à travers les horizons interculturels que semblent offrir les soft-skills.

3. Des soft skill comme vecteur de la paix

De nos jours, les soft skills (compétences molles, compétences douces, ou compétences souples) selon les différentes traductions, sont devenus incontournables au sein d'une société caractérisée par l'émergence du multiculturel et du multilinguisme. C'est pour cette raison qu'ils suscitent de plus en plus de l'intérêt. Ils s'articulent sur le savoir-être, le savoir-vivre, sur des aptitudes, des attitudes, sur un comportement approprié en acte et en parole par rapport aux interactions, aux relations humaines, à la communication interculturelle et à d'autres capacités.

3.1. Des Civic skills à l'épreuve de l'éducation à la paix

Les Civic skills qui visent à développer la responsabilité sociale de l'étudiant renferment un savoir citoyen. Ils sont ainsi en rapport avec le concept de citoyenneté. La définition de ce concept n'est pas chose aisée du fait que c'est un terme polysémique. Ses différentes acceptions (citoyenneté effective, juridique, statutaire...) corroborent ainsi notre constat. Il est à noter aussi que le concept de citoyenneté est en rapport avec les représentations sociales et culturelles des porteurs de cultures. Elle est également en relation avec la communauté et la nation, comme le suggèrent les propos suivants :

> *« La citoyenneté, au sens le plus large du terme, désigne un droit et même une responsabilité de participer, avec les autres, à la vie sociale et économique, ainsi qu'aux affaires publiques de la communauté. Elle est essentielle au dialogue interculturel car elle nous invite à considérer les autres, non pas de manière stéréotypée-comme « l'autre » -, mais comme des concitoyens et comme nos égaux. Faciliter l'accès à la citoyenneté exige l'adoption non seulement de mesures réglementaires et législatives mais aussi de mesures éducatives. La citoyenneté favorise la participation civique et contribue ainsi à la valorisation de l'apport de nouveaux venus, qui consolident à leur tour la cohésion sociale »*[1].

1- *LIVRE BLANC* sur le dialogue interculturel, 2008, « Vivre ensemble dans l'égale dignité », Strasbourg : Conseil de l'Europe, p.29.

La citoyenneté s'inscrit dans un rapport dialogique avec le système de valeurs du fait qu'elle est l'exercice d'une liberté inaliénable. Des valeurs comme la liberté, le vivre ensemble, la démocratie, l'empathie ne peuvent se concevoir en dehors d'une citoyenneté engagée du sujet à l'égard de soi-même et à l'égard de sa communauté. De ce fait, nous comprenons que la citoyenneté est de l'ordre de l'être, qu'elle s'exerce effectivement dans plusieurs domaines (le domaine politique avec le droit de vote) et en plusieurs endroits (comme les différentes administrations et les lieux publics). Toutefois, signalons que l'exercice de la citoyenneté ne peut se faire sans impacter le collectif ; autrement dit, sa mise en pratique implique l'interaction avec d'autres partenaires. Et c'est, à notre sens, le caractère interactif de la citoyenneté qui déclenche parfois des conflits ayant trait à des facteurs ethniques, linguistiques, raciaux et culturels. C'est pourquoi des porteurs de cultures ont parfois beaucoup de mal à vivre leur citoyenneté, surtout lorsque ces porteurs de cultures constituent une minorité. C'est sur ce point que devrait se focaliser l'enseignement des Civic skills dans leur dimension interculturelle qui comporte une dimension citoyenne à connotation sociale. Les Civic skills sont généralement conçus dans le cadre du développement de la responsabilité sociale des étudiants. Nous estimons que cet enseignement doit s'élargir à des activités afin qu'il touche également la vie sociale en dehors des campus universitaires. Certes, le supérieur à accès réduit tel que les ENSA, EST, ENCG font une large place à ce genre d'enseignement à travers des activités humanitaires et de bénévolat qui se caractérisent par une forte mobilisation des étudiants. Toutefois, les établissements universitaires à accès ouvert restent encore à la traine et du coup ils sont, à notre sens, vivement invités à se saisir de cet éventail qu'offrent les civic skills, afin de développer encore davantage la compétence citoyenne des étudiants. De surcroît, l'enseignement à la citoyenneté en contexte universitaire doit transcender l'aspect novice pour arborer en fin de compte une réelle action d'engagement envers autrui et envers la société. Parmi les principes majeurs de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre d'une vision interculturelle, c'est de sensibiliser à la diversité sociale et culturelle, et de développer chez les apprenants des compétences civiques telles que (solidarité, bénévolat, civisme, respect, empathie…).

Il s'agit également de l'acquisition d'attitudes et de comportements à travers lesquels l'étudiant vivra pleinement sa citoyenneté sans quelconques contradictions dans un cadre marqué par la diversité culturelle. À travers des activités appropriées, des savoirs et compétences citoyens seront ainsi développés chez les étudiants en conformité avec les principes de la constitution marocaine et le droit universel. L'approche interculturelle de la citoyenneté en milieu universitaire consiste à l'appréhender dans une perspective interactionniste à travers les échanges des porteurs de cultures. Compte tenu de la spécificité de chaque situation d'échange et du contexte socioculturel auquel se réfèrent les sujets, il s'agit de mettre l'accent à la fois sur la nature de ces interactions et des choix opérés au niveau des actes de paroles des interlocuteurs. Dans ce sens, nous suggérons des activités qui sont en rapport avec la maitrise des règles de la prise de parole dans le cadre de discussions et débats qui visent l'apprentissage des valeurs telles que la tolérance, l'acceptation de la différence, la mise en place d'un consensus…

L'enseignement de la citoyenneté offre donc l'occasion de travailler la compétence linguistique des étudiants et ceci en la mettant en rapport avec des actes de parole. En effet, apprendre à exprimer son adhésion à un projet de société, à exprimer son indignation face au racisme, à dire son refus de la violence dans toutes ses formes, à revendiquer un droit, à condamner une injustice, à exprimer sa solidarité avec autrui, à exprimer une vision du monde passent d'abord par l'apprentissage de la langue. Nous pouvons déduire ainsi que la compétence citoyenne est à son tour dialogique et qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une interaction entre le moi et autrui entre l'identité et l'altérité. Pour cette raison, la compétence citoyenne appelle une seconde compétence corollaire, celle du dialogue interculturel.

3.2. Civic skills et dialogue interculturel, quelle articulation ?

Comme nous l'avons cité précédemment, la citoyenneté est une composante essentielle au dialogue interculturel, car elle invite à instaurer un rapport d'égalité avec l'autre en le considérant comme un concitoyen et comme un égal. Dans ce sens, il est dit dans Le Livre Blanc sur le dialogue interculturel que :

« Le dialogue interculturel désigne un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels, […]. Le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre »[1].

Ce qui transparait de cette définition, c'est la vision interactionniste qui est assignée au dialogue interculturel. Au-delà de cette vision, nous pouvons ajouter que l'analyse lexicale du substantif dialogue nous révèle qu'il se compose de : « dia » : ce qui traverse et « logos » : la parole. Autrement dit, le dialogue est une parole qui traverse. Le vrai sens du dialogue : c'est être traversé par la parole de l'autre. Et quand la parole de l'autre traverse, il est tout à fait logique qu'elle laisse une trace de son passage. De ce fait, l'horizon du dialogue interculturel se laisse appréhender à travers une parole raisonnée, agissante, une parole qui pénètre et qui rapproche, comme le montrent les propos suivants :

« Actuellement, le dialogue des cultures est devenu légitime au sein d'un climat de crispation, de méfiance et de replis identitaires. Agissant comme un outil de rapprochement, le dialogue interculturel implique une double condition, d'abord reconnaître l'altérité de l'autre et son droit à la différence et ensuite se donner un cadre commun dans lequel un change gagnant-gagnant peut s'instaurer entre les différentes entités réunies au sein du même territoire »[2].

Sur le plan de la pratique, les choses sont difficiles, comme laissent entendre les propos de Serghini, car le dialogue interculturel n'est pas un objet construit et requiert de la sorte un travail important. Nous estimons que l'immense chantier du dialogue interculturel demeure celui du travail sur les représentations des porteurs de cultures qui sont de loin marquées par une méconnaissance mutuelle des cultures

1- *LIVRE BLANC* sur le dialogue interculturel, *op.cit*., p. 17.

2- Jaouad SERGHINI, 2016, *Les nouvelles tendances du roman maghrébin et subsaharien*, Édition universitaire européenne, Sarrebruck, Allemagne, p. 315.

appelées à cohabiter, à coopérer et à confondre leurs mises, au sens où l'entendait Levis Strauss, afin d'échafauder un projet civilisationnel qui met l'homme au centre des préoccupations et au centre de tout intérêt. La réussite du dialogue interculturel émane de sa généralisation afin qu'il puisse faire partie du vécu du citoyen. Il ne faut pas cloisonner le dialogue interculturel dans un cadre élitiste, c'est-à-dire une affaire qui concerne uniquement les spécialistes : penseurs et intellectuels. Au contraire, le porteur de culture en tant que citoyen est appelé à se doter des compétences qui lui permettent de réussir le dialogue interculturel au quotidien.

> *« La réussite du dialogue interculturel exige un grand nombre des comportements qui sont favorisés par une culture démocratique, à savoir l'ouverture d'esprit, la volonté d'engager le dialogue et de laisser les autres exprimer leur point de vue, la capacité de résoudre les conflits par des moyens pacifiques et l'aptitude à reconnaître le bien fondé des arguments de l'autre »*[1].

Nous pouvons déduire de ce qui précède deux conditions essentielles à la réussite du dialogue interculturel. La première, c'est l'existence d'un cadre régi par une démocratie effective qui rehausse la citoyenneté au statut pragmatique, c'est-à-dire une citoyenneté participative. La seconde condition, c'est l'acquisition des compétences interculturelles qui vont faire en sorte que le dialogue interculturel devienne un savoir-faire, autrement dit du comportement. Et quand il s'agit de compétences, il est souvent question d'un dispositif d'enseignement qui en permet l'acquisition. Dans ce sens, l'université est appelée à jouer son rôle incontournable dans la concrétisation du dialogue interculturel à travers un enseignement interculturel ouvert sur la diversité culturelle, la citoyenneté effective, les valeurs universelles et l'acceptation de l'Autre.

> *« Les établissements de l'enseignement supérieur jouent un rôle important dans le renforcement du dialogue interculturel, par l'intermédiaire de leurs programmes d'enseignement, en tant qu'acteurs dans la société et comme lieux de mise en pratique du dialogue interculturel. […], l'université se définit le mieux par son*

1- *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, op.cit., p.17.

universalité – son attachement à l'ouverture d'esprit et à l'ouverture sur le monde – basée sur des valeurs héritées des Lumières »[1].

Comme un lieu d'ouverture par excellence, l'université est, à notre sens, la mieux placée pour l'enseignement-apprentissage du dialogue interculturel ; nous dirons même que l'université est l'essence même du dialogue des cultures, des civilisations et des religions. En effet, l'université comme un espace de savoirs, de culture et de lumières est favorable à la communication et à l'échange. Avec la digitalisation accélérée du monde, l'université est devenue le lieu où les étudiants sont en passe de devenir des citoyens qui ont le droit d'exercer leurs libertés et leurs droits, notamment leur droit à s'exprimer, à créer, à se rassembler et à exprimer leurs idées et opinions. Ainsi, cet espace tout à fait spécifique qu'est l'université invite au dialogue interculturel et intergénérationnel et, par conséquent, il permet l'acquisition des compétences interculturelles. L'étudiant possède ainsi le sentiment qu'il est un citoyen responsable investi d'une mission envers soi-même et envers les autres.

Pour pouvoir faire face à l'immensité de la tâche, l'université marocaine a besoin de favoriser cet élan de liberté responsable des étudiants en faveur de la réussite du dialogue interculturel. De surcroît, l'internationalisation progressive de l'université marocaine la rend un espace de plus en plus multiculturel. Ce qui rend nécessaire les interactions entre les étudiants et, de ce fait, l'existence d'un espace adapté au nouveau contexte, qui pourrait contribuer au renforcement du dialogue interculturel et de la diversité culturelle. L'enseignement des Civic skills doit prendre en considération cette nouvelle architecture de l'université marocaine et aménager de nouveaux espaces qui prennent en considération la nouvelle population estudiantine étrangère qui devient de plus en plus importante. À ce stade, les campus universitaires sont devenus de nouveaux espaces publics qui rendent possible le mélange des étudiants de différentes nations. Ces espaces universitaires peuvent ainsi servir de lieux de rencontres, d'échanges et d'interactions. Toutefois, pour que cela puisse se réaliser dans l'entente et l'harmonie, il faudrait que les étudiants disposent des compétences culturelles à

1- Ibid. p.33.

travers l'intégration d'un enseignement interculturel qui favorise cette fin, car :

> *« Les compétences nécessaires au dialogue interculturel ne sont pas automatiquement maîtrisées : elles doivent être acquises, pratiquées et entretenues tout au long de la vie. Les autorités publiques, les professionnels de l'éducation, les organisations de la société civile, les communautés religieuses, les médias et tous les autres prestataires du secteur éducatif, travaillant dans tous les contextes institutionnels et à tous les niveaux, peuvent jouer un rôle décisif à cet égard »*[1].

Signalons que le dialogue interculturel est tributaire également des politiques culturelles que mènent les responsables à l'échelle nationale. N'empêche que les campus universitaires au niveau national sont appelés à mettre en place des initiatives et des programmes culturels (forums, biennales, rencontres, expositions…) visant la participation des étudiants nationaux et internationaux dans une visée de partage, d'échange et de dialogue interculturel. Cette implication effective des étudiants dans la vie universitaire n'est envisageable que si et seulement si les étudiants disposent d'une formation qui les initie au leadership et au sens de l'initiative. Ce qui veut dire une formation au développement personnel voire aux life skills.

3.3. De la paix et des Life skills

Les life skills sont une composante fondamentale de la promotion de la paix dans la mesure où le porteur de culture est invité à construire et maintenir un système d'attitudes dans son rapport avec d'autres individus. Le savoir-être qui se dégage des life skills est en quelque sorte une forme d'exposition à l'autre qui permet de prendre conscience de soi, de son identité confrontée à l'altérité. Travailler sur le savoir-être des étudiants amène à considérer les éléments qui constituent l'identité des apprenants et leurs attitudes, qui affectent leur capacité d'apprendre. En contexte de diversité culturelle, le porteur de culture qu'est l'apprenant est invité à développer l'empathie et à avoir la souplesse cognitive et mentale qui lui permet de maintenir des valeurs personnelles tout en respectant celles des autres. Le savoir être interculturel est une forme d'ouverture qui

1- *LIVRE BLANC sur le dialogue interculturel*, op.cit., pp. 30-31.

invite à la décentration, à la relativisation de son acquis monoculturel et de son système de valeurs. Dans ce sens, Jaouad Serghini, parlant de son expérience d'enseignant de l'interculturel, avance :

> *« L'objectif majeur que je poursuivais était de sensibiliser les étudiants à la question de la diversité. Je voulais, en premier lieu, qu'ils questionnent leur acquis monoculturel, et en second lieu qu'ils remettent en cause autant que faire ce peu leur acquis monoculturel, qu'ils acquièrent une certaine souplesse à la fois cognitive, mentale et comportementale qui leur permettra d'apprendre à connaître l'autre, à interagir avec l'autre et surtout apprendre à être avec l'autre »*[1].

En effet, le savoir-être interculturel ne trouve son sens qu'à l'intérieur d'un contexte de diversité culturelle. Cette diversité est l'occasion par excellence où l'étudiant aura à évaluer sa capacité à traiter des valeurs et des représentations qui souvent vont heurter son acquis monoculturel. C'est également à l'intérieur de la diversité culturelle que l'identité aura à s'exprimer à travers une communication interculturelle qui met en relation non pas des cultures différentes, mais des porteurs de culture ayant une expérience personnelle de leur culture. En promouvant ces attitudes, l'enseignement interculturel devient ainsi une forme d'apprentissage qui privilégie à la fois l'être et le paraitre, le social, le professionnel et le politique. Dans ce sens, le savoir-être interculturel permettra à l'étudiant d'apprendre à se connaître et à connaître ses capacités. Il est également une occasion de développer les capacités de l'étudiant en matière de tolérance, de créativité et de curiosité. Il constituera un large éventail qui favorise l'auto-analyse et la réduction de l'égocentrisme à travers la coopération, la solidarité dans un esprit de citoyenneté engagée.

S'il y a une approche qui pourrait garantir la transmission de valeurs humaines et universelles et qui nous semble la plus appropriée en contexte universitaire, c'est celle interactionniste, vu son impact au niveau des acquis en matière de savoir être des apprenants. Cette approche permet de concevoir l'enseignement de la paix sous l'angle

1- Jaouad SERGHINI, 2023, *L'enseignement de l'interculturel à l'épreuve des soft skills*, Publication de la Faculté des lettres, p. 18.

de l'interaction interculturelle. Celle-ci prend forme à travers la communication interculturelle qui met en interaction des porteurs de cultures qui mobilisent, selon la situation, plusieurs systèmes de valeurs, plusieurs systèmes culturels et ethniques lors de leurs échanges. Chaque situation de rencontre exige de la part des interlocuteurs d'opter pour des choix au niveau des cadres de référence culturels auxquels ils font appel afin de pouvoir se comprendre mutuellement, et d'assurer en même temps une certaine normativité au niveau des comportements et attitudes mobilisés lors des échanges. Autrement dit, il est question d'être prévisible afin d'assurer un sens au comportement. De ce point de vue, il parait important d'analyser les interactions, car « les individus échangent du sens et non pas seulement des signes »[1].

L'approche de la paix à travers les soft skills dans le contexte supérieur gagnera à être exploitée sous l'angle de la communication à la fois interculturelle et interpersonnelle, comme nous en avons parlé précédemment. Et il s'agit dans les deux cas de mettre l'accent, à travers des activités appropriées, sur les représentations que se font les apprenants sur eux-mêmes d'abord, sur leur culture et par la suite de comprendre comment les porteurs de cultures, engagés dans différentes situations de communication, se mettent en scène, quel regard ont-ils sur eux-mêmes, sur l'autre et sur le monde. Comment parviennent-ils ensemble à se construire un sens et à donner une certaine forme de crédibilité aux différentes réalités qui les entourent, car « le sens d'une communication est dialogique, c'est-à-dire qu'il est co-produit »[2]. Ainsi apparait l'importance de l'approche interactionniste qui va permettre de mobiliser un nombre considérable de concepts relatifs à l'identité, à l'altérité, à la question de la distance sociale, aux représentations sociales et culturelles. L'intérêt majeur est d'arriver à la conclusion suivante :

> *« Comprendre les cultures, ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs, mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'Autre sans l'anéantir, sans entrer dans un*

1- Martine Abdallah Pretceille, 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, p.50.
2- Martine Abdallah Pretceille, Louis Porcher, 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, p.118.

discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage »[1].

A ce niveau, l'approche de la paix à travers les softs skills à travers une approche interactionniste vise la mise en place d'une perspective comportementaliste axée sur un ensemble complexe d'activités sociales issues d'un contexte d'interaction. L'éducation à la paix abordée à travers l'approche interactionniste se veut ainsi un dispositif d'apprentissage qui accorde la primauté à l'interaction au lieu des acquis linguistiques. La particularité de ce dispositif, c'est qu'il se focalise sur l'interaction conçue comme une composante constitutive des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être langagiers voire de l'identité même de l'apprenant. Sachant que les identités jouent un rôle central dans les interactions multiculturelles. La rencontre résulte de la performance collective de la situation, d'une négociation qui ne porte pas uniquement sur les codes et sur les rites, mais sur l'identité même de chacun des participants. De surcroît, l'approche interactionniste devient un moment privilégié d'acquisition de compétences interculturelles qui permettent de communiquer efficacement entre les porteurs de cultures.

Il s'avère à l'issue de cette réflexion que l'éducation à la paix n'est pas uniquement une question de contenu, ou affaire d'ingénierie pédagogique voire même un effet de mode, mais il s'agit plutôt d'une réponse aux exigences et au défis de l'internationalisation, de la globalisation et du courant libéral qui constituent les nouvelles donnes d'un monde digitalisé en constantes mutations et qui dans leur totalité impactent profondément le porteur de culture. Dans notre démarche exploratoire nous avons consacré un large panel aux soft skills qui accordent une place privilégiée au développement personnel des étudiants. Au sein d'une société caractérisée par l'émergence du multiculturel, du multilinguisme et l'éclatement identitaire ; les soft skills sont devenus incontournables. Life, Professional et Civic skills sont en fait des outils de l'éducation à la paix en ce sens qu'ils s'articulent sur le savoir-être, sur le vivre ensemble, sur l'approche de soi et sur la communication interculturelle. Les soft skills permettent également une approche de la question de l'identité examinée à l'épreuve de l'altérité.

1- Martine Abdallah Pretceille*, L'éducation interculturelle,* op., cit., p.60.

Actuellement l'essor économique d'une quelconque communauté est tributaire de l'existence d'un climat de paix et de stabilité, respectueux de la diversité culturelle, avec toutes ses composantes : la liberté, l'humanisme, l'éducation à la citoyenneté et la démocratie. Tout ceci présuppose des citoyens formés, ayant un goût prononcé pour la pensée critique. Des citoyens préparés au vivre ensemble, capables d'imaginer, d'analyser et de comprendre les différentes expériences humaines en toute souplesse cognitive et mentale qu'exigent de telles attitudes. La mise en place de tels objectifs appellent une connaissance profonde des concepts clés tels que la culture, l'interculturel, les représentations sociales, l'identité et altérité qui constituent les différents horizons d'une éducation à la paix dans un contexte qui rend cette paix si fragile et par conséquent précaire.

Aborder la question de l'éducation à la paix nous a fait réaliser la difficulté de la tâche du fait que cette question représente un champ de recherches assez récent, et donc encore en évolution voire en construction. Du coup, ce qui caractérise les approches de l'éducation à la paix comme pratiques pédagogiques c'est leur dynamisme du fait qu'elles ont trait à la question de la diversité culturelle impliquée dans des contextes d'interactions sociales multiples.

Bibliographie

BARTHES Roland, 1976-1977, *Comment vivre ensemble ? Simulations romanesques de quelques espaces quotidiens*, Collège de France.

LAPLATINE François, 2015, « Nous tous et nous autres », *in Pluralité et vivre ensemble*, Francine Saillant (dir.), Presses de l'université de Laval.

LIVRE BLANC sur le dialogue interculturel, 2008, « Vivre ensemble dans l'égale dignité », Strasbourg : Conseil de l'Europe.

NORA Pierre, 1974, « Le retour de l'événement », in LE GOFF J. & P. NORA (ss la dir. de), *Faire de l'histoire,* vol. I : *Nouveaux problèmes.* Paris, Gallimard.

PRETCEILLE Martine Abdallah, PORCHER Louis, 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

PRETCIELLE Martine Abdallah, 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

SERGHINI Jaouad, 2016, *Les nouvelles tendances du roman maghrébin et subsaharien*, Édition universitaire européenne, Sarrebruck, Allemagne.

SERGHINI Jaouad, 2023, *L'enseignement de l'interculturel à l'épreuve des soft skills*, Publication de la Faculté des lettres, Université Mohammed Premier, Oujda.

SPINOZA Baruch, *Traité politique*, chapitre 6, 1968, Texte, traductions, introduction et notes par Sylvain Zac, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

WEILL Simone, 1933, « Réflexions sur la guerre », in revue *La Critique Sociale*.

Vers une citoyenneté numérique pacifique : rôle des médias et de l'éducation

Aicha ABDEL-OUAHED
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc

Résumé

Dans un monde globalisé et connecté, la citoyenneté numérique pacifique est essentielle. Les jeunes, entre éducation traditionnelle et médias numériques, doivent adopter des comportements en ligne responsables. L'éducation à la paix est cruciale pour promouvoir la tolérance et la résolution pacifique des conflits. Les méthodes pédagogiques doivent inclure l'analyse critique des médias pour aider les étudiants à identifier les biais et la propagande, devenant ainsi des consommateurs d'information critiques et responsables. L'article discutera de l'intégration de l'éducation à la paix dans l'enseignement supérieur, ses objectifs, ses principes et les compétences qu'elle développe. Enfin, il analysera l'impact des médias sur les jeunes et proposera des stratégies pédagogiques pour les intégrer de manière efficace dans le parcours universitaire des apprenants.

Mots-clés : éducation à la paix, citoyenneté numérique, enseignement supérieur, approches pédagogiques, médias, littératie médiatique.

Introduction

Dans un monde de plus en plus globalisé et connecté, la citoyenneté numérique pacifique est devenue une nécessité urgente. Les jeunes étudiants se trouvent à la croisée des chemins entre l'éducation traditionnelle et l'omniprésence des médias numériques. À une époque où les interactions virtuelles peuvent soit renforcer les liens sociaux soit exacerber les divisions, il est impératif de cultiver des comportements en ligne responsables et respectueux. L'éducation à la paix joue un rôle crucial dans la formation des citoyens numériques en promouvant la tolérance, le respect mutuel et la résolution pacifique des conflits.

Les méthodes pédagogiques classiques doivent inclure une analyse critique des médias, qui influencent considérablement la formation de l'opinion des jeunes. En intégrant ces analyses dans les programmes éducatifs, les étudiants peuvent apprendre à identifier les préjugés, les stéréotypes et les messages de propagande. Cela leur permet de devenir des consommateurs d'information plus critiques et responsables, capables de discerner les sources fiables des sources trompeuses. Dans ce sens, une question se pose : comment intégrer efficacement l'éducation à la paix dans l'enseignement supérieur pour qu'elle réponde aux défis contemporains ?

Pour développer cet article, nous commencerons par une définition de l'éducation à la paix, ainsi que l'identification de ses objectifs et de ses principes fondamentaux. Ensuite, nous explorerons son rôle spécifique dans l'enseignement supérieur, en examinant son importance et les compétences qu'elle vise à développer chez les étudiants, tout en mettant en lumière les approches nécessaires pour sa mise en œuvre efficace. Enfin, nous discuterons de l'omniprésence des médias dans la vie quotidienne des jeunes étudiants, en analysant leur impact sur la formation de l'opinion de ces derniers et en explorant les stratégies possibles pour les intégrer de manière pertinente dans les méthodes pédagogiques de l'enseignement supérieur.

1. L'éducation à la paix : définition, objectifs et principes

1.1. Définition de l'éducation à la paix

L'éducation à la paix est une approche éducative holistique qui vise à promouvoir une culture de paix en fournissant aux individus les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour résoudre les conflits de manière non violente et pour contribuer à la construction d'un monde plus juste et pacifique. Elle est considérée comme

> *« une composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui étudie les valeurs, les conduites sociales, les croyances, les idéaux et les représentations qui favorisent le maintien ou le rétablissement du processus de paix sur les plans individuels (paix avec soi-même, sentiment de sécurité et de justice) et collectif (paix avec tous) »*[1].

1- DAMUS Obrillant, 2017, « *l'éducation à la paix tout au long de la vie* », in DAMUS

Cette approche peut être définie alors comme la combinaison de compétences, de connaissances, de croyances, d'attitudes, de valeurs et de sentiments qui favorisent des relations pacifiques avec soi-même et avec les autres. Elle repose en effet sur le principe fondamental selon lequel la paix est un état de bien-être et de justice où les droits de tous les individus sont respectés et protégés. Elle s'adresse à tous les niveaux de la société, et elle vise à transformer les mentalités et les comportements pour promouvoir des valeurs telles que la tolérance, le respect, la compréhension mutuelle et la coopération.

1.2. Les objectifs de l'éducation à la paix

L'éducation à la paix vise tout d'abord à développer chez les individus les compétences nécessaires pour résoudre les conflits de manière non violente, en favorisant la communication constructive, la médiation et la résolution collaborative des problèmes. Elle cherche ensuite à sensibiliser les individus aux injustices et aux inégalités qui alimentent les conflits, en encourageant la réflexion critique et la remise en question des préjugés et des stéréotypes. Elle aspire de plus à promouvoir des relations harmonieuses et respectueuses entre les individus et les communautés, en favorisant l'empathie, la compassion et le respect mutuel. Enfin, elle encourage l'engagement civique et la participation active à la construction d'une société plus juste et pacifique, en insistant sur les actions collectives pour le changement social et la promotion des droits de l'homme. Il s'agit, selon l'UNESCO de

> *« la compréhension et le respect de tous les peuples, de leurs civilisations, de leurs valeurs et de leur modes de vie, y compris les cultures des ethnies nationales et celles des autres nations ; la conscience de l'interdépendance mondiale croissante des peuples et des nations ; la capacité de communiquer avec autrui ; la consciences non seulement de leurs droits, mais aussi des devoirs que les individus, les groupes sociaux et les nations ont les uns vis-à-vis des autres, la compréhension de la nécessité de la solidarité et de la coopération internationales, la volonté chez les individus de*

Obrillant, WULF Christoph, SAINT-FLEUR Joseph P., JEFFREY Denis, *Pour une éducation à la paix dans un monde violent*, Paris, Editions L'Harmattan, p.15.

contribuer à résoudre les problèmes de leurs communautés de leurs pays et du monde »[1].

Cette citation reflète les valeurs fondamentales en matière de promotion de la paix, de la compréhension interculturelle et de la coopération internationale. Elle incite à un engagement en faveur de la promotion de la paix, de la tolérance, de la diversité culturelle et de la coopération internationale pour faire face aux défis mondiaux contemporains.

1.3. Les principes de l'éducation à la paix

Pour comprendre pleinement la portée et l'impact de l'éducation à la paix, il est essentiel de plonger dans ses principes fondamentaux. Parmi ceux-ci, **le respect de la diversité** reconnaît la diversité culturelle, ethnique, religieuse et sociale comme une richesse, encourageant le respect mutuel et l'acceptation des différences. **La tolérance** est également cruciale, impliquant le respect et la reconnaissance des opinions et des modes de vie différents, favorisant une coexistence harmonieuse et la construction de communautés inclusives. **Le dialogue** ouvert et respectueux est un autre principe clé. Il

« requiert une éthique basée sur la tolérance, de sorte que les partenaires du dialogue puissent être ouverts et suffisamment coopératif pour se comprendre. Il exige également la volonté d'écouter et d'apprendre, ainsi que la propension les souvenirs collectifs »[2].

Ainsi, pour que le dialogue soit vraiment productif, il doit être ancré dans une éthique de tolérance, d'ouverture, de coopération, d'écoute active et de reconnaissance des expériences et des souvenirs partagés. Ces éléments créent un environnement où les participants peuvent réellement se comprendre et apprendre les uns des autres.

1- UNESCO, 2023, Projet de Recommandation de 1974 révisée sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, 42C/40, consulté sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_fre, le 15/05/2024.

2- Conseil de l'Europe, 2013, T-KitNo.11 : Mosaiques, Kit De Formation pour le travail Euro-méditerranéen De jeunesse, Strasbourg, Council of Europe, p.231.

L'empathie est une qualité humaine fondamentale dans l'éducation à la paix, permettant de comprendre et de ressentir les émotions des autres, favorisant ainsi des relations positives et la compréhension mutuelle. Elle ne se réalise qu'à travers la conscience de soi. En fait, « plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussirons à déchiffrer celles des autres »[1]. **L'acceptation de soi et d'autrui** crée un climat de bienveillance et de tolérance, essentiel pour des relations interpersonnelles épanouissantes et une société harmonieuse. Elle implique de reconnaître ses propres forces et faiblesses avec compassion et d'étendre cette bienveillance envers les autres. **La justice sociale et l'égalité des droits** sont également des principes fondamentaux visant à réduire les inégalités et à lutter contre toutes les formes de discrimination.

Après avoir exploré ces principes clés, nous nous pencherons sur leur application concrète dans le contexte de l'enseignement supérieur.

2. L'éducation à la paix dans l'enseignement supérieur

2.1. L'importance d'une éducation à la paix dans l'enseignement/ supérieur

L'intégration d'une éducation à la paix dans l'enseignement supérieur revêt une importance capitale dans la formation des citoyens du monde de demain. Cette approche éducative favorise le développement de compétences cruciales telles que la résolution pacifique des conflits, la communication interculturelle et la collaboration. En cultivant ces compétences, les étudiants sont mieux préparés à travailler dans des environnements diversifiés et à contribuer de manière constructive à la résolution des conflits à l'échelle locale et internationale.

De plus, l'éducation à la paix encourage la compréhension et le respect des différences culturelles, religieuses et ethniques. En exposant les étudiants à des perspectives variées et en encourageant le dialogue ouvert et respectueux, les programmes d'éducation à la paix favorisent la tolérance et la sensibilisation à la diversité. Cela contribue à créer des environnements inclusifs sur les campus universitaires, où chacun se

1- GOLEMAN Daniel, PIELAT Thierry, (traduc), 1977, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, p.128.

sent valorisé et respecté, quelle que soit son origine ou ses croyances. En formant des individus conscients des enjeux sociaux et capables de promouvoir des solutions pacifiques, les universités jouent un rôle essentiel dans la construction d'un monde plus juste et harmonieux.

Enfin, l'éducation à la paix contribue à la prévention des conflits et à la consolidation de la stabilité sociale. En enseignant aux étudiants les causes profondes des conflits et les méthodes pour les résoudre de manière pacifique, les institutions d'enseignement supérieur peuvent aider à réduire les tensions et à prévenir les crises. Ainsi, nous insisterons sur des compétences spécifiques qui peuvent être développées chez les étudiants pour contribuer à la construction d'un monde plus harmonieux, ainsi que sur les approches qui les soutiennent dans ce cheminement.

2.2. *Compétences à développer et approches à intégrer en faveur d'une éducation à la paix chez l'étudiant*

2.2.1. Compétences à développer chez les étudiants

La compétence transactionnelle joue un rôle crucial dans l'éducation à la paix en facilitant des interactions harmonieuses et constructives entre les individus. Elle englobe la capacité à négocier, à échanger des idées et à parvenir à des accords mutuellement bénéfiques. En développant cette compétence, les étudiants apprennent à reconnaître et à valoriser les perspectives diverses, à écouter activement et à articuler leurs propres points de vue de manière claire et respectueuse. Dans le cadre d'une éducation à la paix, cette compétence encourage une culture de dialogue et de compréhension mutuelle, préparant ainsi les étudiants à devenir des citoyens engagés et responsables.

De plus, **la compétence sociolinguistique** est essentielle pour une éducation à la paix, car elle permet aux individus de naviguer efficacement dans diverses situations sociales en utilisant un langage approprié et respectueux. Elle est « liée au contexte de la communication, au choix des formes du langage ; elle est déterminée par l'environnement, l'intention communicative et l'interaction entre les participants »[1].

1- SPRINGER Claude, 1996, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys, p.174.

En développant cette compétence, les étudiants apprennent à reconnaître l'importance du langage dans la construction et le maintien des relations interpersonnelles harmonieuses. Ils deviennent sensibles aux nuances de la communication verbale et non verbale, favorisant des interactions plus empathiques et inclusives. Cela encourage la communication interculturelle efficace, essentielle dans nos sociétés globalisées, et prépare les étudiants à devenir des agents de paix capables de promouvoir la compréhension et la coopération.

En outre, **la compétence coopérative** est fondamentale pour une éducation à la paix, car elle encourage les individus à travailler ensemble de manière harmonieuse et efficace pour atteindre des objectifs communs. En développant cette compétence, les étudiants apprennent à apprécier la force de la diversité et à utiliser les différences individuelles comme des atouts pour résoudre des problèmes de manière créative et inclusive. Dans le cadre d'une éducation à la paix, cette compétence favorise un environnement d'apprentissage où la collaboration et l'entraide sont valorisées, renforçant ainsi la capacité des étudiants à résoudre les conflits de manière pacifique et à promouvoir la solidarité et l'engagement envers le bien commun.

La compétence interculturelle est également vitale pour une éducation à la paix, car elle permet aux individus de naviguer et d'interagir positivement avec des personnes de cultures diverses. Elle « suppose une remise en question permanente du sociocentrisme, de l'ethnocentrisme et de l'égocentrisme »[1]. En effet, pour créer des relations plus justes, compréhensives et harmonieuses, il est crucial de remettre constamment en question nos propres préjugés sociaux, culturels et personnels. Dans ce sens, il est utile d'adopter une posture de réflexion critique continue pour favoriser une meilleure compréhension et une plus grande tolérance entre les individus et les groupes. On contribue ainsi à combattre le racisme, la discrimination et la xénophobie. Par exemple, des programmes éducatifs qui incluent des échanges culturels et des études de langues étrangères permettent aux étudiants de développer une compréhension plus profonde des cultures

1- DAMUS Obrillant, 2017, « L'éducation à la paix tout au long de la vie », in Damus Obrillant, WULF Christoph, P. SAINT-FLEUR Joseph, JEFFREY Denis, *Pour une éducation à la paix dans un monde violent*, Paris, Editions L'Harmattan, p. 15.

autres que la leur. Ces expériences enrichissent leur capacité à résoudre les conflits de manière constructive et pacifique, préparant ainsi des citoyens globaux capables de promouvoir la paix et la coopération dans un monde de plus en plus interconnecté.

2.2.2. Approches pédagogiques en faveur d'une éducation à la paix

L'apprentissage par projet engage les étudiants dans des tâches complexes et réelles nécessitant une collaboration active. Il s'agit d'

> *« une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète, qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts, qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet, qui favorise en même des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines »*[1].

En travaillant ensemble pour résoudre des problèmes concrets, les étudiants développent des compétences coopératives et transactionnelles. Ces projets peuvent inclure des initiatives communautaires, des campagnes de sensibilisation à la paix ou des études de cas sur des conflits internationaux, offrant une plateforme pour pratiquer la résolution de conflits et la pensée critique.

L'approche interculturelle intègre des perspectives culturelles diverses dans le curriculum, permettant aux étudiants de développer des compétences interculturelles. Elle prend en considération :

> *« Les éléments qui portent la marque d'une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des identités, des individus et qui suscitent la réflexion aussi bien sur la culture étrangère que sur sa propre culture »*[2].

1- PERRENOUD P., 1999, *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment* ? consulté sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#copyright, le 15/5/2024.

2- ABDELLAH-PRETCEILLE Martine, 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, p. 48.

Les cours peuvent inclure des études comparatives de différentes cultures, des programmes d'échanges internationaux, et des discussions sur les dynamiques culturelles et leur impact sur la communication et les relations. Cette méthode aide les étudiants à comprendre et à apprécier la diversité culturelle, à surmonter les stéréotypes et à communiquer de manière plus efficace et respectueuse.

L'éducation par l'expérience, telle que les stages, les voyages d'études et les services communautaires, offre aux étudiants des opportunités de vivre directement des situations où ils doivent appliquer leurs compétences de paix. Par exemple, travailler avec des organisations non gouvernementales ou participer à des missions humanitaires permet aux étudiants de voir les principes de la paix en action et de comprendre les défis et les solutions possibles. Ainsi, on « prépare les jeunes à devenir des membres actifs, responsables et attentionnés des communautés auxquelles ils appartiennent au niveau national et mondial »[1].

Les dialogues structurés et les cercles de paix en classe favorisent un environnement où les étudiants peuvent exprimer leurs opinions, écouter activement les autres et résoudre des conflits de manière constructive. Ces activités encouragent la communication non violente et l'empathie, renforçant ainsi les compétences transactionnelles et coopératives.

L'utilisation des technologies éducatives, telles que les simulations virtuelles et les plateformes de collaboration en ligne, facilite des expériences d'apprentissage immersives et interactives. Par exemple, des simulations de négociations de paix permettent aux étudiants de pratiquer leurs compétences transactionnelles dans des environnements contrôlés mais réalistes. Les forums de discussion en ligne et les outils de gestion de projets en ligne favorisent également la coopération et la collaboration à distance.

En adoptant ces approches pédagogiques, l'enseignement supérieur peut créer un environnement favorable au développement

1- TIBBITTS Felisa, Conseil de l'Europe, 2016, *Élaboration et révision des programmes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*, Paris, Council of Europe, p. 10.

des compétences essentielles pour une éducation à la paix. L'utilisation des technologies éducatives revêt une importance particulière dans ce contexte, car les médias jouent un rôle crucial dans la formation des opinions et des modes de pensée des jeunes aujourd'hui.

3. L'omniprésence des médias dans la vie quotidienne des jeunes étudiants

3.1. L'influence des médias dans la formation de l'opinion des jeunes étudiants

Les médias exercent une influence significative sur les opinions des jeunes étudiants, façonnant leurs perceptions des événements et des figures publiques à travers les reportages, les éditoriaux et les discussions sur les réseaux sociaux. En effet,

> *« les médias contribuent puissamment à créer au sein du grand public un fort courant d'opinion qui peut occulter les réactions spontanées de la population vis-à-vis de tel ou tel problème, tout en dissuadant ceux qui sont d'un avis contraire de s'exprimer »*[1].

Cette influence est particulièrement marquée sur les plateformes telles que Twitter, Instagram et Facebook, où les algorithmes favorisent les contenus correspondant aux intérêts et opinions préexistants, contribuant ainsi à la formation de bulles d'information et au renforcement des croyances existantes des étudiants.

Cependant, cette influence des médias n'est pas sans défis, notamment en ce qui concerne la désinformation. Les jeunes étudiants, souvent exposés à une grande quantité d'informations non vérifiées, peuvent être particulièrement vulnérables à cette désinformation, ce qui peut fausser leur perception de la réalité et influencer négativement leurs opinions et décisions. Il est donc crucial d'éduquer les étudiants sur la littératie médiatique, afin qu'ils puissent évaluer la crédibilité des sources et vérifier les faits de manière critique.

1- UNESCO, 2010, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Unesco, p. 149.

Malgré ces défis, les médias peuvent également être des outils éducatifs puissants, offrant aux étudiants des ressources telles que des documentaires, des podcasts éducatifs et des articles informatifs pour enrichir leurs connaissances et développer leur pensée critique. En utilisant les médias de manière réfléchie, les étudiants peuvent compléter leur apprentissage formel, acquérir une compréhension approfondie des sujets et former des opinions bien équilibrées. Ainsi, une approche équilibrée de l'utilisation des médias dans l'éducation est nécessaire pour maximiser les avantages tout en minimisant les risques, un sujet qui sera exploré plus en détail dans la discussion à suivre sur l'intégration des médias dans les approches pédagogiques pour une éducation à la paix.

3.2. Intégration des médias dans les approches pédagogiques

Pour développer une éducation à la paix chez les jeunes étudiants, il est crucial **d'intégrer les médias directement dans le curriculum**. En effet, l'utilisation de supports médiatiques tels que des reportages journalistiques, des documentaires et des articles de presse peut enrichir le processus d'apprentissage. En incorporant des études de cas basées sur ces sources, les étudiants peuvent être exposés à des exemples concrets de conflits et d'initiatives de paix. Cette approche pédagogique favorise une réflexion approfondie et une sensibilisation accrue aux questions de paix et de justice sociale. En analysant ces contenus médiatiques, les étudiants développent également une compétence essentielle : la pensée critique. En discutant des rôles que jouent les médias dans la perception publique des conflits, ils apprennent à décoder et à évaluer les informations présentées. Ils arrivent ainsi à discerner les préjugés et les perspectives diverses dans les reportages, ce qui les aide à devenir des consommateurs d'information plus avertis et responsables. De plus, cette analyse critique encourage les étudiants à réfléchir sur l'impact des médias sur les opinions et les attitudes collectives, renforçant leur capacité à participer de manière constructive à des débats sur des questions globales et locales de paix et de sécurité.

De plus, les technologies numériques offrent des plateformes uniques pour faciliter la **collaboration interculturelle** entre étudiants de différentes régions et cultures. Il est alors « plus facile de parler de co-formation, de communauté virtuelle d'apprentissage, de

collaboration, d'interaction de groupe, de renforcement du caractère social de l'apprentissage, de valorisation du partage…»[1].

Grâce à des projets communs, les étudiants peuvent travailler ensemble sur des initiatives de paix, partageant leurs perspectives et apprenant des expériences de chacun. Les forums de discussion en ligne constituent également un espace où les étudiants peuvent débattre et échanger des idées sur des sujets variés, favorisant ainsi une compréhension plus profonde des enjeux mondiaux. En utilisant des outils tels que les vidéoconférences, les étudiants peuvent interagir en temps réel avec leurs pairs de cultures différentes, créant des liens plus forts et des échanges plus authentiques. Ces technologies permettent de surmonter les barrières géographiques et de créer un environnement d'apprentissage global et inclusif. Ces interactions directes avec des étudiants d'autres cultures enrichissent leur compréhension et leur respect des diversités culturelles. En travaillant ensemble sur des initiatives de paix, les étudiants développent des compétences interculturelles essentielles, telles que l'empathie, la communication efficace et la coopération.

En outre, les cours peuvent inclure des analyses critiques des représentations médiatiques de la paix et des conflits, offrant aux étudiants des outils pour décrypter les messages médiatiques. En examinant comment les médias couvrent les conflits et les initiatives de paix, les étudiants apprennent à identifier divers préjugés, stéréotypes et propagandes qui peuvent influencer la perception publique. Cette approche pédagogique permet aux étudiants de comprendre les mécanismes utilisés par les médias pour façonner les récits autour des conflits, leur offrant ainsi une perspective plus critique sur les informations qu'ils consomment quotidiennement. En développant cette compétence en **littératie médiatique**, les étudiants deviennent capables de questionner et de remettre en cause les récits simplistes ou unilatéraux, contribuant ainsi à une société mieux informée et plus consciente des enjeux complexes liés aux conflits et à la paix. En fait, pour qu'un individu « puisse être acteur de sa vie dans un

1- HENRI France, LUNDGREN-CAYROL Karin, 2001, *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec, p.5.

monde numérique, il a besoin d'un certain nombre de compétences, de méthodes qui sont porteurs d'une transformation du rapport même aux savoirs et aux apprentissages »[1].

Ces compétences permettent aux étudiants de devenir des consommateurs d'information plus critiques et responsables, capables de discerner les sources fiables des sources trompeuses. En apprenant à analyser les contenus médiatiques avec un regard critique, ils seront aptes à naviguer dans un paysage médiatique caractérisé par une infobésité et souvent saturé de désinformation et de manipulations.

Par ailleurs, **établir des partenariats avec des organisations médiatiques** peut considérablement enrichir l'expérience éducative des étudiants. En invitant des professionnels des médias à intervenir dans les cours, les étudiants bénéficient de perspectives de terrain et d'expertises pratiques qui complètent leur apprentissage théorique. Ces collaborations peuvent également ouvrir la porte à des opportunités de stages et de projets sur le terrain, offrant aux étudiants des expériences pratiques inestimables. Bref, l'intégration des médias dans les approches pédagogiques pour développer une éducation à la paix chez les jeunes étudiants permet d'enrichir leur apprentissage par une exposition directe à des réalités complexes, tout en leur offrant des outils critiques et pratiques pour contribuer activement à la paix dans leur communauté et au-delà.

Conclusion

Au terme de cet article, il apparaît clair que dans un contexte où les médias numériques façonnent largement les interactions sociales et les perceptions individuelles, la promotion d'une citoyenneté numérique pacifique devient non seulement pertinente, mais également cruciale. Ce constat met en lumière la nécessité d'intégrer une éducation à la paix dans l'enseignement supérieur, afin de développer chez les étudiants des compétences nécessaires pour naviguer dans un paysage médiatique complexe et souvent polarisé. En explorant en profondeur ce lien entre éducation à la paix, enseignement supérieur et influence des médias, cet

1- PENE Sophie, PA Somalina, ABITEBOUL, Serge, BLECHER Ludovic, BRIAND Michel, 2014, *Jules Ferry 3.0/ Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*, Paris, Conseil national du numérique, p.34.

article souligne l'importance de repenser les approches éducatives pour répondre aux défis contemporains de la société numérique.

Les médias jouent un rôle central dans la formation de l'opinion des jeunes étudiants. Leur omniprésence dans la vie quotidienne impose une réflexion critique sur leur impact et leur utilisation dans les contextes éducatifs. En comprenant mieux cette dynamique et en intégrant les médias de manière réfléchie dans les approches pédagogiques, les éducateurs peuvent aider à façonner une génération de citoyens numériques responsables et informés, capables de contribuer à la construction d'un monde plus pacifique et équitable.

Bref, pour promouvoir une citoyenneté numérique pacifique, il est essentiel de reconnaître le pouvoir de l'éducation à la paix et des médias dans la formation des opinions et des attitudes des jeunes. En intégrant ces éléments dans l'enseignement supérieur, nous pouvons contribuer à former une génération de citoyens engagés, conscients et capables de contribuer activement à la construction d'un monde plus pacifique et inclusif.

Bibliographie

ABDELLAH-PRETCEILLE Martine, 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2013, *T-KitNo.11 : Mosaiques, Kit De Formation pour le travail Euro-méditerrannen De jeunesse*, Strasbourg, Council of Europe.

DAMUS Obrillant, 2017, « L'éducation à la paix tout au long de la vie », in DAMUS Obrillant, WULF Christoph, SAINT-FLEUR Joseph P., JEFFREY Denis, *Pour une éducation à la paix dans un monde violent*, Paris, Editions L'Harmattan.

GOLEMAN Daniel, PIELAT Thierry, (traduc), 1977, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont.

HENRI France, LUNDGREN-CAYROL Karin, 2001, *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec.

PENE Sophie, PA Somalina, ABITEBOUL, Serge, BLECHER Ludovic, BRIAND Michel, 2014, *Jules Ferry 3.0/ Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*, Paris, Conseil national du numérique.

PERRENOUD Philippe, 1999, *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?* consulté sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#copyright, le 15/5/2024.

SPRINGER Claude, 1996, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.

TIBBITTS Felisa, Conseil de l'Europe, 2016, *Élaboration et révision des programmes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*, Paris, Council of Europe.

UNESCO, 2023*, Projet de Recommandation de 1974 révisée sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, 42C/40*, consulté sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_fre, le 15/05/2024.

UNESCO, 2010, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Unesco.

L'éducation des jeunes à la paix et à la tolérance à travers la poésie

Souaad MASMOUDI
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc

Résumé

La poésie didactique est un genre poétique qui vise, à la fois, à fasciner le lecteur par la beauté de son style et par la même occasion transmettre un enseignement moral, littéraire, artistique, scientifique, philosophique ou religieux. Dans le contexte de l'enseignement, ce genre poétique permet l'acquisition des compétences linguistique, communicationnelle et culturelle ; comme il favorise l'enrichissement du vocabulaire des apprenants et le développement de leur goût pour la lecture poétique. Sur le plan culturel et social, la poésie didactique peut être un support pour l'apprentissage de l'éducation à la paix. Elle vise, dans ce cas à amener les apprenants à être tolérants et ouverts ; et les sensibiliser, parallèlement, aux valeurs de la paix et de la différence. A l'ère numérique, les créateurs des blogs et des pages web font de la poésie un moyen de préservation de la paix mais aussi de lutte contre la violence sous toutes ses formes. Comment l'enseignement de la poésie dans une perspective didactique peut-il favoriser l'éducation à la paix et à la tolérance ? Au cours de cette étude, nous allons nous focaliser d'abord sur la poésie didactique ; ensuite, s'étaler sur la notion de l'éducation à la paix ; puis se concentrer sur deux poèmes didactiques dans le contexte de l'enseignement du français ; enfin, s'attarder sur deux poèmes tirés de sites Web et portant des messages de paix.

Mots-clés : éducation, paix, école, jeunes, poésie, différence, tolérance.

Introduction

La poésie didactique n'est pas un genre nouveau, elle remonte à l'antiquité, Hésiode, Ovide, Lucrèce et Virgile sont les premiers poètes à rédiger des poèmes où ils donnaient des préceptes et des leçons. Ainsi ordonnent-ils leurs poèmes avec méthode sans pour autant négliger la beauté du style. En effet, ils considéraient que la méthode est la principale caractéristique de leur enseignement. De même, ils privilégiaient la netteté et la précision. Cela dit, la clarté doit dominer le poème et l'emporter sur la confusion et l'incertitude. Quant aux poèmes didactiques de la Renaissance et du siècle classique, ils tendaient vers le développement de la réflexion tout en restant attachés à la l'ordre et à la méthode. Boileau visait à travers son Art poétique à instruire sur les règles de la poésie, quant à Lafontaine, il visait surtout avec ses fables didactiques un enseignement moral. A partir du XVIIIe siècle, la poésie didactique va connaitre un nouvel essor. Les poètes de cet âge vont traiter des sujets nouveaux. Le Discours sur l'homme de Voltaire et André Chénier avec son projet de l'histoire de l'Europe demeurent l'exemple le plus concret de la poésie didactique de cette époque.

I. La poésie didactique

1. Définition

La poésie didactique a pour but principal d'instruire le lecteur. Pour Louis de Jaucourt, elle a le souci de rapporter la vérité. Ainsi nous explique-t-il dans son Encyclopédie que le

> *« Poeme didactique, (Poésie.) poëme où l'on se propose par des tableaux d'après nature, d'instruire, de tracer les lois de la raison, du bon sens, de guider les arts, d'orner & d'embellir la vérité, sans lui faire rien perdre de ses droits. Ce genre est une sorte d'usurpation que la poésie a fait sur la prose […] le poëme didactique en général peut se définir : la vérité mise en vers »*[1].

Quant aux sujets qu'elle traite, ils sont divers. En effet, la culture, la société, la morale, l'art et la science etc., en sont les thèmes privilégiés. Pour Louis Domairon (1745- 1807)

1- Louis de Jaucourt, 1751, *L'Encyclopédie*, 1re éd. 175, Tome 12, p. 813.

« Le poëme didactique peut traiter autant d'espèces de sujets que la vérité a de genres : il peut être historique […] Il peut donner des préceptes pour régler les opérations dans un art, comme dans l'agriculture »[1].

En alliant le plaisir de la lecture poétique à l'instruction morale, la poésie didactique joint l'utile à l'agréable pour embrasser différents domaines des sciences humaines et sociales. L'abbé Piron explicite qu'

« On entend par genre didactique le genre de poésie qui s'adresse principalement à la raison pour l'éclairer. C'est un tissu de préceptes, une suite de principes revêtus de l'expression et de l'harmonie de la poésie, ou au moins une instruction recouverte d'un voile qui déguise les leçons de l'auteur. Ce genre embrasse tout ce qui forme le domaine de l'intelligence, comme les sciences, les arts, la morale et même les dogmes de la religion »[2].

2. Les fonctions de la poésie didactique

Le poème didactique est un genre qui sert à éduquer avec une visée moralisante. Il se veut, dès lors, un moyen de communication et de transmission d'un savoir, d'enseignement des connaissances ou des règles de la bonne conduite. Aussi traduit-il la position du poète par rapport à ce qui se passe dans la société et au monde. En effet, le poète didactique fait partie de l'élite intellectuelle ; il jouit d'une certaine liberté quant à l'expression de ses idées et ses idéaux. A l'opposé du poète lyrique qui fait appel à ses sentiments et à ses émois personnels, le poète didactique fait appel davantage à la raison et à la méthode. Il joint, donc, l'utile à l'agréable quand il procure une instruction morale tout en suscitant chez son lecteur le plaisir de la lecture poétique.

Quant au but de la poésie didactique, Piron nous renseigne que

« La poésie didactique, comme l'indique son nom (διδάσκειν, enseigner), a pour but d'instruire et de communiquer des connaissances utiles. Sans doute, le but final que doivent se proposer

1- Louis Domairon, 1807, *Principes généraux des belles-lettres, [1re éd. 1784-1785],* tome III, 3e édition, revue, corrigée et augmentée, Paris, Deterville, p. 3.

2- L'abbé A. Piron,1881, *Cours complet de littérature, poétique, style à l'usage des séminaires et des collèges (3e éd.),* p .161.

tous les genres de poésie et même toutes les compositions littéraires, doit être de faire une impression utile sur l'esprit de ceux qui les lisent. Mais, dans les autres genres, l'instruction n'est que le but secondaire ; tandis que, dans la poésie didactique, elle est le but principal, soit que le poète arrive à ce but directement, comme dans le poème didactique régulier, soit qu'il fasse un détour pour y arriver plus sûrement, comme dans l'apologue, le conte, etc. »[1]

Dans le cadre institutionnel et pédagogique, les concepteurs des programmes et des manuels scolaires font de la poésie didactique un support pour instruire les apprenants et les sensibiliser aux maux de la société et par la même occasion entretenir leur goût pour la beauté et le style poétiques. Autrement dit, ce genre didactique concilie la poésie et la morale quand elle donne des leçons morales tout en maintenant un langage poétique simple mais enchantant et émerveillant.

II. L'éducation à la paix, une pratique et un style de vie opposé à la violence

Kant considère dans l'introduction de ses *Réflexions sur l'éducation* (ou Traité de pédagogie) (1803) que « L'homme est la seule créature qui doive être éduquée »[2] ; puis nous explique à quoi réfère exactement le terme éducation quand il rapporte que « par éducation on entend, en effet, les soins (l'alimentation, l'entretien), la discipline, et l'instruction avec la formation. Sous ce triple rapport l'homme est nourrisson, – élève, – et écolier »[3].

Ainsi Kant reconnait-il que l'éducation est le propre de l'homme et souligne, de ce fait, son rôle incontournable dans la formation de l'homme. Il dira à ce propos, « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui ».[4] L'éducation est donc un processus qui se développe par l'instruction, le progrès et l'expérience.

1- L'abbé A. PIRON, 1881, *Cours complet de littérature, poétique, style à l'usage des séminaires et des collèges (3e éd.),* p .161.
2- Emanuel KANT, 2004, *Réflexions sur l'Éducation*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, p. 93.
3- Ibid., p. 93.
4- Ibid., p. 98.

Quant à l'idée de l'éducation à la paix, elle commence à devenir d'en plus concevable quand Kant, dans son livre *Projet de paix perpétuelle* (1795) a fait de la paix est un idéal pour toutes les démocraties du monde. En effet, il souligne que loin d'être, un désastre naturel ou divin la guerre est tout simplement la production de l'action humaine. La guerre ne doit donc pas avoir lieu et rien ne doit la justifier. Il dira

> *« La raison moralement pratique énonce en nous son veto irrésistible: il ne doit y avoir aucune guerre ; ni celle entre toi et moi dans l'état de nature, ni celle entre nous en tant qu'États »*[1].

Tout en reconnaissant que la guerre est le plus grand des maux susceptibles de menacer l'humanité et que seul l'homme est responsable du déclenchement des guerres et des hostilités, Kant exprime sa peur quant à l'idée de la possibilité qu'une guerre éclate dans le futur. Il accorde, en revanche, une grande importance à nécessité de l'instauration de paix.

Malgré sa reconnaissance antérieure du rôle civilisateur de la guerre, Kant lance à travers son livre *Vers la paix perpétuelle* un appel à créer une union entre les peuples comme seul moyen de parvenir à éliminer la guerre et ses conséquences. Il explique à travers son ouvrage, les conditions nécessaires qui permettraient d'instaurer la paix et mettre fin à la guerre. Ce qui peut constituer, selon lui, une raison pour précipiter la préservation de la liberté et contrecarrer en même temps la tyrannie.

L'homme fait la paix comme il fait la guerre ; les deux états sont donc des actions humaines. Si la guerre est motivée par le désir de conquête d'un territoire ou déclenchée comme un acte de défense ou de résistance, l'instauration de la paix nécessite, en contrepartie, des hommes éduqués à la paix et croyant à ses valeurs. Le Père Joseph Wresinski précise que

> *« La paix n'est possible entre les hommes que dans la mesure où, il y a des hommes de paix, des artisans de paix. La paix n'est pas donnée comme par enchantement. Elle se construit, non pas en se*

1- Emanuel Kant, 1971, *Doctrine du droit,* Paris, Vrin, p. 237.

contentant de dire «faisons la paix», mais en vivant ensemble des actions communes qui permettent aux personnes de trouver une harmonie »[1].

Par ailleurs, si la paix négative se conçoit comme l'absence de guerre, la paix positive est définie comme le retour à l'état pacifique après une période d'hostilités et de violence. Pour certains, la paix se conçoit, simplement, comme un refuge dans un monde ravagé par les guerres. Cela dit, la paix et la guerre sont inséparables, l'une appelle l'autre. Néanmoins, Mumengi voit les choses autrement quand il introduit la notion de la polémologie et évoque les dimensions psychologique et social de la paix. Ainsi précise-t-il que

« la polémologie atteste que la paix est une guérison contre les crises de violence collective. Et, même si la guerre et la paix s'engendrent l'une l'autre, la polémologie prévient que la paix est l'état normal des sociétés, analogue à la bonne santé, et sa construction volontaire est une sorte d'hygiène préventive »[2].

Au point 6 du « Projet de Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie » (1994), nous lisons que

« la finalité principale d'une éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie a pour but de développer en chacun le sens des valeurs universelles et les types de comportement sur lesquels se fonde une culture de la paix »[3].

De sa part, Rousseau témoigne que pour avoir une société pacifique, il faut d'abord avoir des individus pacifiques. Or, les valeurs universelles de la paix naissent et évoluent, avec les individus. Il faut

1- Père Joseph WRESINSKI (1982) cité par Fatié OUATTARA, 2006, Kant et la problématique de la promotion de la paix. Le conflit entre l'utopie, la nécessité et la réalité de la paix durable. Mémoire en ligne.

2- Mumengi, DIDIER, 2002. *Le chantier de la paix. Partenariat pour la paix et le Co-développement dans la région des Grands Lacs*. Kinshasa : Editions Safari, p. 11.

3- *Déclaration et cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*, 1994, Point 6, « Projet de Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie », approuvé par la 44e Conférence internationale de l'éducation.

donc une culture et une éducation à la paix au sein de la famille, puis à l'école et dans la société.

Le sociologue Shapour Rassekh (1996) voit que la formation d'un individu qui vit dans une société pluraliste et multiculturelle aux valeurs universelles le met dans la contrainte de se comporter et d'agir en conséquence de cette formation. A leur tour, les parents doivent jouer leur rôle pour assurer une éducation pacifique à leurs enfants. Pour Rassakh

> *« La paix est un concept opposé à la violence et non pas à la guerre. En elle-même, elle ne représente pas un concept négatif. La paix est un mode de vie dans lequel les droits de tous sont respectés. Il s'agit d'une non-violence physique ou directe, des droits de la personne humaine, de la justice. C'est un concept relatif et non absolu »*[1].

Quant à la culture de la paix, elle englobe, selon l'UNESCO (1999), toutes les valeurs à même de maintenir la cohésion sociale : respect mutuel des droits des individus, l'égalité entre les femmes et les hommes, liberté d'expression, l'égalité de tous devant la loi, etc.

> *« La culture de la paix est l'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur : a) Le respect de la vie, le rejet de la violence et la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération; b) Le respect des principes de la souveraineté, de l'intégrité territoriale et de l'indépendance politique des États et de la non-intervention dans les questions qui relèvent essentiellement de la juridiction nationale de tout État, quel qu'il soit, conformément à la Charte des Nations Unies et au droit international; c) Le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et leur promotion; d) L'engagement de régler pacifiquement les conflits; e) Les efforts déployés pour répondre aux besoins des générations actuelles et futures en ce qui concerne le développement et l'environnement; f) Le respect et la promotion du droit au développement; g) Le respect et la promotion de l'égalité des droits et des chances pour les femmes et les hommes; h) Le respect et la promotion des droits de chacun*

1- Shapour RASSEKH, 1996, *Éducation à la paix : Sélection bibliographique mondiale*, Paris, UNESCO, p. 166.

à la liberté d'expression, d'opinion et d'information; i) L'adhésion aux principes de liberté, de justice, de démocratie, de tolérance, de solidarité, de coopération, du pluralisme, de la diversité culturelle, du dialogue et de la compréhension à tous les niveaux de la société et entre les nations (…) »[1]

Quant à la mission du poète didactique, il est double, procurer au lecteur un savoir utile et intéressant, et en même le charmer et le ravir par les tournures et le style poétiques. Toujours selon l'abbé Piron

« Le devoir de l'écrivain, dans le poème didactique proprement dit, est d'instruire sans donner à son instruction une forme allégorique, sans la couvrir du voile de la fiction. Cependant son ouvrage ne serait point un vrai poème, si cette instruction n'était animée, embellie de l'éclat et du coloris poétique ».[2]

De sa part, Marmontel attribue au poète didactique un rôle particulier quand il rapporte que « dans le didactique, le rôle du poète est celui d'un sage dont on écoute les leçons ».[3] Cela dit, par l'intermédiaire des allégories ou d'images symboliques, le poète instruit les hommes et leur donne des préceptes. Le poème devient, dès lors, une stratégie didactique conçue en vue de transmettre des valeurs et des principes de vie.

III. La poésie, un support didactique pour l'enseignement des valeurs de la paix et de la différence

François Rabelais et Michel de Montaigne, les deux humanistes de la Renaissance, ont accordé une grande importance dans leurs programmes éducatifs à l'éducation et la formation des enfants. Ils leur recommandaient à la fois une formation intellectuelle, morale et physique. De même, le travail du jugement et de l'esprit critique chez l'enfant est incontournable pour ces deux humanistes. De sa part, Rousseau, croyait que l'homme est né bon et que c'est la société vicieuse qui l'a corrompu. Il faut donc assurer à l'enfant une instruction

1- Résolution de l'ONU, 1999, Déclaration et Programme d'action sur une culture de la paix, 53/243, article 1.
2- L'abbé A. PIRON, ibid., p .161.
3- Jean-François MARMONTEL, *Eléments de Littérature,* au mot *"*Didactique*"*, 1787. T. II, p. 499.

morale pour préserver sa bonté naturelle. Par ailleurs, la formation de l'enfant ne doit pas se contenter du savoir livresque selon l'expression de Montaigne ; l'enfant doit s'ouvrir sur le monde, voyager et fréquenter les hommes. Des lors, apparait le rôle, d'abord, de la famille et ensuite, celui l'école dans la préparation de l'enfant à entrer en contact avec le monde extérieur. Une éducation à la paix et à la différence s'impose pour que ce jeune porteur de culture puisse réussir sa rencontre avec l'autre.

C'est à partir du XIXe siècle et sous l'influence des idées de Rousseau que la promotion de l'éducation à la paix dans le cadre de l'enseignement va se développer d'abord en Occident grâce à la démocratisation scolaire. Désormais, l'apprenant est mis au centre des apprentissages.

Par ailleurs, la poésie est un document authentique. Elle est considérée, dès lors, comme un support didactique très efficace pour l'enseignement des langues. En fait, elle permet aux apprenants, d'une part, d'apprendre la langue et d'acquérir un vocabulaire riche et varié ; d'autre part, elle stimule leur créativité et suscite leurs émotions. Quant à la poésie didactique, elle est l'un des outils éducatifs recélant une instruction morale. L'éducation à la paix est l'un des thèmes de ce genre poétique. Dans ce cadre, notre étude porte sur deux poèmes tirés du manuel de français *Alouette* (CM1) : « la différence » et « les lignes de nos mains ».

Alouette CM1 est un manuel de français programmé, initialement, dans les écoles françaises mais destiné, également, aux élèves de l'enseignement privé dans quelques établissements primaires marocains. Il est composé de 12 unités avec des thèmes différents (l'école, le voyage, l'art, l'amitié, le sport…). Chaque unité traite 4 activités, à savoir, le langage oral, la lecture, l'étude de la langue et l'écriture. Nous remarquons que l'expression orale est le point de départ de toutes les activités proposées par *Alouette*.

L'unité 8 intitulée « Un pas vers l'autre » (p. 93) commence par amener les élèves à observer et à échanger oralement autour de trois photographies, puis à répondre à des questions. En effet, les trois photographies montrent des personnes différentes (âges, couleurs, physiquement) mais qui semblent très joyeux. Les élèves découvrent au

fur et à mesure qu'ils observent et qu'ils échangent qu'il s'agit du thème de la différence. Le titre de la deuxième activité orale est « Je raconte ma rencontre avec une personne différente de moi ». Les élèves doivent répondre aux questions suivantes :

1. Je choisis une personne différente de moi (âge, origine, physique, nationalité) que j'apprécie.
2. Je décris ce qui nous différencie physiquement et moralement
3. Je raconte notre rencontre en rapportant notre dialogue avec des verbes de parole.
4. J'explique ce que sont le respect et la tolérance.[1]

L'objectif de cette activité est d'amener les élèves à adapter une attitude positive vis-à-vis de la différence. L'apprenant comprend que les autres peuvent ne pas penser comme lui ; il doit donc accepter leurs manières différentes de penser et d'agir. Lors de leurs interactions, les apprenants se rendent également compte qu'il existe une pluralité de point de vue et que la différence n'empêche pas le dialogue. Chacun a le droit de s'exprimer ; on se met donc à son écoute, on accepte son point de vue tout en lui accordant le respect qu'il mérite.

Dans l'activité de lecture, deux textes (poèmes) sont proposés. Le premier s'intitule « La différence » et le deuxième « Les lignes de nos mains ». Les deux poèmes sont illustrés par des photographies. Le thème commun à ces deux poèmes est la différence.

Premier poème : « La différence » de J.-P Siméon

Pour chacun une bouche deux yeux
Deux mains deux jambes
Rien ne ressemble plus à un homme qu'un autre homme
Alors
Entre la bouche qui blesse et la bouche qui console
Entre les yeux qui condamnent et les yeux qui éclairent
Entre les mains qui donnent et les mains qui dépouillent

1- Daniel Adad et al. Alouette, 2023, *Manuel de français CM1*, Nouvelle édition, Paris : Bordas, p.93.

Entre le pas sans trace et les pas qui nous guident
Où est la différence
La mystérieuse différence ?[1]

Deuxième poème : « Les lignes de nos mains » de Bernard Dadié

Les lignes de nos mains
ni Jaunes
ni Noires
ni Blanches
Ne sont point des frontières
des fossés entre nos villages
des filins pour lier les faisceaux de rancœurs.

Les lignes de nos mains
sont des lignes de vie,
de Destin
de Cœur
d'Amour,
de douces chaînes qui nous lient les uns aux autres
les vivants aux morts.

Les lignes de nos mains
ni blanches
ni noires
ni jaunes,
Les lignes de nos mains
Unissent les bouquets de nos rêves.[2]

1- Daniel Adad et al. *ibid*., p. 94. (Poème de Jean-Pierre Siméon né en 1950, in A l'aube du Buisson © éd. Cheyne éditeur Tiré de Mille ans de poésie, éd. Milan (2007)
2- Daniel Adad et al. Ibid, p. 95. (Poème de Bernard Dadié, in B. Lorraine, un poème, un pays, un enfant, 2002.)

Les élèves doivent d'abord répondre à deux questions avant de lire les deux poèmes.

Avant de lire :

1. Combien y-a-t-il de textes ? Quel est leur genre littéraire ? Roman-conte-poème-théâtre
2. Lis les titres

Après la lecture :

Je comprends

1. Lis les vers 3 et 4 du texte « la différence » qu'en penses-tu ? Quelles sont les ressemblances citées dans ces deux textes ?
2. Lis les derniers vers de chaque strophe du texte « les lignes de nos mains ». A quoi sont comparées les lignes de la main ? Essaie d'expliquer ces comparaisons.
3. Par deux, illustrez les strophes des lignes 6 à 13 du texte « la différence » pour montrer les différences évoquées. Par quatre ou six, comparez vos illustrations. Avez-vous compris les mêmes choses ? (…)

Je repère l'idée générale d'un poème et sa progression

1. En une courte phrase, explique le message que chacun de ces poèmes veut transmettre. (…)

A son tour l'enseignant(e) lit le poème et pose des questions aux élèves pour les impliquer et favoriser l'interaction. Ceux-ci s'aperçoivent qu'on ne lit pas un poème comme on lit un texte. Les vers, les strophes, les rimes et la sonorité sont ses principaux traits distinctifs. Ainsi les élèves apprennent-ils à mieux articuler en récitant la poésie ; ce qui favorise, aussi, sa répétition et son apprentissage par cœur.

Les deux poèmes ont, ainsi, permis aux élèves d'apprendre que la poésie a des caractères formels spécifiques ; ils ont découvert qu'elle est une ressource riche de vocabulaire, d'expressions imagées et de sens figuré.

L'objectif du poème « la différence » est de montrer par des mots simples mais très révélateurs que les hommes sont naturellement égaux.

En effet, grâce à un raisonnement logique, le poète souligne, d'abord, les ressemblances physiques entre les humains (vers 1 et 2) étant donné que c'est l'essentiel pour lui. Face à ce constat, il voit qu'au moment où certains causent le mal aux autres par leurs propos et par leurs actes, d'autres peuvent faire le bien et de la même manière. Mais dans tous les cas, le poète ne reconnait aucune différence entre les hommes. Cela dit, Siméon condamne le racisme au nom de la différence. En contrepartie, il cherche à inculquer à ses lecteurs les valeurs de l'acceptation de l'autre.

« Les lignes de nos mains » est un poème en vers libres, il évoque la symbolique des lignes de nos mains. Bernard Dadié (1916-2019) use de la métaphore valorisante quand il compare les lignes de nos vies à des douces chaînes et aux bouquets de nos rêves. En revanche, il rejette l'idée de la division sur la base de la race comme il refuse les distinctions péjoratives fondées sur les lignes de la main car elles nourrissent la haine et la rancune. Certes, les hommes n'ont pas la même couleur de la peau mais ils ont tous droit à la vie surtout à vivre ensemble dans la paix et encore en acceptant les uns les autres. Cela dit, au lieu de se concentrer sur ce qui nous diffère, Dadié nous appelle à être positives et à voir les choses en beau. Il insiste, sans cesse, sur ce qui nous unit, à savoir, la vie.

Les deux poèmes font découvrir aux élèves l'altérité et les amènent à réfléchir sur les liens de fraternité. Les hommes ne pensent pas de la même manière pour la simple raison qu'ils sont issus de cultures différentes. Face à la pluralité des pensées et des opinions, tout un chacun est appelé, d'une part, à être tolérant et à accepter les diverses manières de penser et de vivre ; et d'autre part à respecter l'autre et à réagir positivement face à la différence tout en étant conscient au fait que l'égalité est l'essence des hommes.

De surcroit, les deux poèmes instruisent les élèves que la valeur de la fraternité, surtout la fraternité des races doit l'emporter sur toutes les formes de discrimination. Ils leur apprennent également que le respect et la tolérance sont des qualités et des valeurs morales qui instaurent la paix dans la société. Enfin, Siémon et Dadié nous apprennent à être optimistes et positives dans nos relations avec les autres.

La poésie a une fonction didactique quand elle est attachée à l'enseignement et à l'éducation et en particulier à l'apprentissage de la vie et à la connaissance d'autrui. Elle porte, dès lors, un enseignement moral par la forme poétique. En même temps, elle développe chez les apprenants le goût et l'envie de la lecture du genre poétique.

IV. La poésie didactique à l'ère numérique

De nos jours, nous constatons, plus que jamais, la présence de la poésie sur Internet. De ce fait, la poésie devient davantage accessible et par conséquent de plus en plus lue. Elle ne s'adresse plus aux étudiants et aux intellectuels seulement. Son lectorat s'élargit ; elle devient à la portée du large public. Les sites web, les blogs, les réseaux sociaux et les chaines YouTube regorgent de poèmes traitant différents thèmes. Notre attention s'est focalisée particulièrement sur la poésie portant des messages de paix et de tolérance et valorisant le vivre ensemble.

Ainsi, par des mots simples mais très significatifs, Michel Beau, nous livre à travers son poème « Ami » un message de paix et de tolérance.

Qu'importe ta peau, qu'importe ta race,
Tes aspirations, ta langue, ta foi,
Tout cela, vois-tu, n'est que carapace,
Et je tends la main si tu viens vers moi.
Tu partageras mes jours de lumière,
Tu ne verras plus la grise misère,
Nous serons tous deux plus riches qu'un roi.
(…)
Il y a des mains pour serrer la nôtre,
Des parfums d'amour pour nous embaumer,
Et loin des chagrins où l'homme se vautre,
Il y a des riens pour nous enflammer.
Mais pour voir un jour l'amitié renaître,
Il faudrait demain pouvoir se connaître,

Pour mieux se comprendre et pour mieux s'aimer.[1]

Le poète tutoie son interlocuteur qu'il nomme « ami » pour instaurer un ton familier. Ainsi réclame-t-il, d'abord, une fraternité raciale qui ne reconnait pas les différences culturelle, linguistique et ethnique. Le poème se veut alors un appel spontané à la rencontre et au dialogue sans préjugés. L'optimisme du poète ne laisserait sûrement pas son « ami » insensible à ses sollicitations surtout quand il lui promet un futur meilleur où tous les deux pourront mener une vie heureuse et lumineuse loin des ténèbres de la haine. L'amitié est, donc, une valeur universelle grâce à laquelle nous maintenons des relations humaines harmonieuses ; elle est importante, aussi, dans la mesure où elle favorise l'acceptation de l'autre dans sa différence.

Le poème suivant est tiré d'un blog[2]. Il est écrit par René Philombe, (1930-2001) et tiré de son recueil *Gouttes de chant pour créer l'homme* (1977) et intitulé « L'homme qui te ressemble ».

J'ai frappé à ta porte
J'ai frappé à ton cœur
Pourquoi me repousser ?
Ouvre-moi, mon frère.
Pourquoi me demander
L'épaisseur de mes lèvres
La longueur de mon nez
La couleur de ma peau
Le nom de mes dieux ?
Ouvre-moi, mon frère.
Pourquoi me demander
Si je suis d'Afrique
Si je suis d'Amérique
Si je suis d'Asie
Si je suis d'Europe ?

1- Michel BEAU, http://j.m.martin.chez-alice.fr/vospoemes.htm
2- http://blog.acversailles.fr/clapersan/public/Devoir_maison_L__homme_qui_te_ressemble.pdf

Ouvre-moi, mon frère.
Je ne suis pas un noir
Je ne suis pas un rouge
Je ne suis pas un blanc
Je ne suis pas un jaune.
Ouvre-moi, mon frère.
Je ne suis qu'un homme,
L'homme de tous les cieux,
L'homme de tous les temps,
L'homme qui te ressemble :
Ouvre-moi, mon frère.[1]

Philombe interpelle son interlocuteur en le nommant « mon frère » ; il cherche à effacer, dès le début, les obstacles et les frontières culturelles ou géographiques qui peuvent les séparer. Il voit que tous les hommes se ressemblent, même s'ils n'ont pas la même couleur de la peau ni issus de la même race. Il appelle son interlocuteur à regarder son cœur au lieu de le dévisager pour repérer les différences. Le poète veut que l'autre l'accueille au lieu de le repousser. Seules les valeurs de la fraternité, de la tolérance et du vivre ensemble importent, désormais, dans les relations humaines

Michel Beau et René Philombe nous envoient des messages d'espoir et de paix. Ils nomment leurs interlocuteurs « ami » ou « frère » pour instaurer un ton familier et briser l'écart susceptible de les séparer. Ils croient que l'amitié et la fraternité sont les valeurs humaines les plus précieuses. En contrepartie, ils rejettent les divisions basées sur la différence culturelle, ethnique ou religieuse.

Les navigateurs sur Internet découvrent à travers ces deux poèmes que les différences de la peau et de la race ne sont pas l'essentiel dans les relations humaines. Les poètes lancent, ainsi, un appel à la fraternité et la tolérance et condamnent le racisme et la discrimination sous toutes leurs formes.

1- René PHILOMBE, 1977, *Petites gouttes de chant pour créer l'homme*, Ed. Semences africaines, Cameroun.

Conclusion

L'éducation à la paix et à la tolérance est le fruit d'un apprentissage qui commence dès l'enfance. En fait, elle commence initialement à la maison puis à l'école pour préparer les jeunes à affronter par la suite la société et adopter des attitudes et des comportements positifs vis-à-vis des autres.

La poésie est l'un des supports pédagogiques qui porte des messages de paix, de tolérance et du vivre ensemble. Son introduction dans les programmes scolaires est d'une nécessité incontournable car elle est à même de former des individus tolérants et ouverts. Elle enseigne ainsi aux jeunes, porteurs de cultures diverses, que la différence est une source d'enrichissement, et leur apprend à vivre pacifiquement dans une société pluraliste et multiculturelle.

Bibliographie

ADAD Daniel et al. 2023, *Alouette*, Manuel de français CM1, Nouvelle édition, Paris, Bordas.

BEAU Michel, 2010, http://j.m.martin.chez-alice.fr/vospoemes.htm, consulté le 20 juillet 2024.

DECLARATION ET CADRE D'ACTION *intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*. 1994, Point 6, « Projet de Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie », approuvé par la 44e Conférence internationale de l'éducation.

DOMAIRON Louis, 1807, *Principes généraux des belles-lettres, [1re éd. 1784-1785],* tome III, 3e édition, revue, corrigée et augmentée, Paris, Deterville.

JAUCOURT Louis de, 1751, *L'Encyclopédie*, 1re éd, Tome 12.

KANT Emanuel, 1971, *Doctrine du droit*, Paris, Vrin.

KANT Emanuel, *Réflexions sur l'Éducation*, 2004, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin.

MARMONTEL Jean-François, 1787, *Éléments de Littérature,* au mot « Didactique », 1787. T. II.

MUMENGI Didier, 2002, *Le chantier de la paix. Partenariat pour la paix et le Co-développement dans la région des Grands Lacs*. Kinshasa, Editions Safari.

OUATTARA Fatié, 2006, *Kant et la problématique de la promotion de la paix. Le conflit entre l'utopie, la nécessité et la réalité de la paix durable*. Mémoire en ligne. https://www.memoireonline.com/12/11/5000/m_Kant-et-la-problematique-de-la-promotion-de-la-paix-Le-conflit-entre-lutopie-la-necessite-et0.html , consulté le 15 juillet 2024.

PHILOMBE René, 1977, *Petites gouttes de chant pour créer l'homme*, Ed. Semences africaines, Cameroun. Disponible sur : http://blog.acversailles.fr/clapersan/public/Devoir_maison_L__homme_qui_te_ressemble.pdf, consulté le 15 juillet 2024.

PIRON l'abbé A, 1881, *Cours complet de littérature, poétique, style à l'usage des séminaires et des collèges (3e éd.)*, Paris, Hachette Bnf.

RASSEKH Shapour, 1996, *Éducation à la paix : Sélection bibliographique mondiale*, Paris, UNESCO.

RESOLUTION DE L'ONU, 1999, Déclaration et Programme d'action sur une culture de la paix, 53/243, article 1. Disponible sur : https://www.mvtpaix.org/wordpress/culture-de-paix/resol-onu-decennie/programme-actions/, consulté le 20 juillet 2024.

Le sport scolaire comme outil de développement des compétences pour la paix au Cameroun

Noël Lavallière BETGA DJENKWE
Université de Ngaoundéré, Cameroun

Résumé

Cette communication porte sur le rapport entre le sport et la paix au Cameroun. Parmi les facteurs de la cohésion nationale, le sport occupe une place importante. C'est le cas des jeux de la Fédération Nationale des Sports Scolaires (FENASSCO). Organisés au Cameroun depuis 1998, cette compétition sportive s'est érigée en un véritable mécanisme d'armement moral, vecteur de cohésion sociale et dispositif de formatage des esprits de la jeunesse au brassage culturel et à l'acceptation de l'autre. Ce fait soulève donc un questionnement quant à la pertinence de ces jeux en matière de pacifisme au Cameroun. Cette préoccupation vise à partager l'expérience du Cameroun en matière d'instrumentation des jeunes en valeurs pouvant leur permettre de vivre en harmonie avec eux-mêmes, la société et la nature.

Mots-clés : Cameroun, sport, FENASSCO, pacifisme, mécanismes.

Introduction

Le rapport entre le sport et la paix au Cameroun tire ses origines de la période coloniale. L'administration coloniale française l'emploie comme instrument de la paix coloniale. Cette conception change au lendemain des indépendances, pour devenir le creuset de l'unité nationale[1]. Cette réappropriation du sport par la jeune équipe dirigeante

1- C. E. Abolo Biwole, 2016, « Approche historiographique des pratiques sportives au Cameroun », Abdoun Nassir, 2016, « Football et unité nationale : entre construction politique et signification sociale (1965–2010), dans *Etats des recherches sur le sport et l'olympisme au Cameroun (1963-2013) : bilan, controverses et perspectives*, Vol.2, n°01001, https://doi.org/10.1051/shsconf/20163201001, consulté le 19 avril 2024. Politique et signification sociale (1965–2010) », dans *Etats des recherches sur le sport et l'olympisme au Cameroun (1963–2013) : bilan, controverses et perspectives*.

émane du contexte sociopolitique marqué par une fragmentation de la classe politique camerounaise au sujet de la question nationale, des forts liens de parenté qui priment sur les liens de citoyenneté et les problèmes de cohabitation entre les différentes composantes sociales présentes sur le territoire. Ainsi, la victoire de l'Oryx club de Douala à la Coupe des clubs champion d'Afrique en février 1965 joue un rôle fondamental dans la bataille diplomatique d'Ahmadou Ahidjo contre l'Armée de libération nationale du Kamerun (ALNK), ainsi que dans sa propagande contre insurrectionnelle. Non seulement il participe à l'apologie du régime sur la scène internationale, mais, il mobilise aussi les consciences d'un peuple en panne de cohabitation politique et sociale, au sujet de son lien avec ce club. Cette conception évolue au gré des compétitions : promotion des valeurs éducatives et civiques du citoyen ; catalyseurs de l'esprit d'équipe, alarme rappelant aux Camerounais leur appartenance à la nation camerounaise.

Ce rapprochement entre le sport et la paix comme objet d'étude fait suite à une série de réflexions menées soit par des sportifs, soit par des historiens, des sociologues ou des politologues au sujet de cette corrélation[1]. Elles trouvent tous au sport, les valeurs mobilisatrices, développementalistes, pacifistes, pacificatrices, reconstructrices, intégrationnistes, unificatrices, humanistes et humanitaires. Organisés au Cameroun depuis 1998, les jeux FENASSCO se sont érigés en un véritable mécanisme d'armement moral, vecteur de cohésion social et dispositif de formatage des esprits de la jeunesse au brassage culturel et à l'acceptation de l'autre. Ce fait soulève donc comme préoccupation principale, la pertinence de ces jeux en matière de pacifisme au Cameroun. Comment ces rencontres sportives développent-elles chez les jeunes des aptitudes et compétences pacifistes ? Ce questionnement

1- J. Bouzou, 2010, *La paix par le sport : quand le mythe devient réalités*, Paris, Armand Colin ; M. Keim, 2006, « Sport as Opportunity for Community Development and Peace Building in South Africa », Sport and Development, Lanoo Campus, p.91-106 ; J.-E. Pondi, 2022, *Comprendre l'impact des « Lions indomptables » du Cameroun dans la géopolitique du football mondial*, Yaoundé, Editions Afric'Eveil ; B. Pascal, 2017, « Le sport, une fonction géopolitique », *Revue de Défense Nationale*, Vol.5, n°800, p.134-138 ; J. Tribolo, (2022), « Sport et paix, un mariage de raison ? Retour sur trente ans d'utilisation du sport au service de la paix par les Nations Unies », *L'Observateur des Nations Unies : Le droit international face aux problématiques contemporaines du sport*, vol.52, n°1, p.35-58.

vise à partager l'expérience du Cameroun en matière d'instrumentation des jeunes en valeurs pouvant leur permettre de vivre en harmonie avec eux-mêmes, la société et la nature. Pour y parvenir, nous optons pour une combinaison des approches théorique et empirique. La première s'appuie sur les idées des penseurs et chercheurs relatives au rapport entre le sport et la paix, à l'éducation physique et sportive et aux activités physiques et sportives. La deuxième quant à elle repose sur les enquêtes orales menées auprès des acteurs de la FENASSCO tels les officiels, les encadreurs et athlètes dans la ville de Ngaoundéré via un questionnaire ainsi que sur nos propres observations faites lors de la finale régionale de la FENASSCO B tenue à Ngaoundéré le 24 mai 2024. Les données ainsi collectées sont analysées et interprétées à la lumière de l'école des annales, qui recommande d'aborder un objet d'étude en convoquant la pluridisciplinarité. En référence à ce principe, nous avons allié à l'histoire du sport, la sociologie, la géopolitique et l'anthropologie du sport. Cette mutualisation d'approches nous permet de déduire que la FENASSCO, afin de développer les aptitudes et compétences pacifistes chez les jeunes athlètes, pratique l'art de la paix, promeut la paix et éduque à la paix. C'est sur cette base que ce rendu scientifique met successivement en évidence l'analyse organisationnelle de la FENASSCO et l'étude de son action pacifiste au Cameroun.

I. Présentation de la FENASSCO

Ce premier pan de notre réflexion fait un décryptage de la FENASSCO. L'intérêt de cette entrée réside dans le fait qu'elle permet de connaître la structure en question. Dans un premier temps, ce premier niveau de réflexion relate les circonstances de sa création. Dans un deuxième, il donne ses caractéristiques.

1. Brève historique de la Fédération nationale des sports scolaires (FENASSCO)

La Fédération nationale des sports scolaires tire ses origines de l'Office du sport scolaire et universitaire (OSSU) mis en place en 1952 par l'administration coloniale française, dans l'optique d'organiser des compétitions sportives entre élèves et entre étudiants, afin de développer la pratique du sport chez la jeunesse. Après l'accession du Cameroun à l'indépendance en 1960, cette structure sportive devient l'Office

du sport scolaire et universitaire du Cameroun (OSSUC). Durant de nombreuses années, les jeux OSSUC regroupent les élèves des écoles primaires, des établissements secondaires et les étudiants des instituts supérieurs sans distinction. En 1998, avec la loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui divise le Ministère de l'éducation nationale en trois ministères distincts : Ministère de l'éducation de base, Ministère de l'enseignement secondaire et Ministère de l'enseignement supérieur, l'OSSUC cède la place à la fédération nationale des sports scolaires (FENASSCO) et à la fédération nationale des sports universitaires (FENASU).

2. L'essence de la FENASSCO

Il est question dans cette partie, de faire ressortir les caractéristiques de la FENASSCO. Ceci revient à déterminer le type d'organisation à laquelle elle appartient, sa finalité, sa taille, la nature de ses activités, sa politique, ses ressources, son statut juridique et son champ d'action.

Comme sa désignation l'indique, la FENASSCO est une fédération sportive. Entendons par là, une union d'associations sportives réunissant en son sein d'autres associations. Selon la Loi n°2011/018 du 15 juillet 2011 relative à l'organisation et à la promotion des Activités Physiques Sportives au Cameroun, une fédération sportive est un regroupement à l'échelle nationale de plusieurs associations sportives, sociétés sportives et licenciés d'une ou de plusieurs disciplines sportives régi par les dispositions de la loi sus citée et de celle sur la liberté d'association[1]. Son siège est situé à Yaoundé, capitale politique du Cameroun. Elle est membre du Comité National Olympique et Sportif du Cameroun (CNOSC) et de la Fédération internationale du sport scolaire (ISF). Sur le plan typologique, elle est à la fois, une fédération multisports, ayant vocation à organiser et à pratiquer différents sports (football, basketball, volleyball, athlétisme, gymnastique, badminton, bras de fer, judo, karaté, sauts, lancers, tennis de table, futsall, torball, lutte traditionnelle) et une fédération sportive olympique, car elle regroupe les disciplines qui participent aux jeux olympiques.

1- Ministère des sports et de l'éducation physique, 2017, *Annuaire statistique*, Yaoundé, Studies and perform center, p.24.

La FENASSCO est subdivisée en deux ligues sportives : la Fédération nationale du sport scolaire Ligue « A » qui regroupe les associations sportives des établissements publics et privés de l'enseignement secondaire et la Fédération nationale du sport scolaire Ligue « B », qui regroupe les associations sportives des établissements publics et privés de l'éducation de base. Faute de données statistiques, il est impossible de présenter la taille de la FENASSCO. Néanmoins, nous pouvons retenir que chacune des ligues comprend : 10 ligues régionales, 58 ligues départementales, 360 ligues d'arrondissements et respectivement, plus de 2 153 et 22 000 associations sportives.

Selon le décret n°2012/2507/PM/DU10 septembre 2012 fixant les modalités d'organisation et de fonctionnement de la Fédération Nationale du Sport Scolaire, la FENASSCO est chargée dans le cadre de l'exécution d'une mission de service public, d'organiser, d'animer et de développer les programmes sportifs en milieu scolaire. A ce titre, elle a notamment pour mission de : développer la pratique des activités physiques et sportives au sein des établissements scolaires publics et privés des enseignements primaire et secondaires ; promouvoir l'éthique sportive auprès de ses adhérents ; favoriser le brassage des élèves de tous les ordres d'enseignements ; améliorer la compétitivité du sport scolaire national en vue de son ouverture et son rayonnement sur la scène internationale ; organiser les jeux scolaires ; favoriser la création et le fonctionnement des associations sportives en milieu scolaire ; former et perfectionner les cadres sportifs, techniques, et administratifs dans le sport scolaire ; contribuer à la création , la réhabilitation et la pérennisation des infrastructures sportives ; entretenir des relations utiles avec les associations et unions d'associations nationales ou internationales poursuivant les mêmes objectifs ; lutter contre le dopage dans le sport.

Comme activités, la FENASSCO organise chaque année deux compétitions nationales distinctes appelées jeux FENASSCO. Un championnat de la FENASSCO ligue « A » et une compétition de la FENASSCO ligue « B ». Ces deux grands rendez-vous du mouvement sportif camerounais se déroulent en six phases : les interclasses, les inter-établissements, les arrondissements, les départementales, les régionales et la nationale. Ces championnats sont le lieu pour les élèves des écoles primaires et des lycées et collèges, de démontrer leur talent

d'athlète. Au-delà de ces défis physiques, les jeux FENASSCO sont aussi l'occasion de célébrer les savoir-faire artistiques et culturels des élèves. En marge aux compétitions, se font également les prestations musicales, les danses, les ballets, les expositions d'objets d'art et des manuels didactiques. Cette médiation culturelle a pour but d'éduquer le public, de partager l'innovation et de promouvoir le progrès. La FENASSCO a un champ d'action géographique vaste. Elle mène ses activités sur toute l'étendue du territoire national. Chaque année, tous les 360 arrondissements, tous les 58 départements et toutes les 10 régions que compte le Cameroun vibrent au rythme des jeux FENASSCO « A » et « B ».

Pour l'organisation de ces compétitions, la FENASSCO tirent ses ressources des quotes-parts des fonds versés par les différentes associations sportives ; du produit de la vente des licences sportives, des frais d'affiliation et d'engagement aux compétitions sportives, des amendes et pénalités ; des biens générés par le sponsoring, les tombolas et autres ; des subventions de l'Etat et des collectivités publiques ; des dons, legs et de tout autre produit légalement acquis par la FENASSCO.

Plusieurs Ministères interviennent au sein de cette association. Le Ministère des sports et de l'éducation physique qui assure la tutelle de l'Etat ; les Ministères des enseignements secondaires et de l'éducation de base qui organisent les compétitions et les Ministère de la santé, de la jeunesse et de la culture qui les accompagnent dans la définition de certains objectifs.

Nous ne saurons clore avec cette présentation, sans nous intéresser aux valeurs de la FENASSCO, en tant qu'organisation à vocation sportive. Comme toute organisation de ce genre, elle prône et promeut les valeurs de l'olympisme comme le confirme dans une dépêche, Mandeng Samuel, président de la ligue « A » :

> *« La FENASSCO cultive les mêmes valeurs que les jeux olympiques. L'olympisme est une philosophie de la vie qui utilise le sport comme moyen d'éducation, de promotion des valeurs. Et ces valeurs sont nombreuses : le fairplay, la tolérance, le goût de l'effort, le dépassement de soi, le brassage des peuples, l'acceptation des différences, la citoyenneté nationale et internationale, le brassage inter culturel, la protection de l'environnement. Il s'agit de promouvoir l'excellence,*

de pousser les limites de l'effort physique humain, dans le respect des règles, sans tricherie ».[1]

Au terme de cette présentation, il est à noter que la FENASSCO, l'OSSUC bien avant, est un instrument qu'utilise l'Etat, pour promouvoir chez les jeunes, les valeurs pacifistes et pacificatrices du sport. Celle sur laquelle se penche l'analyse qui va suivre est la coexistence pacifique.

II. La FENASSCO et la coexistence pacifique au Cameroun

Le troisième tiret de l'article 2 du décret n°2012/2507/PM/ DU10 septembre 2012 fixant les modalités d'organisation et de fonctionnement de la Fédération Nationale du Sport Scolaire stipule qu'elle a pour mission « de favoriser le brassage des élèves de tous les ordres d'enseignements ». Cette deuxième partie de notre étude les mécanismes d'exécution de cette mission. Les données collectées à cet effet nous ont permis d'identifier trois logiques d'intervention de la FENASSCO : l'art de la paix, la promotion du brassage des athlètes et l'éducation à la paix.

1. L'art de la paix

L'art de la paix tout comme l'art de la guerre est un concept tiré de la philosophie japonaise, qui établit la non-violence comme voie fondamentale pour parvenir à la victoire. Il s'agit d'une idéologie purement martiale qui tire ses principes de l'aïkido, art martial fondé par Morihei Ueshiba, entre 1925 et 1963. Cet art martial consiste à réduire la tentative d'agression de l'adversaire à néant. Ici, l'idée est de faire cesser le combat avant qu'il ne commence. Ce qui sous-entend, l'abandon de l'esprit de compétition. Comprenons-le dans son sens extrinsèque, où le compétiteur met en place des stratégies et adapte des tactiques pour surpasser les autres dans le but de définir sa propre valeur. Cette dimension qui le place en situation de rivalité par rapport aux autres, l'amène à développer son égo. Cette construction du « moi » qui me permet de me considérer comme individu séparé du monde/des autres. En outre, elle préside à la mise en concurrence entre les membres

1- Agnès Béatrice Bikoko et Paul Ombiono, « Jeux FENASSCO : Sur les traces de l'olympisme », https://www.mediaterre.org/actu,20170516161701,6.html, consulté le 19 mai 2024.

d'une même équipe, pouvant entraîner un mal-être finalement nuisible pour l'atteinte des objectifs de ce groupe. Ce que prône l'aïkido, c'est la concordance, l'harmonie, la convergence des énergies[1]. Le formatage mental galvanisé par les incitations personnelles suppose un combat permanent de chacun pour être le meilleur. Cette dimension extrinsèque de l'esprit de compétition, crée une compétition interne qui peut se révéler extrêmement nocive pour le groupe, en provoquant des ruptures entre coéquipiers et collaborateurs et en déconcentrant l'énergie qui devrait être réservé aux luttes face à la véritable concurrence, qui est extérieure. Et même là, comme le fait remarquer Olivier Gaurin, l'aïkido, par la concordance (« mettre les cœurs ensemble »), amène à un résultat où il sera possible de communiquer avec l'«adversaire »[2].

Les jeux FENASSCO dans leur essence, outillent les jeunes athlètes dans ce sens. Nous avons identifié deux valeurs qui participent de cet art de la paix. Il s'agit du *fair-play* et de l'esprit d'équipe. Le premier est un principe fondamental du mouvement sportif mis en œuvre dans le cadre des compétitions sportives. Il met en avant le comportement moral que tout sportif doit avoir dans sa quête de la victoire. Cette attitude intègre le respect des règles de jeu, de son esprit et de l'adversaire. Il est essentiel, si bien que le serment olympique en fait la profession de foi des athlètes, officiels et entraineurs qui prennent part aux jeux olympiques. Comme le souligne Romain Bouniol,

> *« Afin de participer aux compétitions, les différents sportifs ont nécessairement l'obligation de prendre conscience de la singularité de l'affrontement qui les attend. Les rapports entretenus par les athlètes doivent demeurer empreints de loyauté car les concurrents sont également des partenaires. Sans eux, il n'existe pas d'affrontement sportif. Aussi, cette ambivalence de la lutte confère à la notion d'adversité toute sa singularité et son importance. Le mouvement sportif s'est saisi de cette particularité en conférant au fair-play une aspiration morale. Par ailleurs, les participants à la compétition sportive doivent adopter une attitude irréprochable afin de ne pas aller à l'encontre de l'esprit du sport ».*[3]

1- Oliver Gaurin, 2001, *Comprendre l'aïkido*, Paris, Les éditions de l'Éveil.
2- Op.cit.
3- Bouniol Romain, 2023, « Le fair-play, comportement loyal du sportif », dans Blin,

Cet instrument vertueux joue donc un rôle important dans le bon déroulement de la compétition. Les jeunes athlètes interviewés lors de nos enquêtes sur le terrain témoignent que leurs encadreurs leur recommandent d'être bienveillant à l'égard de leurs adversaires, de les respecter, peu importe l'issue de la compétition. L'important, c'est de participer[1]. En effet, l'adversaire n'est pas un ennemi, mais un partenaire de jeu, sans lequel, le jeu n'aurait pas de sens. Parmi les prix qu'attribue le comité d'organisation des jeux FENASSCO, se trouve le prix de meilleure équipe *fair-play*. Elle se détermine selon le nombre de pénalités, cartons rouges et de cartons jaunes, selon les disciplines, obtenus par les équipes au cours de la compétition. Celle qui totalise le moins de pénalité, remporte sans doute le prix.

Pour ce qui est de l'esprit d'équipe, notons que la constitution des équipes et des délégations devant compétir lors des jeux FENASSCO constitue le socle du développement de cette conscience chez les jeunes athlètes. Elle leur permet d'intégrer qu'ils ne sont plus seuls, mais une équipe, une délégation ; qu'ils compétissent pour leur école, leur Arrondissement, leur Département ou leur Région, selon les niveaux de compétition. Dès lors, leur réaction, leur comportement doit tenir compte des autres membres de l'équipe et du groupe. Certains enfants interviewés révèlent que leurs encadreurs leur demande de jouer avec les autres, pour gagner. En effet, dans le monde sportif, le meilleur danger que peut courir une équipe, est l'absence de l'esprit collectif. Elle fait partie des raisons qui expliquent l'échec de nombreuses équipes lors des compétitions. La mauvaise performance des lions indomptables à la dernière coupe d'Afrique des Nations, trouve une part de ses explications dans le manque de cette conscience collective chez certains joueurs, animés par leur égo. Dans le cadre de la FENASSCO, plusieurs activités participent au développement de ce comportement chez les jeunes athlètes. Nous pouvons citer la pratique des jeux collectifs tels que le football, le handball, le basketball et le volleyball, les exercices d'entrainements, l'animation, reprendre en cœur le cri de ralliement. Ces mouvements cultivent chez les jeunes athlètes, la collaboration,

---

Olivier, et Didier Guignard (Eds), *Acteurs et valeurs du sport,* Presses de l'Université Toulouse Capitole, https://doi.org/10.4000/books.putc.17062, consulté le 17 juin 2024.

1- Enquêtes de terrain à Ngaoundéré le 24 mai 2024.

le partage, la solidarité, la socialisation, la camaraderie, des ingrédients qui militent en faveur de l'art de la paix. Par ailleurs, le partage des informations entre les encadreurs et les athlètes au sujet de l'objectif à atteindre participe aussi au développement de cet esprit de groupe. Une fois que les jeunes athlètes sont informés de l'objectif à atteindre, chacun est amené à développer des attitudes susceptibles de favoriser l'atteinte de cet objectif : passer le ballon, encourager les autres membres de son équipe, aller supporter les athlètes d'une autre discipline, accepter de laisser l'autre jouer, participer à toutes les activités du groupe, être solidaire en cas de victoire comme en cas d'échec. La singularité du sport c'est cette collectivité. Quand une équipe gagne, c'est le nom de l'équipe qui est mentionné au tableau d'affichage, non le nom de celui ou ceux qui ont marqué des buts, ou dans le cas contraire, ceux qui ont mouillé pour que l'équipe perde. Le score est celui de l'équipe, non celui d'un individu, tant il aurait marqué plus de buts. Ainsi, les jeunes athlètes entrainés dans un engrenage collectif et de forte appartenance au groupe ou à l'équipe découvrent, au travers de l'addition des autres talents issus de l'interaction entre les membres, les ressorts d'une productivité et d'une créativité nées du sentiment d'appartenance à un projet commun. En outre, la gestion des diverses personnalités, l'attribution des rôles à jouer à chaque athlète par les encadreurs pour qu'il se sente lié aux autres, renforcent l'autonomie pour libérer les énergies et créer les conditions de la recherche d'une satisfaction commune pour laquelle, chacun peut se surpasser dans le but d'une victoire à partager. Toutefois, cette synergie suppose au préalable des valeurs fortes, affirmées et défendues par les encadreurs sans lesquelles un esprit d'équipe ne peut être construit. Nous pouvons citer entre autre : la collaboration, la communication, l'entraide, l'empathie, la bienveillance. Selon Guy Godin, « La pratique du sport n'est ni bonne ni mauvaise en soi. La valeur formatrice du sport dépend de l'attitude du participant et surtout de celle des responsables qui l'encadrent. C'est pourquoi il est essentiel que chacun fasse sa part pour rendre la pratique du sport plus saine »[1]. Tel est l'objectif recherché dès les origines, lors des premières manifestations des jeux olympiques.

1- Guy Godin, 1994, « L'esprit du sport ça compte ! », Québec, Le service des communications de la Régie de la sécurité dans les sports du Québec, p.3.

Au terme de ce chapitre qui portait sur l'art de la paix comme l'une des actions pacifistes de la FENASSCO, il est à noter que cette organisation sportive intervient au travers de deux mécanismes : *le fair-play* et l'esprit d'équipe. Ces deux valeurs éthiques capacitent ces jeunes en matière de respect des règles, de l'autre, de solidarité, de concordance, d'harmonie, de convergence des énergies pour la réalisation d'un objectif commun qu'est généralement la victoire. Au regard de leur contenu, il s'agit bien là, d'éléments unificateur. Ce point élagué, nous abordons dans les lignes qui suivent, une autre stratégie, à savoir la promotion de la paix.

2. La promotion du brassage des athlètes en milieu scolaire

Il n'est plus à démontrer aujourd'hui qu'au nombre des instruments de promotion de la paix dans le monde figure en bonne place, le sport. Ce rôle pacifiste du sport remonte à l'antiquité, à une époque où l'Asie mineure est une poudrière. Les cités grecques constamment en conflits érigent les jeux olympiques en moment de trêve leur permettant de souffler avant de reprendre avec la guerre. Ainsi, durant les jeux, aucune activité guerrière n'est menée entre ces entités. La guerre ne peut reprendre qu'après le passetemps. Cet épisode révèle ce côté promoteur de la paix par le sport. Au XIXème siècle, le baron de Coubertin, lorsqu'il recrée ces jeux, poursuit deux objectifs stratégiques : contribuer à la pacification des relations internationales en permettant une meilleure connaissance mutuelle des Nations et une ouverture aux autres et préparer la jeunesse française aux exercices physiques car la défaite contre la Prusse en 1870 avait été analysée comme une infériorité en ce domaine face à la jeunesse germanique[1]. Au Cameroun, les discours des chefs d'Etat ne dérogent pas à la règle. Le sport est présenté dès les premières heures de l'indépendance comme catalyseur de l'unité nationale. C'est dans cette même optique, qu'est octroyé à la FENASSCO, ce rôle de brassage des populations au Cameroun. On peut lire cela dans de nombreuses formulations des thèmes devant orienter certaines éditions des jeux, les discours d'ouverture, les activités culturelles, les défilés et les campagnes de sensibilisation. En effet, chaque édition des jeux FENASSCO se déroule sous un thème

1- Pascal Boniface, 2017, « Le sport, une fonction géopolitique », *Revue de Défense Nationale*, Vol.5, n°800, p.135-136.

mobilisateur. L'une des faiblesses de notre recherche réside dans le fait qu'elle ne nous renseigne pas sur les débuts de la thématisation de ces jeux, ainsi que sur la totalité de ces thèmes. Seuls quelques-uns obtenus dans les archives et sur internet sont présentés ici. Ainsi, nous avons : FENASSCO B 2009 : « *Sport et socialisation de l'enfant dans l'éducation de base* », FENASSCO B 2013 : *« Jeux scolaires : facteur d'émergence du Cameroun à l'horizon 2035 »*, FENASSCO B 2015 : *« Sport scolaire et respect des valeurs civiques »,* FENASSCO B 2016 : *« Sport scolaire, dans un environnement sain et sécurisé »*, FENASSCO A 2017 : *« Jeux scolaires et lutte contre la décadence morale »*, FENASSCO B 2017 : *« Sport scolaire, facteur d'unité te d'intégration »*, FENASSCO A 2018 : *« Sport scolaire, vecteur du vivre-ensemble »*, FENASSCO B 2018 : *« Sport scolaire, socle du multiculturalisme, pour un Cameroun uni et en paix »*, FENASSCO A 2019 : *« Les jeux scolaires, pour la promotion de l'unité et de la paix »*, FENASSCO B 2019 : *« Sport scolaire facteur d'intégration nationale et du renforcement de la paix au Cameroun »*, FENASSCO B 2020 : « *Sport scolaire, pour la paix et l'unité dans la diversité »*, FENASSCO B 2022 : « *Un environnement sain et salubre pour un sport scolaire sans covid-19* », FENASSCO A 2023 : *« Sport scolaire pour promouvoir la culture de la résilience, du patriotisme et du vivre ensemble»*, FENASSCO A 2024 : « *Sport scolaire, gage de paix et du développement durable* » et FENASSCO B 2024 : *« Sport scolaire à la base, creuset de la promotion de l'éthique, de l'humanisme et du vivre ensemble »*.

Ces thèmes comme on peut le constater sont des leviers actionnés par le mouvement sportif scolaire pour promouvoir la paix dans toutes ses dimensions au Cameroun : négative, positive, durable, démocratique, civile, préventive, sécuritaire, environnementale, interpersonnelle, interculturelle, sociale, structurelle.

En outre, les discours prononcés par les autorités administratives et les organisateurs des jeux FENASSCO lors des cérémonies d'ouverture et de clôture participent également à la promotion de la paix. Si en général ces discours invitent les athlètes au respect des valeurs olympiques, à l'esprit de sportivité et à l'esprit des jeux FENASSCO, ou rappellent la devise olympique « plus vite, plus haut,

plus fort », célèbrent les meilleurs, non sans féliciter la participation des moins meilleurs, ils sont aussi l'occasion que saisissent les autorités, pour mobiliser les consciences des jeunes aux sujet de certaines valeurs qui participent à leur bien-être moral et psychologique tels que le culte de l'effort, le refus de la division, du tribalisme, de l'illusion du gain facile, de l'immigration clandestine.

De plus, les activités culturelles participent aussi à cette promotion de la paix. Les prestations musicales et l'exécution des danses patrimoniales ou non créent ou recréent les liens, éloignent des conflits ou les résolvent. Le fait pour deux équipes de se laisser emporter par ces animations dissipe l'animosité qui peut naitre de l'esprit de compétition et favorise l'harmonie. Ne dit-on pas que la musique adoucit les mœurs ! La musique tout comme la danse réunit les athlètes autour d'un besoin commun : se divertir, s'épanouir, déstresser.

L'autre moyen de promotion de la paix que nous avons identifié lors de nos enquêtes est le défilé des délégations. Cette parade intervient lors des cérémonies d'ouverture et de clôture. La procession d'ouverture se particularise par la présentation de la diversité culturelle du Cameroun par les différentes délégations. Venant des dix régions du pays pour ce qui est des finales nationales, les différentes délégations se singularisent par des tenues représentant les différentes aires culturelles du pays : aires soudano sahélienne, côtier, grasssfields, fang-béti. Preuve que, les jeux FENASSCO participent au brassage culturelle. Les mouvements d'ensemble quant à eux, ne dérogent pas à cette règle. Le passage de chaque délégation est bien spécifié par une pancarte portant le nom de la région qu'elle représente. Le défilé de clôture quant à lui, se caractérise par l'effacement de tous les particularismes. Tous les athlètes marchent sans aucune distinction ou regroupements régionaux. Ce défilé de l'amitié est une tradition qui a commencé lors des jeux olympiques d'été de 1956. Celle-ci vient de John Ian Wing qui suggère que ce serait une façon d'amener les athlètes du monde entier à faire qu'« une nation ». Si donc dix régions s'affrontent durant les jeux pour les médailles, au sortir il n'y a qu'un seul vainqueur : la paix, le sport, le pays.

Pour finir, évoquons les campagnes de sensibilisation par les partenaires, notamment, la Commission Nationale Anti-Corruption du Cameroun (CONAC). Sa campagne rentre en droite ligne avec l'éthique

olympique. Cette morale prône le respect des règles de jeu, gage de son bon déroulement. Les règles d'un jeu permettent à celui-ci de se dérouler positivement et correctement pour l'ensemble des participants. La violation de celles-ci provoque des disputes, des sanctions, des ruptures, des divisions. En général, elle brise l'harmonie sociale. Pour ces jeux qui se veulent fédérateur, le rôle de la CONAC s'avère donc indispensable. Cette commission s'active dans les différentes éditions pour sensibiliser les acteurs des jeux sur l'intégrité et à la lutte contre la corruption. Notons que des cas de tricherie sont souvent relevés dans les rapports des jeux, au sujet du non-respect des critères d'âge des athlètes. Lorsque cette supercherie est découverte par la commission morphologie mise sur pied à cet effet, les coupables sont purement et simplement exclus de la compétition. Une sanction qui porte préjudice à certaines délégations qui ne peuvent plus compétir dans certaines disciplines parce que n'ayant plus d'athlètes pour celles-ci. Pour pallier à ces cas de fraude ainsi qu'à d'autres formes de violation des règles éthiques, l'équipe de la CONAC distribue aux acteurs des jeux et aux spectateurs, des flyers de sensibilisation, des messages sur les canaux de dénonciation des pratiques de corruption, ainsi que des exemplaires de la *CONAC Newsletter*, pour renseigner les participants sur ses champs d'action. Par ailleurs, elle organise des concours relatifs à son domaine d'intervention avec pour prime, trois médailles d'intégrité, pour lesquels compétissent 20 athlètes. En somme, pour instrumenter les athlètes en matière de cohésion sociale, la FENASSCO promeut la paix entre les acteurs des jeux. Cet engagement pour la coexistence pacifique passe par divers canaux tels que : la formulation des thèmes devant orienter les jeux, les discours mobilisateurs, les activités culturelles, les défilés et les campagnes de sensibilisation. Pour illustrer ces propos, Agnès Béatrice Bikoko et Paul Ombiono mentionnent dans leur dépêche que :

> *« Les élèves affirment que [ces jeux] leurs sont bénéfiques dans le sens où ils favorisent un brassage des jeunes, la découverte et l'expression des talents, la connaissance de soi et des autres, la socialisation, l'intégration nationale, la culture de la paix et le tourisme, la découverte des dix régions de notre pays par un système de rotation ».*[1]

1- Agnès Béatrice Bikoko et Paul Ombiono, « Jeux FENASSCO : Sur les traces de l'olympisme », https://www.mediaterre.org/actu,20170516161701,6.html, consulté le 19 mai 2024.

3. L'éducation à la paix des jeunes athlètes

En dernier ressort de notre analyse, nous voulons évoquer l'éducation à la paix comme mécanisme mis en œuvre par la FENASSCO pour remplir cette mission pacifiste et pacificatrice en milieu scolaire. Elle découle de la fonction psychomotrice et de socialisation du sport. Ainsi, par le jeu, les jeunes athlètes apprennent et implémentent l'unité nationale. A cet effet, nous avons identifié deux éléments sur lesquels se focalisent ci-dessous notre attention : les outils et le contenu d'apprentissage. Les outils qu'emploie la FENASSCO pour communiquer les notions d'unité nationale aux jeunes athlètes sont entre autre : la rotation des jeux, les modalités d'installation des délégations, la restauration et le repas de l'unité. A l'image des jeux olympiques qui changent de lieux et d'environnement, les jeux FENASSCO aussi ont opté pour ce principe de rotation. Chaque année, de la base au sommet, une localité est désignée pour abriter une édition des jeux. Ce principe a pour objectif : faire connaître aux athlètes leur pays. Les conflits émanent souvent de l'ignorance des valeurs de son pays et de la méconnaissance de l'autre. Ces facteurs donnent naissance à des idées reçues ou préconçues qui s'écartent généralement de la réalité. Le chantre national français Ernest Lavisse au sortir de la guerre Franco-Prusse, produit ce qu'on a appelé le roman national. Il s'agit d'un programme d'enseignement de l'histoire au primaire qui vise à inculquer les notions de grandeur de la France et à cultiver le sentiment national chez la jeune génération d'écoliers français. Ainsi peut-on lire sur la couverture des manuels

> *« Enfant, tu vois sur la couverture de ce livre les fleurs et les fruits de France. Dans ce livre, tu apprendras l'histoire de la France. Tu dois aimer la France, parce que la nature l'a faite belle, et parce que son histoire l'a faite grande »*[1].

A l'instar de ce réarmement moral à la française, la rotation des jeux FENASSCO constitue aussi, le creuset du patriotisme. Par les différents voyages, les jeunes découvrent toute la richesse humaine et culturelle qui fait la beauté de leur pays, se rapprochent les uns des

1- Ernest Lavisse, 1876, *Histoire de France : cours moyen, 1ère et 2ème années*, Paris, Armand Colin.

autres, échangent des contacts, communiquent. Plusieurs athlètes nous rapportent qu'avant de participer aux jeux, ils n'avaient jamais quitté leur lieu de résidence. Ces jeux leur donnent l'occasion de découvrir de nouveaux environnements et de connaître le Cameroun. En outre, les modalités d'installation des différentes délégations viennent également renforcer ce rapprochement et cette découverte de l'autre. En effet, plusieurs délégations partagent un même site d'hébergement, les mêmes dortoirs, les même séances d'entrainement et prennent les repas ensemble. Des mesures qui brisent forcément les barrières des replis identitaires, obligeant ainsi les athlètes à cohabiter, ou du moins, à développer les mécanismes de cohabitation. Plusieurs athlètes nous ont rapporté avoir échangé avec les athlètes venus d'ailleurs. Ces mises en condition favorisent la naissance de nouvelles amitiés de l'heure, qui parfois perdurent dans le temps. Le fameux « 82 » ou « 28 » de l'équipe nationale du Cameroun est un exemple concret. Ces nombres sont l'association des dossards n° 2 et n° 8 de l'équipe nationale portés respectivement dans les années 1980-1990 par les milieux de terrain Kana Biyik André et Mbouh Mbouh Emile. Ces icones du football camerounais venant d'établissements différents (Kana Biyik du Lycée d'Edéa et Mbouh Emile du Collège ISSES à Douala) font connaissance lors des finales de l'OSSUC à Garoua en 1981. De cette connaissance nait une amitié qui impacte leur carrière de footballeur. Mbouh Emile fait venir Kana Biyik chez les Nassaras Kamakaï (Union De Douala). Pareillement, Kana Biyik le fait venir dans Le Diamant de Yaoundé[1]. Appelés à l'équipe nationale par Claude Leroy, ils tiennent magistralement le milieu du terrain camerounais, peut-être par pure complicité que par leur talent, dont l'équipe nationale tire le palmarès.

A cette liste s'ajoute la restauration. L'art culinaire est un puissant facteur culturel et de communion. Il traduit les modes de pensée, les savoir être et les savoirs vivre des peuples. C'est un marqueur identitaire. « Dis-moi quoi tu manges, je te dirais qui tu es ». Les jeux FENASSCO sont aussi l'occasion pour les jeunes de découvrir les diversités culinaires du Cameroun. La consommation des mets d'ailleurs favorise l'intégration nationale. En pénétrant l'univers culinaire de l'autre,

1- Pris sur la page facebook : https://web.facebook.com/lataniere.dulion1/photos/a.178786982465293/1598547577155886/?_rdc=1&_rdr, consulté le 20juin 2024.

on adopte ses habitudes alimentaires, on s'enrichit culturellement et on s'identifie à lui. Pour finir, avec ces outils, revenons sur le repas de l'unité. Ce concept traduit le moment convivial que les autorités administratives échangent autour d'un même repas, généralement à l'ouverture et à la clôture des jeux avec les athlètes. Cet acte est une manifestation de l'humanité, gage du vivre ensemble. Au-delà de leurs titres, fonctions, positions sociales, tribus, valeurs intrinsèques, niveau intellectuel, une seule et même identité est la leur : c'est leur humanité : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité » (article 1er de la Déclaration universelle des droits de l'homme). Alliant le sport à l'éducation à la paix, la FENASSCO permet aux jeunes athlètes d'acquérir et de cultiver un certain nombre de valeurs telle la fraternité, la solidarité, le patriotisme, l'humanisme, le multiculturalisme, le vivre ensemble. Les jeunes Camerounais trouvent à travers les jeux FENASSCO, un espace pour se connaître, se découvrir et faire tomber la barrière des préjugés, afin de bâtir une société où il fait bon vivre. La diversité culturelle au lieu d'être un facteur conflictogène devient plutôt une force, le creuset à partir duquel se forgent les idéaux de paix, d'unité et d'intégration nationale.

Conclusion

L'objectif principal de cette étude était de partager l'expérience du Cameroun en matière de capacitation de sa jeunesse en valeurs pacifistes et pacificatrices, avec un ancrage sur le sport. Tout au long de cet exercice, il a été question d'analyser les stratégies mise en œuvre par la FENASSCO pour remplir ce cahier de charge qui est la sienne. Il ressort donc de notre réflexion, que depuis sa mise en place en 1996, la FENASSCO emploie trois techniques : l'art de la paix, la promotion de la coexistence pacifique et l'éducation à la paix. La première se focalise sur les concepts de *fair-play* et de l'esprit d'équipe pour créer un climat propice au rapprochement entre athlètes et au bon déroulement des jeux. La seconde mobilise les consciences des athlètes au sujet de la cohésion sociale. La troisième met en œuvre des situations de vie susceptibles de développer chez le jeune athlète, les connaissances et les compétences en matière de vivre ensemble. En somme, la FENASSCO contribue à un

monde pacifique et meilleur en éduquant la jeunesse par le sport pratiqué sans discrimination d'aucune sorte, dans l'esprit olympique qui exige la compréhension mutuelle, l'esprit d'amitié, la solidarité et le *fair-play*. Tout compte fait, cette étude n'a pas la prétention d'avoir suffisamment abordé tous les pans du sujet. Une étude plus approfondie comblerait les aspects qui restent pendants, tel que l'impact de ces mécanismes pacifistes sur le vécu quotidien de ces athlètes. Peut-on à la fin d'une compétition dire que ces athlètes sont de véritables acteurs et artisans de la paix dans leurs différents milieux de vie ?

Bibliographie

ABOLO BIWOLE Claude Emmanuel, 2016, « Approche historiographique des pratiques sportives au Cameroun », dans *Etats des recherches sur le sport et l'olympisme au Cameroun (1963-2013) : bilan, controverses et perspectives*, Vol.2, n°01001, https://doi.org/10.1051/shsconf/20163201001, consulté le 19 avril 2024.

BIKOKO Agnès Béatrice et OMBIONO Paul, « Jeux FENASSCO : Sur les traces de l'olympisme », https://www.mediaterre.org/actu,20170516161701,6.html, consulté le 19 mai 2024.

BONIFACE Pascal, 2017, « Le sport, une fonction géopolitique », *Revue de Défense Nationale*, Vol.5, n°800, p.134-138.

BOUNIOL Romain, 2023, « Le fair-play, comportement loyal du sportif », dans Blin Olivier et Guignard Didier (Eds), *Acteurs et valeurs du sport,* Toulouse, Presses de l'Université Toulouse Capitole, https://doi.org/10.4000/books.putc.17062, consulté le 17 juin 2024.

BOUZOU Joël, 2010, *La paix par le sport : quand le mythe devient réalités*, Paris, Armand Colin.

COULIBALY San Simon, 2010, *La culture de la paix dans la littérature africaine*, Burkina-Faso, L'Harmattan.

CHIEK HAMIDOU Kane, 2007, *La culture de la paix en Afrique*, Beït al-Hikma, Académie tunisienne des sciences, des lettres et des arts.

EPOPA BIDIME Charles, 2018, « Gestion des conflits et culture de la paix dans le Mbam-Cameroun poscolonial 1960-1992 : permanences et ruptures », Mémoire de Master en Histoire, Université de Yaoundé 1.

GAURIN Oliver, 2001, *Comprendre l'aïkido*, Paris, Les éditions de l'Éveil.

KEIM Marion, 2006, « Sport as Opportunity for Community Development and Peace Building in South Africa », *Sport and Development*, Lanoo Campus, p.91-106.

LEJBOWICZ Agnès, 2006, « Usage de la force et culture de la paix », *Réflexion*, n°2, p.63-90.

Ministère des sports et de l'éducation physique, 2017, *Annuaire statistique*, Yaoundé, Studies and perform center.

MINDJIE Annette, 2019, « Au départ était l'OSSU », *L'actualité autrement*, n°49.

PONDI Jean-Emmanuel, 2022, *Comprendre l'impact des « Lions indomptables » du Cameroun dans la géopolitique du football mondial*, Yaoundé, Editions Afric'Eveil.

UNESCO, 2013, *Programme d'action de l'UNESCO pour une culture de la paix et de la non-violence : une vision en action*, Paris, UNESCO.

TYNDI-POATY Juste Joris, 2020, *La culture de la paix : une inspiration africaine*, Paris, L'Harmattan.

Les figures de la tolérance religieuse dans *Les Jardins de lumière* d'Amin Maalouf

Ahmed ESSALHI
Faculté polydisciplinaire- Errachidia
Université Moulay Ismaïl, Meknès, Maroc

Résumé

Les différends liés aux disparités confessionnelles alimentent de façon continue les guerres à travers le monde tout au long de l'histoire de l'Homme. L'être humain est maléfique par essence, et ce penchant génétique trouve dans la dissonance religieuse le catalyseur idéal. Le roman d'Amin Maalouf *Les jardins de Lumière* s'inscrit fortement dans cette mouvance qui naquit de la prise de conscience des déprédations fâcheuses des antagonismes religieux. En ce sens, Mani, le héros du roman est porteur d'un message unificateur qui dénigre la violence et appelle drastiquement à une paix durable. Armé de la parole et guidé par la voix céleste, le médecin de Babel effectuera un voyage erratique afin de répandre sa foi généreuse. Son voyage ne sera pas facile, car es sectateurs des dieux jaloux qui s'enrichissent des croyances fallacieuses, du fanatisme et de la création des conflits vont le poursuivre jusque dans la mémoire.

Mots-clés : religion, Mani, politique, paix, tolérance, fanatisme.

Introduction

Les épisodes conflictuels les plus compliqués et les plus ravageurs de l'histoire des hommes étaient d'origine religieuse. Le différend confessionnel génère un fanatisme aveuglant qui préfère le glaive et le sang à toute forme de dialogue. L'histoire regorge d'exemples d'intolérance où le bourreau prive la victime de s'exprimer et de tenter de s'innocenter. Socrate a bu la cigüe pour avoir nié les dieux, et Galilée a été condamné pour ses idées hérétiques sur le géocentrisme. Et dans les deux cas c'était l'église qui les condamne. Chacun pense que son

autel est le plus authentique, que le dieu qu'il interpelle est le plus véridique. Ce sont donc ces bains de sang déversés dans les rues et dans les places publiques au nom de la religion qui ont balisé le chemin à la philosophie, qui prend en charge habituellement le diagnostic de ce type de phénomènes socioculturels, afin d'esquisser une issue pouvant ralentir, tant soit peu, une létalité que même les pandémies les plus dévastatrices qu'a connues l'humanité, n'ont pu engendrer. En effet, la philosophie des Lumières fut la première à approfondir le débat sur la tolérance religieuse. Ainsi le concept de Lumière ne contraste-t-il pas avec l'obscurantisme religieux ? Voltaire, grand philosophe de l'époque, a ressenti le danger du pluralisme ethnique. L'apôtre de la tolérance, comme on préfère le qualifier, a légué un héritage inestimable qui prône le vivre-ensemble et appelle à une coexistence religieuse inconditionnelle. Le philosophe français résume la réalité vécue, en reléguant l'humain au rang du bestial en termes de barbarie quand il déclare que : « les tigres ne se déchirent que pour manger, et nous nous sommes exterminés pour des paragraphes »[1]. Le terme « exterminés » est bien loin d'être employé métaphoriquement ; il suffit pour autant de revisiter l'ère des guerres religieuses pour s'assurer de la précision du signifiant choisi. Aussi la réalité actuelle prouve-t-elle que le commentaire de Voltaire est transhistorique et atemporel.

Si la philosophie met le doigt sur le foyer affecté, diagnostique le mal, mène une réflexion assidue et définit les concepts, la littérature prend le relais et tente de proposer des solutions et appliquer des remèdes appropriés. En ce sens Amin Maalouf présente dans son roman historique[2]*Les jardins de lumière* la recette susceptible d'apaiser les tensions, et rompre avec les massacres liés à l'intolérance religieuse. L'auteur libanais, issu d'une minorité ethnique[3] et d'un Liban déchiré par les guerres intestines est le mieux placé pour disserter sur la tolérance. « Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est

1- Voltaire, 1989, *Traité sur la tolérance*, Paris, Garnier -Flammarion, p. 62.

2- Gilles Nélod définit le roman historique comme étant : « une narration où les éléments fictifs se mêlent à une proportion plus ou moins forte d'éléments vrais (ou historiques) » NÉLOD, G., *Panorama du roman historique*, Éd. Sodi, Paris, 1969. p.22.

3- La culture du nomadisme et du « minoritaire » qui habite son œuvre s'explique sans doute, en partie, par la multiplicité de ses patries d'origine, et par l'impression d'être toujours étranger : chrétien dans le monde arabe, ou arabe en Occident. https://www.mediatheque-laciotat.com/author/view/id/1880.

que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles »[1] affirme-t-il dans *Les identités meurtrières*. Maalouf raconte dans son roman éponyme[2] l'histoire de Mani, l'auteur présumé du Manichéisme : nouvelle religion qui tend vers l'universalité, et qui aspire à réconcilier les diverses confessions qui sévissaient à son époque.

Notre objectif dans la présente réflexion est de lire dans les caractéristiques du message apporté par Mani et voir comment le messager est parvenu à instiller sa lumière au sein d'un contexte ténébreux, hermétique et réticent aux tentatives d'éclairement. Nous aborderons en premier lieu le message pacifique, ses fondements, ses origines et sa nature. Ensuite nous nous attarderons sur les traits du messager et ses rapports avec les autres protagonistes, en particulier avec la hiérarchie politico-religieuse qui fut déterminante dans l'évolution de sa mission.

1. Message universel et tolérant

L'histoire racontée par Maalouf se passe en Mésopotamie dans un contexte de polythéisme : « A Ctésiphon, peu de fidèles réservent leurs prières à une idole unique, ils voguent de temple en temple au gré des célébrations »[3].Un tel contexte est favorable aux émeutes, la pluralité des temples et des statues nourrit la haine et exacerbe le sentiment d'exécration. Dès le prologue et juste après les indications spatiotemporelles qui situent l'action, le narrateur omniscient en arrive au déicide commis par Sittaï, le chef des Vêtement-Blancs ; une communauté qui a préféré s'exiler et s'enfermer quelque part à bord du Tigre. Le chef de l'étrange dynastie s'en est pris à Nabu « dieu de la connaissance, dieu de la chose écrite »[4] en provoquant malicieusement sa chute en plein rituel. Le vieux sage a voulu démontrer à Pattig, le père de Mani, qui cherche la vérité que Nabu n'est pas digne d'être suivi puisqu'il n'a pas pu prévoir la chute fatale, ni guider les pas des prêtres qui le portaient sur leurs épaules. « Le dieu que j'adore ne tombe pas »[5] affirme Sittaï pour dissiper l'ultime atome de doute qui

1- Amin Maalouf, 1998, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, p.8.
2- Le titre du roman correspond au nom de la nouvelle religion.
3- Amin Maalouf, 1991, *Les jardins de lumière*, Éditions J.-Lattès, Paris, p.8.
4- Ibid.
5- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit, p.14.

flâne au- dessus de la tête du jeune parthe scrutateur de vérité. Ebahi de la force de l'argumentation du ténor des Vêtements-Blancs, Pattig décide d'abandonner sa femme enceinte du messager et d'embrasser la religion du maitre de la palmeraie. Telles sont donc les circonstances du commencement de l'utopie religieuse décrite par l'auteur libanais.

Kidnappé par Sittaï immédiatement après son sevrage, Mani sera l'enfant de la communauté des Vêtements-Blancs, il ne se rendra compte de la vérité de son géniteur et du nom de sa mère qu'au moment de la révélation : « -Salut à toi, Mani, de ma part, et de la part de Celui qui m'a envoyé »[1]. Ce premier contact avec celui que Mani appelle tantôt « mon jumeau » tantôt la « voix céleste », s'est effectué à l'âge de douze ans alors que l'enfant était dans sa thébaïde aménagée pour échapper aux yeux des frères[2]et se consacrer à la méditation. Ce qui est intéressant dans la réplique de la voix transcendantale c'est qu'elle commence par le terme « salut » ; qui, loin de sa conception évangélique, sous-entend paix et tranquillité dans plusieurs cultures. N'y voit-on pas les signes avant-coureurs d'un nouveau souffle de tolérance ?

En effet, un message divin entamé par le salut ne peut qu'être porteur d'une foi généreuse. Mais quelle est la nature de cette confession qui surpasse les autres sectes ? Maalouf l'appelle les jardins de lumière, et insiste de mettre le mot « lumière » au singulier et le terme « jardins » au pluriel. Le message est unique, il coule d'une seule source, mais les ruisseaux qui drainent l'eau bénite bifurquent afin d'arroser plusieurs contrées. Mani soutient cette idée quand il évoque les prophètes prédécesseurs, il voit qu' « Une lumière unique a éclairé leurs paroles »[3]. Si Dieu est amour pour Jésus, il l'est lumière pour Mani. C'est pour cette raison que la dichotomie lumière / ténèbres est fortement présente dans tout le roman. Le Dictionnaire des religions en parle d'ailleurs :

> *« le Manichéisme se fonde sur le dualisme interne […] C'est surtout la lutte du bien et du mal, ou plus symboliquement l'opposition de la lumière et des ténèbres »*[4].

1- Ibid., p.55.
2- C'est l'appellation en vigueur dans la palmeraie des Vêtements-Blancs.
3- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit, p.134.
4- Dictionnaire des religions, 2002, Maxi-livres, Paris, p.176.

Les traits du message que Mani est appelé à faire resplendir se dérobent progressivement à mesure que la diégèse évolue. La définition qu'il en donne dépend de celui qui l'interroge. Ainsi en l'audience du roi des rois où chaque mot doit faire plusieurs tours dans la voûte du palais avant d'abandonner le gosier, le messager définit ainsi la nouvelle confession :

> *« On a appris aux hommes qu'ils devaient appartenir à une croyance comme on appartient à une race ou à une tribu. Et moi je leur dis : on vous a menti. En chaque croyance, en chaque idée, sachez trouver la substance lumineuse et écarter les épluchures. Celui qui suivra ma voie pourra invoquer Ahura-Mazda et Mithra et le Christ et le Bouddha. Dans les temples que j'élèverai chacun viendra avec ses prières »*[1].

Mani commence sa dissertation en insistant sur le caractère fallacieux de l'idée que les hommes se sont faits de la religion à travers le temps, avant de donner sa propre opinion pour rétablir le mensonge transhistorique inculqué à l'homme tel un caractère héréditaire. Le jeune messager met sur le même pied d'égalité toutes les confessions et reprend en quelques sorte la métaphore de la toile d'araignée ; les fils partent dans toutes les directions certes, mais tramés de la même matière et par le même artisan. La tolérance se manifeste dans son discours à travers la liberté inconditionnelle du culte. Adhérer à sa doctrine en gardant ses prières et son autel est une première dans l'histoire des doctrines religieuses. Nul ne peut donc refuser cette offre généreuse. Le projet de Mani transcende la diversité culturelle et l'ethnocentrisme pour créer l'unité à partir même de cette diversité.

Outre la tonalité utopique ressentie dans le roman, compte tenu de la forte présence d'éléments constitutifs d'un projet aspirant à un idéal religieux unificateur et pacifique, la tonalité épique trouve également sa place au sein de l'œuvre. Les thèmes du voyage, de l'aventure et de la lutte y sont représentatifs. D'ailleurs c'est grâce au voyage erratique, digne du mythe d'Ulysse que Mani s'est construit une masse considérable d'adeptes. Son voyage risqué aux indes par voie maritime à travers des vagues colossales qui rappellent le déluge, lui a permis

1- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit, p.148.

de faire d'une pierre trois coups. D'abord, le jeune messager a ciblé une zone lointaine et inaccessible, ce qui octroie à son message une portée universelle. Mani le dit clairement dans un soliloque méditatif: « ma religion est ainsi faite qu'elle doit se manifester dans toutes les contrées »[1]. Le verbe « devoir » exprime la certitude du messager quant au rayonnement imminent de son message.

Ensuite, c'est en Inde que se réalise le premier heurt avec la dynastie Sassanide qui régit l'Empire le plus fort de son temps. Sa rencontre avec Hormizd : le prince qui héritera le trône ultérieurement, fut la plus fructueuse de tout le périple, puisque le jeune prince embrassa la foi de Mani et prendra, par conséquence, sa défense jusqu'à sa mort. Enfin, c'est en Asie méridionale que Mani réussit à éviter une guerre qui s'annonçait imminente puisque la troupe Sassanide était sur le point de dévaster la ville de Deb. Voyons dans ce passage quelques propos sagaces proférés par Mani pour dissuader les conquérants de détruire la ville :

> *« Les portes de Deb sont ouvertes, et elles le resteront. La garnison est partie, et aucune autre ne la remplacera. Il n'y a pas une seule arme dans la ville, même les couteaux de cuisine ont été brisés ! Les soldats peuvent entrer, ils pourraient tuer, piller, violer, incendier, mais ce serait une félonie selon les lois de l'Empire et selon les lois du Ciel. Et je ne puis imaginer un instant qu'un vaillant fils de la grande dynastie le permettra »*[2].

Mani s'est rendu chez le prince comme représentant des habitants de Deb pour l'informer que la ville est prête à se rendre sans résistance ; ses militaires l'ont abandonnée de peur d'être décimés. Son discours persuasif insistait sur la noblesse du prince, la pureté de ses origines et la grandeur de son cœur. Au discours dithyrambique superposait un discours rationnel qui va de pair avec la volonté divine, appelant à la préservation de la vie humaine. Mais le problème de Mani n'est point de convaincre le jeune prince, mais de persuader le mage fanatique qui l'accompagnait comme une ombre, et qui adopte un discours qui diverge diamétralement avec celui de Mani. Le vieux mage se

1- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit., p.175.
2- Ibid, p.121.

présentait dans tout le roman comme étant le premier protecteur de la dynastie Sassanide et du culte du feu : « N'est-ce pas moi qui suis ici le dépositaire de la foi de Zoroastre »[1] ? annonce-t-il avec un orgueil sans précédent, oubliant que « Dieu n'a pas ordonné aux rois de ce monde de protéger sa majesté divine »[2], comme le montre Christian Thomasius. Pour le vieux mage, Deb était un foyer d'impureté qu'il fallait déraciner. Ses paroles joignaient l'agressivité au sectarisme, et refusaient catégoriquement toute forme de renoncement à la conquête par le glaive. Le détenteur du pouvoir religieux s'avérait beaucoup plus assoiffé au sang que les chefs de l'armée :

> *« Deb a beau ouvrir ses portes et enfouir ses armes, ajouta le mage, elle demeure une ville d'impiété. Nos troupes victorieuses sont parties en campagne pour soumettre les contrées infidèles, pour les châtier, pour leur imposer la Religion Vraie. Cela est juste et agréable au Ciel »*[3].

Kirdir a trouvé le prétexte idéal à l'invasion. Sa parole pèse pour les chefs militaires, nulle attaque ne se fait sans sa bénédiction. Le pouvoir religieux indique au pouvoir politique l'itinérance à emprunter. Ce n'est pas pour rien que le roi des rois qualifie les mages de « Faiseurs de rois »[4]. Kirdir manipule la parole divine pour servir sa propre idéologie et l'adapter à ses tendances fantasmagoriques. Voltaire a tiré la sonnette d'alarme, quand il a appelé à opérer une scission définitive entre les deux pouvoirs : « il faut séparer toute espèce de religion de toute espèce de gouvernement »[5] s'exprime-t-il par cette phrase injonctive qui prône une sorte de laïcisation d'une société jusqu'ici guidée par le pouvoir clérical. Nous verrons par la suite que la dénomination donnée par Shabuhr n'était pas sans fondement ; les mages intronisent et détrônent, leur présence dans la cour est capitale. Kirdir parle de la vraie vérité dont il est dépositaire, et cette pensée cultivée par le vieil

1- Ibid, p.123.
2- Christian Thomasius, 2007, Essays *on Church, State, and Politics*, Indianapolis, Liberty Fund, pp. 148-206.
3- Ibid., pp. 122-123.
4- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit, p.170.
5- Lettre de Voltaire à E. Bertrand, 19 mars 1765, n. 8779, publiée en Correspondance, éd. T. BESTERMANN, vol. VII, Tours, 1981, pp. 1097-1098.

homme pendant plusieurs décennies finit par se cristalliser, et devient difficile à désancrer. C'est l'esprit même du fanatisme ; l'incapacité de regarder au-delà de ce recroquevillement idéel.

Ce n'est point l'éloquence de Mani, ni le caractère tolérant de son discours qui ont évité la prise de Deb par la machine de guerre Sassanide, mais une simple coïncidence montée par la providence in extremis pour extirper Mani de sa situation difficile ; la fille du prince est tombée brusquement malade, et le messager, ayant étudié la médecine pendant son long séjour chez les Vêtements-Blancs dans la bibliothèque de Sittaï, a su endormir son mal alors que tout le monde croyait que la fillette a déjà mis le premier pied dans la fosse. De cette scène Mani a gagné un grand ami, mais s'est fait aussi un ennemi : le pire des ennemis.

Maalouf a instrumentalisé ce couple antithétique (Mani/Kirdir) pour mettre à nu l'ampleur du différend lié à la disparité confessionnelle et sa capacité destructive. Mani a gagné certes ce premier duel, mais la guerre ne fait que commencer entre les deux hommes. Kirdir n'oubliera jamais cette défaite, ni cette allusion qui ne peut-être qu'orientée vers sa personne : « Il arrive qu'un homme se croie dépositaire d'un message alors qu'il n'en est plus que le cercueil »[1]. Les combats entre les deux religieux forment l'authentique intrigue du roman ; tolérance et intolérance vont alors s'entredévorer. Le dénouement du roman annoncera la vertu qui a pu s'imposer.

2. Porteurs d'idées et porteurs de sceptres

a) L'univers monochromatique des Vêtements-Blancs

Prouver à un peuple qui sombre dans l'impiété, et qui s'accroche à ses croyances comme s'accroche la chauve-souris aux murs ternes des grottes, qu'il s'agit vraiment d'un prophète détenteur d'un message, n'est pas une tâche facile. Dieu avait besoin de doter ses messagers de miracles qui les élèvent au rang du surhomme. Mais quel était le miracle de Mani dont il peut se servir pour assurer sa crédibilité ? Le jumeau qui l'accompagne est incorporé, il n'est visible que pour le messager, les

1- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit, p.123.

pupilles ordinaires ne peuvent l'apercevoir ! Il n'est pas sans importance de dire que Mani est né avec une malformation congénitale :« il est né avec cette jambe torse, il boitera toute sa vie »[1], dirait sa mère Maryam au père de Mani, qui le voit pour la première fois. Le potentiel physique est donc à écarter comme miracle. Par contre la parole est la clé de voûte du succès. Ce que Mani perd en termes d'infirmité et de handicap le gagne en termes d'intelligence et de force du verbe. « Admirable Marchandise que la parole […] Elle ne pèse rien dans les soutes et, si tu sais la monnayer, elle peut t'enrichir »[2]remarquerait Hormizd dans sa première rencontre avec Mani, jugeant ainsi son intelligence et la finesse de son esprit.

La conquête par la parole commence précocement, et c'est Sittaï qui en est la première victime. Mais avant d'avancer le plaidoyer qui va battre en brèche toute la doctrine des Vêtements-Blancs, il serait judicieux de soulever quelques caractéristiques de cette étrange dynastie. La communauté dirigée par Sittaï préfère l'eau au culte du feu : « Fuyez l'apparence du feu, suivez plutôt la voie de l'eau »[3] affirme le chef dans l'une de ses interminables apostrophes. Ses membres vivent en de véritables misanthropes. Leur meneur reconnait la raideur de la vie dans la communauté qu'il compare métaphoriquement à l'olivier :

> *« Notre communauté est comme l'olivier. L'ignorant cueille son fruit, y mord ; le trouvant amer, il le jette au loin. Mais ce même fruit, cueilli par l'initié, mûri et soigné, révélera un goût exquis, et fournira de plus, huile et lumière »*[4].

L'amertume de l'olive équivaut au labeur et à la privation des délices de la vie; les frères passent la moitié de leur temps dans les champs et l'autre moitié dans la prière, bref, « le temps n'était qu'un chapelet de contraintes »[5]. A l'épuisement physique lié à la culture des terres s'ajoute une malnutrition visiblement dessinée sur les joues creuses des frères souffrant du locavorisme. Mais Sittaï puise toujours

1- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit, p.35.
2- Ibid., p.118.
3- Ibid., p. 26.
4- Ibid., p. 27.
5- Ibid.

dans les écritures saintes falsifiées les justifications nécessaires pour généraliser son ascétisme poussé à son extrême. « La faim est une ennemie, expliquait-il, plutôt que de la satisfaire, l'homme vertueux doit la dompter »[1]. Sittaï interdit la consommation d'aliments cultivés en dehors de ses domaines : « Tout ce qui était cultivé ailleurs étant dit plantes femelles et défendu dans la secte »[2]. Manifestement, le vieux sectateur a des tendances misogynes qui dépassent la race des bipèdes pour en arriver aux végétaux. Il déteste l'institution de mariage, et s'en va jusqu'à éviter les pages qui évoquent la femme dans ses récitations vespérales des écritures saintes. La présente structure chiasmatique résume le rapport superstitieux de la communauté au genre féminin : « ce qui est femelle est interdit, ce qui est interdit est femelle »[3]. Dans l'imaginaire de cet étrange personnage, la femme est associée au diabolique et au néfaste. Peut-être omet-il qu'il émane des entrailles d'une femme, et que le vivre ensemble qu'il défend, non sans quelque ténacité, n'a aucune chance de perdurer sans la présence du symbole de la fécondité.

La liste des prohibés ne s'arrête pas au vestimentaire ; où le port d'habits colorés est signe majeur d'hérésie, ce qui explique l'appellation de la secte, ni non plus aux aliments et au mariage, mais englobe aussi la peinture et la lecture. « Cette peinture est-ce Dieu ou Satan qui te l'a inspirée »[4] ? S'interroge furieusement Sittaï qui a surpris Mani en train de peindre le portrait de Jésus. Aussi le contrôle le plus rigoureux intéresse-t-il les livres : « tant que Mani se bornait à consulter les ouvrages que « le père » approuvait, il n'était pas inquiété »[5]. Sittaï connait pertinemment que le danger susceptible d'effondrer son projet de domination ne viendra que de l'érudition. La lecture est lumière, et Mani était un lecteur assoiffé. Maintenir les frères dans l'ignorance était le garant pour Sittaï de trôner jusqu'à la mort. Même la bible « telle qu'elle était lue dans la palmeraie était amputée d'une importante partie de ses textes »[6]. Le père de la palmeraie ne se contente pas de

1- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit., p.39.
2- Ibid., p.28.
3- Ibid.
4- Ibid., p.60.
5- Ibid., p.58.
6- Ibid.

restreindre l'accès aux livres, mais enlève carrément des chapitres qui vont à l'encontre de ses convictions personnelles. Le règne de Sittaï se nourrit de l'ignorance des frères, ce qu'il croit être un vivre ensemble, n'est en réalité que séquestration.

Durant son séjour parmi les frères, Mani se contentait de singer leurs rituels, il savait intuitivement, et dès sa première enfance, qu'ils étaient vides de sens, mais il doit vivre dans « la feinte » et dans « le semblant » pour dérouter l'infaillible système de délation instauré par le maitre dans le but d'étouffer toute forme de débauche ou de révolte à son stade embryonnaire. Après cette brève lecture qui a intéressé le mode de vie des Vêtements-Blancs qui se caractérise par plusieurs formes d'intolérance et de fanatisme, il est temps que Mani se manifeste pour corriger cette superstructure superstitieuse. En effet, le jour de son départ, étant décidé par la voix céleste, son premier pas était d'ôter le blanc ; couleur d'assujettissement, et de mettre des habits colorés, signe ostentatoire de rébellion pour Mani, et d'impiété pour les communautaires. Le crime est grave, Mani sera jugé par Sittaï accompagné des frères « les plus érudits, les plus savants des hommes »[1] selon les appréciations du maitre. Mani ne profitera pas de cet attroupement pour expliquer sa doctrine car « on ne jette pas les perles aux pourceaux »[2] : la lumière du message est disproportionnelle à l'abrutissement de la palmeraie. Par contre le messager usera de son raisonnement pour mettre en évidence la fausse sacralité des rites des Vêtements-Blancs. Nous exposons dans cette citation une partie de son discours sur l'éthos culinaire carentiel des frères :

> *« C'est pure superstition que de parler d'aliments purs ou impurs ; c'est pure sottise que de parler d'hommes purs ou impurs, en toute chose et en chacun de nous se côtoient Lumières et Ténèbres »*[3].

Mani ne va pas s'étendre aux autres aspects répressifs de l'univers carcéral de la palmeraie, puisqu'il était sûr qu'il a affaire à des corps ensorcelés et des têtes obstinées. De surcroît, l'afflux des coups, et les mains qui partent dans toutes les directions pour s'emparer des habits d'impiété ont mis terme au procès de Mani.

1- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit., p.14.
2- Ibid., p.65.
3- Ibid., p.73.

Le messager était fidèle à sa doctrine ; il a su profiter de la faible lumière de la palmeraie, puisée essentiellement dans la bibliothèque, et négliger les rituels ténébreux qui divergent avec toutes les croyances du monde. Sans rancune en vers Sittaï qui l'a enlevé à sa mère, puis séquestré pendant presque deux décennies, Mani, tel Candide[1], personnage de Voltaire qui a souffert aussi de la philosophie défectueuse de Pangloss, doit partir au-devant du monde, et fuir cette dynastie« ennemie de la pensée, ennemie de la joie, ennemie de la curiosité »[2],comme dirait Fouad Laroui. L'oracle de son jumeau va se réaliser, son cri atteindra les quatre climats. Mais si les châtiments infligés par Sittaï se limitent aux flagellations et à quelques coups correctionnels, au voisinage des rois, un simple mot déplacé renvoie au royaume d'Hadès. Ainsi chaque apparition du monarque, un semblant de griot inaugure-t-il l'audience de cette séquence qui tient lieu d'avertissement et de menace: « Hommes, que votre langue veille à préserver votre tête, votre Maitre est au milieu de vous »[3].

b) Au voisinage des rois

Le début du message de Mani coïncide avec la mort du roi Ardéshir et l'accès de Shabuhr au trône. Opportunité à saisir pour que le nouveau souffle de tolérance religieuse puisse aller conjointement avec la vision politique du nouveau monarque. La première audience avec le roi Shabuhr aurait pu être la dernière : la doctrine de Mani interdit le mariage incestueux, or le roi des rois prend pour épouse sa propre sœur. Et c'est toujours kirdir l'éternel défenseur du culte du feu qui a soulevé cette divergence irrémédiable pour asséner le coup fatal au messager :

> *« Notre divin maitre n'a-t-il pas fait de sa sœur, la divine reine Azur-Anahit, son épouse préférée entre toutes ? Eh bien, pour les Nazaréens, nous tous ici sommes voués à l'Enfer, notre divin maître lui-même, comme sa divine reine-sœur, car ce qui est pour nous suprême piété est pour eux suprême abomination »*[4].

1- Voltaire, *Candide ou l'optimiste*, 2010, Librairie Al-ouma, Casablanca.
2- Fouad Laroui, 2006, *De l'Islamisme, Une réfutation personnelle du totalitarisme religieux*. Paris : R. Laffont, p.11.
3- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit., p.140.
4- Ibid., p.145.

Le mage a réussi à enclencher la fureur du monarque, qui, sans laisser à Mani le temps de répondre aux accusations, ordonne sa mort pour profanation et atteinte à la dynastie. Mais encore une fois la providence intervient, et c'est Juvanoé, précepteur du monarque, réputé pour sa sagesse, qui intervient pour changer la donne. L'accusé a donc eu une seconde chance pour préparer sa défense et enlever cette tache qui a failli abroger son message de tolérance. « L'humanité toute entière est issue de mariages incestueux »[1] ; cette réalité consignée dans les écritures saintes était suffisante pour éteindre la rage du roi. Le nous inclusif utilisé par Kirdir ne désigne que la dynastie Sassanide, alors que le déterminant quantitatif « tout », employé par Mani englobe l'ensemble de l'humanité. L'inceste était nécessaire pour la continuité de la race des bipèdes. L'argument irréfutable de Mani l'a encouragé de récupérer son équanimité. Et pour en finir, quoique temporairement, avec les attaques acharnés du chef des mages, le messager s'adresse au monarque dans ces mots qui expliquent implicitement l'origine de l'aversion des religieux envers son message humaniste : « Je respecte toutes les croyances, et c'est bien cela mon crime aux yeux de tous »[2]. Mani a ciblé l'origine du mal ; il ne suffit pas d'adhérer à une religion, mais il est nécessaire de rejeter les autres, et c'est la source de toutes les calamités. « Ils veulent m'entendre maudire le christ et le Bouddha »[3] enchaine-t-il ses arguments, profitant de l'intérêt apparent apporté par Shabuhr à son allocution.

Mani quitte le palais, avec un décret royal qui l'autorise à enseigner sa religion dans tout l'Empire. Le roi n'a trouvé aucune contrainte valable pour annihiler le culte de Mani. Son discours digne du plaidoyer Socratique lui a ouvert le chemin vers l'universalité. Mais il faut tout de même dénicher les vrais motifs qui poussent le chef des mages et ses acolytes à combattre cette lumière naissante. La réponse à cette question, c'est kirdir lui-même qui la dévoile :

> *« Ce Mani, conduit une horde de mendiants qui s'abattent sur chaque localité de l'Empire comme des sauterelles sur une oasis, il défie les commandements célestes et incite les gens du commun à*

1- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit, p.147.
2- Ibid., p.148.
3- Ibid., p.149.

mépriser ceux que la naissance a placés au-dessus de leurs têtes. […] L'ordre de la dynastie s'effondre »[1].

Il est rare que le mage désigne Mani par son nom, il est tantôt « le criquet disgracieux », tantôt « le loup à quatre pattes » et bien d'autres qualificatifs dépréciatifs qui dénotent une haine grandissante, et qui montrent également que couvrir le médecin de Babel d'opprobre est le seul moyen de défoulement accessible, puisque les confrontations idéelles ont été facilement remportées par le jeune parthe. Kirdir a peur de l'ébranlement de l'ordre social puisqu' il puise son autoritarisme dans « la parole autoritaire »[2]. Ses peurs sont justifiées, car le message de Mani, ne se limite pas à la tolérance religieuse mais prône également l'égalité des castes et des races. Le roi des rois s'en va encore plus loin dans son analyse de la psychologie des mages quand, lors d'un entretien avec le messager, il révèle leur vraie nature :

« Pour un mage qui se dévoue, il en est quarante qui rêvent de puissance et ne vivent que de complots. […] Ils se sont approprié les meilleures terres de chaque contrée, ils ont amassé des richesses, leurs temples débordent d'or […] Crois-tu que tout cela leur suffise ? Ce serait mal connaitre les mages de Midi ! C'est le Trône, c'est mon Trône qu'ils convoitent »[3].

La religion n'est que prétexte, c'est une mine d'or exploitée à fond par ces faux dévots qui prétendent la protéger. Les services de médiation qu'ils assurent entre Dieu et les hommes, les cérémonies qu'ils président quotidiennement, les enrichissent aux dépens des pécheurs qui croient à leurs remèdes. D'ailleurs c'est l'une des réformes apportées par les protestants ; abolir la médiation des temples, chacun peut s'adresser à Dieu par lui-même et sous n'importe quel ciel. Mani s'oppose à ce mammonisme[4] ou ce que Poulat appelle « Dieu de l'or, seigneur du monde »[5], et c'est ce conflit d'intérêt qui constitue

1- Ibid., p.162.
2- Mikhaïl Bakhtine, 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, p.161.
3- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit., p.169.
4- Culte d'argent, amour immodéré pour le gain et la richesse.
5- Emile Poulat, 1977, *Catholicisme, démocratie et socialisme. Le mouvement catholique et Mgr Benigni de la naissance du socialisme à la victoire du fascisme*, Paris, Casterman, p. 117.

l'authentique motif de la répulsion. Le roi a donc fait part de ses soucis à Mani qu'il considère tel son fils, laquelle amitié prend de l'ampleur à mesure que les deux hommes prennent de l'âge. Ce rapprochement alimente la rancune du pouvoir religieux d'une part et commence à creuser l'écart entre Mani et son jumeau.

En contrepartie de sa protection depuis son arrivée dans l'Empire Sassanide, Mani doit accompagner le roi dans son projet impérialiste. Or pour le messager, le fait de participer à une guerre, de contribuer au massacre, diverge diamétralement avec la quintessence de son message. « Ce roi veut conquérir le monde par les armes, et je devrai m'y associer, moi qui répugne à blesser l'écorce d'un figuier »[1] ? se confie-t-il à son jumeau qu'il interpelle chaque fois qu'il a à faire à un dilemme. S'il refuse la requête du roi, il ne survivra pas un nycthémère sans le décret royal protecteur. Le médecin de Babel est sous le joug de ce que Clément Rosset[2] appelle le mécanisme tragique. Il est devant un choix aussi bien difficile que décisif ; et c'est le prix à payer de la contiguïté de la cour. Shabuhr voit de même que Machiavel qui affirme dans *Le prince* que : « Mépriser l'art de la guerre, c'est faire le premier pas vers sa ruine »[3], surtout que les mages et les chefs de son armée rêvent de conquérir Rome et s'approprier davantage de domaines.

« Il est nécessaire dit Schiller qu'une valeur soit détruite, si le tragique doit se manifester »[4]. En effet, c'est l'amitié du roi qui a été détruite. La relation aussi avec la voix céleste devient de plus en plus irritée. Délaissé par le pouvoir terrestre et abandonné par la lumière céleste, Mani est devenu une proie facile. La situation se complique par la mort de Shabuhr. La cérémonie d'intronisation d'Hormizd, l'ami du messager, comme l'annonce le testament légué par Shabuhr s'est clôturée par un régicide fomenté par les mages prédateurs et Vahram : le deuxième fils de Shabuhr. Le roi fratricide annonce officiellement la déliquescence du Manichéisme. Livré au supplice des fers pour éterniser ses souffrances, Mani meurt, et sa mort rappelle la crucifixion. Et pour démontrer le degré de haine et d'intolérance envers le messager

1- Amin Maalouf, *Les jardins de lumière*, op. cit, pp.174-175.
2- Rosset Clément, 2014, *La Philosophie tragique,* quadrige, Paris.
3- Nicolas Machiavel, 2013, *Le prince*, Editions Chaaraoui, Casablanca, p.77.
4- Jean-Marie Domenach, 1967, *Le retour du tragique*, Editions du Seuil, Paris, p.48.

et son message, Vahram, sous l'influence du dépositaire de la dynastie Sassanide ordonne de faire disparaitre la dépouille pour effacer Mani de la mémoire.

Conclusion

L'idée ambitieuse de Maalouf de réunir l'humanité sous une religion humaniste qui tolère la diversité et appelle à la coexistence, dénote une prise de conscience de la part de l'auteur de l'ampleur et de la gravité du schisme religieux. Son héros, Mani, a essayé de réconcilier l'irréconciliable en usant de sa perspicacité et du caractère pacifique de ses propos. Sa mission a connu des hauts et des bas. Son cri a réussi à produire des échos qui ont dépassé toutes les frontières. Mais il y a toujours des crânes obstinés qui ne peuvent voir au-delà de leurs propres intérêts. Des religieux qui s'abreuvent du fanatisme et s'enrichissent du mensonge. Le roman commence par le déicide et se termine par l'odieux fratricide et le martyre. Si l'on veut doser la lumière et les ténèbres dans l'œuvre de Maalouf, le résultat est sans appel : une lumière chancelante engloutie par un noir épais qui efface tous les repères.

Bibliographie

BAKHTINE Mikhaïl, 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

CLEMENT Rosset, 2014, *La Philosophie tragique,* Paris, Quadrige.

DICTIONNAIRE des religions, 2002, Paris, Maxi-livres.

DOMENACH Jean-Marie, 1967, *Le retour du tragique*, Paris, Editions du Seuil.

LAROUI Fouad, 2006, *De l'Islamisme, Une réfutation personnelle du totalitarisme religieux*, Paris, R. Laffont.

MAALOUF Amin, 1991, *Les jardins de lumière*, Paris, Éditions J.-Lattès.

MAALOUF Amin, 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset

MACHIAVEL Nicolas, 2013, *Le prince*, Casablanca, Editions Chaaraoui.

NELOD Gilles, 1969, *Panorama du roman historique,* Éd. Sodi, Paris.

POULAT Emile, 1977, *Catholicisme, démocratie et socialisme. Le mouvement catholique et Mgr Benigni de la naissance du socialisme à la victoire du fascisme*, Paris, Casterman.

THOMASIUS Christian, 2007, *Essays on Church, State, and Politics, Indianapolis*, Liberty Fund.

VOLTAIRE, 1981, *Lettre à E. Bertrand, 19 mars 1765, n. 8779*, publiée en Correspondance, éd., vol. VII, Tours. BESTERMANN.

VOLTAIRE, 1989, *Traité sur la tolérance*, Paris, Garnier -Flammarion.

VOLTAIRE, 2010, *Candide ou l'optimiste*, Casablanca, Librairie Al-ouma.

https://www.mediatheque-laciotat.com/author/view/id/1880. consulté le 25 Mai 2024

Activités ludiques pour contribuer à la création d'un environnement propice à l'éducation à la paix et faciliter la communication interculturelle

Adil EL MESLOUHI
Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Agdal
Université Mohammed V, Rabat, Maroc

Résumé

Le présent article propose cinq activités pédagogiques traitant de l'éducation à la paix : en matière de communication interculturelle, mais aussi dans les domaines des Soft Skills, de la communication non violente, du vivre ensemble et de la tolérance. Que signifie le terme « éducation à la paix » ? Quels bénéfices peuvent découler de la mise en place d'un programme d'éducation à la paix au cycle supérieur ? Comment doit-on aborder la communication interculturelle qui constitue une compétence transversale essentielle pour les étudiants et les jeunes d'aujourd'hui pour être éduqués à la paix ? Sur quelles activités pédagogiques peuvent-ils s'appuyer ? Ces questions seront abordées en cherchant à comprendre les approches pédagogiques pouvant faciliter la création d'un environnement propice à l'éducation à la paix.

Mots-clés : éducation à la paix, communication interculturelle, éducation interculturelle, jeu, communication.

Introduction

Dans le contexte international actuel, les différences culturelles, sociales et ethniques affectent plus que jamais l'interaction entre individus. Il en est de même pour leur mode de vie, leurs valeurs ainsi que les relations entre les majorités et les minorités visibles dans nos sociétés.

La compréhension et la reconnaissance de ces différences jouent un rôle fondamental dans la promotion de la paix et de la coopération internationale. C'est pour cela que les compétences qui visent à promouvoir la tolérance, la sensibilisation aux différences culturelles, la gestion des stéréotypes et la communication efficace sont devenues cruciales pour favoriser un environnement harmonieux et productif.

Sous cet angle, se pose la question de l'existence d'approches pédagogiques pouvant faciliter la communication interculturelle et contribuer à la création d'un environnement propice à l'éducation à la paix. Notre choix s'est porté sur une approche participative et ludique où le public constitue une ressource et non une cible et où la mission principale est de réfléchir, ressentir et agir.

Nous commencerons par une réflexion sur l'éducation à la paix et la communication interculturelle. Nous présenterons ensuite cinq activités basées sur l'approche participative et conçues à partir des perspectives de la participation et du travail en groupe, à utiliser lors d'une formation d'éducation à la paix.

1. L'éducation à la paix

L'éducation à la paix, en tant que concept, a évolué pour englober la prise de conscience de la violence structurelle et de la paix négative. Dans cette optique, Vor Staehr définit l'éducation à la paix comme

> *« l'amorce de processus d'apprentissage visant à actualiser et à résoudre de manière rationnelle les conflits liés à l'homme en tant que sujet d'action. C'est dans ce lieu que les enseignants enseignent les méthodes de restauration de la paix »*[1].

De la même manière, Fujkane soutient que le nouveau concept d'éducation à la paix a repris certaines théories radicales élaborées dans les années 1970, telles que le concept de « violence structurelle » de Galtung et l'idée de Freire de libération de l'oppression par l'action[2].

1- Vor Staehr, G., 1974, *Education for Peace and Social Justice*, In Christolph Wulf, ed. Handbook on Peace Education. p.296.

2- Fujikane, H., 2003, *Approaches to global education in the United States*, the United Kingdom and Japan, International Review of Education, 49(1-2), p.6.

Selon l'Organisation de développement de Sayaee[1], l'éducation à la paix est définie comme un processus d'apprentissage des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs indispensables pour prévenir les conflits et la violence, résoudre les conflits de manière pacifique et favoriser une atmosphère propice à la paix. L'apprentissage de la paix ne se limite pas à des compétences et des connaissances, mais s'appuie également sur les arts, un processus créatif issu de l'imagination. Selon Lehner[2], la paix est un mode d'action et de vie civilisé qui nécessite une expérience incarnée et relationnelle, plutôt qu'un simple effort intellectuel.

1.1. L'éducation à la paix dans l'enseignement supérieur

Dans de nombreuses activités des étudiants, l'enseignement supérieur joue un rôle essentiel dans la création d'un climat démocratique sain[3]. De plus, il contribue à alimenter les personnes pour développer des connaissances, de l'innovation, des informations et de la créativité, afin de faire avancer le pays et de promouvoir l'excellence dans toutes les institutions de l'État. De plus, les établissements universitaires ont la capacité de prévenir et de réagir rapidement à toute forme de violence et de faire connaître les valeurs de l'éducation humaniste à leurs étudiants.

L'importance des universités dans l'éducation à la paix réside dans leur rôle de plaque tournante où les étudiants peuvent acquérir et mettre en pratique le concept de paix. Selon Millican et ses collègues[4], il est recommandé d'offrir aux étudiants l'opportunité d'apprendre des « compétences de vie » comme la négociation, la diplomatie préventive, la gestion des émotions et de l'empathie, autant d'éléments essentiels tant intra-personnels qu'interpersonnels dans l'éducation à la paix.

1- Sayaee Development Organization, 2000, *Peace education training manual for teacher*. SDO.

2- Lehner, D., 2021, "A poiesis of peace: Imagining, inventing & creating cultures of peace. The qualities of the artist for peace education". Journal of Peace Education, 18(2), 143–162.

3- Sahar, A., & Kaunert, C., 2021, "Higher education as a catalyst of peacebuilding in violence and conflict- affected contexts: The case of Afghanistan. Peacebuilding", 9(1), 57–78.

4- Millican, J., Kasumagić-Kafedžić, L., Masabo, F. et al., 2021," Pedagogies for peacebuilding in higher education: How and why should higher education institutions get involved in teaching for peace?" Int Rev Educ 67, p. 577.

Une éducation à la paix est essentielle pour donner aux étudiants les connaissances et les compétences requises pour résoudre les conflits de manière amiable et leur donner une vision des alternatives non violentes pour réduire les conflits[1]. Autrement dit, l'enseignement de la paix incitera les étudiants à adopter des comportements plus démocratiques, modérés, pacifiques et tolérants. Afin de réduire les conflits, il est important de trouver des solutions non violentes[2].

De manière empirique, lors de l'étude menée par Kester[3]sur l'effet à moyen terme de la formation à l'éducation à la paix pour les éducateurs ou les conférenciers dans le but de comprendre ses implications plus générales, les résultats ont montré que tous les éducateurs ou conférenciers qui ont participé à l'étude ont continué à travailler sur la création de programmes ou de politiques d'éducation à la paix dans leurs pays d'origine respectifs. De plus, Kester [4] a souligné que l'éducation à la paix et aux conflits est devenue une approche populaire pour l'enseignement de la justice sociale dans les établissements d'enseignement supérieur ces dernières décennies.

Les universités ont aussi une importance capitale dans l'éducation à la paix, car elles éduquent ceux qui vont finalement diriger la communauté, de façon formelle ou non formelle. Autrement dit, les universités sont des écoles d'éducation à la paix pour les jeunes. Selon Millican et ses collègues[5], il est recommandé que les universités fournissent une éducation à la paix, étant donné leur rôle crucial dans l'éducation à la paix des jeunes de l'État. En effet, elles constituent l'endroit parfait pour promouvoir cette éducation.

1- Buckland, P., 2005, *Reshaping the future: Education and postconflict reconstruction.* World Bank - Smith, A., & Vaux, T., Education, conflict and international development. DFID.

2- Ibid.

3- Kester, K., 2013, "Peace education: An impact assessment of a case study of UNESCO-APCEIU and the university for peace". Journal of Peace Education, 10(2), 157– 171.

4- Kester, K., 2017," The United Nations, peace, and higher education: Pedagogic interventions in neoliberal times." Review of Education, Pedagogy, & Cultural Studies, 39(3), 235–264.

5- Op.cit., Millican, J., Kasumagić-Kafedžić, L., Masabo, F. et al. *Pedagogies for peacebuilding in higher education: How and why should higher education institutions get involved in teaching for peace?*

On a largement reconnu l'importance de l'enseignement supérieur, notamment dans les États vulnérables et confrontés à des conflits, afin d'aider les jeunes à adopter des comportements pacifiques et d'aider les citoyens et les futurs dirigeants à saisir l'importance du développement de la paix[1]. L'éducation à la paix pour les étudiants dans les universités a donc pour objectif d'habituer les étudiants à un comportement pacifique et à une culture harmonieuse, anti-violente et tolérante.

1.2. Programme d'éducation à la paix

D'après Kartadinata et ses collègues[2], un programme d'éducation à la paix doit parfaitement répondre aux cinq éléments suivants :

Tout d'abord, il est essentiel que la collaboration entre les étudiants soit présente. Deuxièmement, l'éducation à la paix accorde aux étudiants des droits et des responsabilités de manière équitable et a des avantages pour tous. Troisièmement, il est important de former les étudiants à la mise en œuvre d'une approche constructive de la controverse afin de leur donner les compétences requises pour faire face à des situations complexes. Quatrièmement, il est également nécessaire que les étudiants reçoivent des cours sur la façon de négocier de manière intégrée et de jouer le rôle de médiateur pour résoudre les conflits de manière satisfaisante. Finalement, il est essentiel que les étudiants reçoivent une formation sur l'importance des valeurs civiles dans la promotion des intérêts de la société

Sur le plan concret, Kester[3] propose que les étudiants participent à l'éducation à la paix pour faciliter l'intervention d'un invité venant d'une région en conflit afin de fournir un point de vue sur la paix et de partager une expérience positive.

1- Milton, S., 2020," Higher education and sustainable development goal 16 in fragile and conflict-affected contexts". Higher Education, 81(1), 89–108. https://doi. org/10.1007/s10734-020-00617-z

2- Kartadinata, Sunaryo, et al., 2017, *Development of a peace education model to build a culture of peace in the formal education path*]. Laporan Penelitian [Research report]. LPPM Universitas Pendidikan Indonesia

3- Op.cit., Kester, K., 2017, *The United Nations, peace, and higher education: Pedagogic interventions in neoliberal times*.

Il est également essentiel que les acteurs impliqués dans les universités élaborent des politiques pour prévenir et empêcher le développement d'une politique pratique dans les universités visant à promouvoir la paix au sein du campus et au sein de la communauté. Selon Kester[1], il est proposé de faire de l'éducation à la paix un programme caché dans l'enseignement, sans avoir à en faire un cours distinct, ce qui en ferait un concept d'enseignement interdisciplinaire dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Johnson[2] a démontré que l'Université de Côte d'Ivoire interdit à ses organisations étudiantes de s'associer à un parti politique ou à un syndicat pour éviter les conflits sur le campus et encourager les étudiants à se concentrer sur la recherche de l'excellence académique.

1.3. Bénéfices d'un Programme d'éducation à la paix

Dans une étude comparative sur l'éducation à la paix dans les écoles anglaises et jordaniennes[3], 80 enseignants ont été interrogés sur la présence de l'éducation à la paix en Jordanie et en Angleterre. Selon les résultats, l'éducation à la paix joue un rôle clé dans la vie scolaire dans les deux pays. En Angleterre, les professeurs enrichissent l'enseignement de la paix en travaillant en collaboration avec des organisations internationales et en enseignent les droits de l'homme dans des domaines tels que la géographie, la citoyenneté, l'histoire, la littérature anglaise et la religion. Afin de favoriser la paix entre les différentes cultures, les professeurs d'anglais sensibilisent les élèves aux différentes religions en organisant des événements lors d'événements religieux, comme l'Aïd islamique et le Ramadan, ainsi que des festivals gastronomiques internationaux. De plus, ils proposent des sorties dans des zones où vivent des minorités culturelles pour permettre aux élèves de découvrir d'autres modes de vie et d'autres traditions, comme

1- Kester, K., 2021, "Toward a conflict-sensitive approach to higher education pedagogy: Lessons from Afghanistan and Somaliland". Teaching in Higher Education, 1–20.

2- Johnson, A. T., 2019, "University infrastructures for peace in Africa: The transformative potential of higher education in conflict contexts". Journal of Transformative Education, 17(2), 173–194.

3- Alzyoud, M.S., Brown, E., Morgan, W. J., 2013, "Peace Education in English and Jordanian Schools: A Comparative Study. Education Research and Perspective". The Graduate School of Education. Volume 40, 2013, Pages 211-235.

manger dans des restaurants non anglais et visiter des mosquées, des églises et des temples. Cependant, les résultats indiquent aussi que les professeurs d'anglais ne traitent les conflits militaires avec les élèves que très peu.

En même temps, les enseignants jordaniens sensibilisent les élèves aux principes de la tolérance de manière concrète en proposant des activités à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe dans des domaines tels que l'islam, la citoyenneté, l'arabe, l'anglais, la littérature et l'histoire. Différentes méthodes pédagogiques sont utilisées par les enseignants jordaniens afin de favoriser la tolérance culturelle parmi les élèves. Cela inclut leur enseignement des droits de l'homme, leur encouragement à exprimer leurs opinions et leurs sentiments sur toutes les questions sans se sentir restreints, et leur discussion des problèmes avec les enseignants et les camarades de classe, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la séance. Les enseignants en Jordanie mettent également en place diverses activités visant à encourager les droits de l'homme, les religions et les cultures.

2. La communication interculturelle

La communication joue un rôle essentiel dans l'interaction entre les individus. Ce processus social permet de favoriser le partage d'idées et de ressentis entre les individus et les sociétés. Toutefois, la majorité du temps, quand il y a communication, il s'agit d'une interaction entre des personnes qui ne partagent pas la même culture[1]. C'est pour cette raison qu'il faut avoir des compétences en communication interculturelle pour diminuer l'incertitude dans l'esprit du destinataire du message et établir des relations par le processus d'interaction, ce qui permet d'éviter les erreurs de communication, chaque culture étant différente et unique[2].

Selon Lustig et Koester[3], une communication interculturelle se produit lorsque des différences culturelles importantes et significatives

1- Akeem, A., Onabanjo, E.O, Suleiman, M.I., Ishiakand, Z., Saliu, K., 2022, "Achieving national peace through intercultural communication". Journal of School of Education, Kwara State Colege of Education (Technical), Lafiagi 3(1).

2- Ibid.

3- Lustig, M.W., & Koester, J., 1999, *Intercultural competence: Interpersonal communication Across cultures.* New York, NY: Longman.

engendrent des disparités dans les interprétations et les attentes concernant la manière de communiquer avec compétence.

Selon Rogers et Steinfat[1], la communication interculturelle est définie comme « l'échange d'informations entre des personnes qui partagent des dissimilitudes culturelles », tout comme Bery et al[2] la définit comme « l'échange d'informations (verbales ou non verbales) entre des membres de populations culturelles différentes ».

Rogers et Steinfat[3] définissent la communication interculturelle simplement comme « l'échange d'informations entre des individus qui n'ont pas la même culture ».

Selon Panocová[4], la communication interculturelle a lieu lorsque des personnes de cultures et d'ethnies différentes commencent à communiquer, c'est-à-dire qu'elles échangent des informations sur différents niveaux de conscience et de contrôle entre des personnes ayant des antécédents culturels différents, ces derniers comprenant à la fois les différences culturelles nationales et les différences liées à la participation aux différents événements qui ont lieu au sein d'une unité nationale[5].

Bien que les définitions soient multiples, il convient de souligner que dans un événement de communication interculturelle, les difficultés se manifestent lorsque la personne ne reconnaît pas la singularité de l'individu, ne se focalise pas sur le message, ne comprend pas les systèmes de croyances et les valeurs sur lesquels reposent les cultures et émet des jugements à partir de sa propre culture[6].

1- Roger, E.M., & Steinfat T.M., 1999, *Intercultural Communication*. Waveland Press, Prospect Heights. p.1.

2- Bery,J.W.,Poortinga,Y.H.,Breugelmans,S.M.,Chasiotis,A.andSam,D.L.,2011,*Cross - Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press. p.471.

3- Op.cit., Roger, E.M., & Steinfat T.M., 1999, *Intercultural Communication*. p.1.

4- Panacova, R., 2020, *Theories of Intercultural Communication*. Faculty of art. 1st edition.

5- Arent, R., 2009, *Bridging the cross-cultural gap; Listening and Speaking Tasks for developing fluency in English*. Michigan, ELT.

6- Op.cit., Akeem, A., Onabanjo, E.O, Suleiman, M.I., Ishiakand, Z., Saliu, K.,2022, *Achieving national peace through intercultural communication*.

3. Communication interculturelle et paix

La communication interculturelle vise essentiellement à favoriser la paix dans la communication. D'après Bruneau[1], la paix entre les cultures se manifeste lorsque les interlocuteurs interculturels manifestent de l'empathie et développent la confiance. Cette «réciprocité en miroir»[2] aboutira à une «émergence mutuelle», qui est à la base de la paix et de l'harmonie interculturelles.

Par exemple, Kale[3] a souligné que les interactions interculturelles doivent reposer sur l'esprit humain et la paix positive. Il a également souligné que les communicateurs interculturels doivent s'adresser aux personnes d'autres cultures avec le respect qu'elles souhaitent recevoir elles-mêmes ; observer les modes de description du monde tels qu'ils les perçoivent avec autant de précision que possible ; encourager les personnes d'autres cultures à s'exprimer dans leur singularité ; et s'efforcer de s'identifier avec elles. Les principes éthiques de la communication internationale et interculturelle ont été soulignés par Mowlana[4], à savoir la prévention de la guerre et la promotion de la paix, le respect de la culture, de la tradition et des valeurs, la promotion des droits de l'homme et de la dignité, ainsi que la préservation du foyer, de l'association humaine, de la famille et de la communauté. De plus, l'adhésion à la responsabilité sociale des entreprises favorisera une meilleure collaboration entre les collectivités territoriales et la société civile.

Si la communication fait partie intégrante de la société, la société contemporaine est complexe et très hétérogène.

Les individus, à tous les niveaux, auront besoin de plus qu'une capacité linguistique pour fonctionner et interagir avec les autres membres de la société en vue de garantir la paix. Il est donc important de réaliser et d'inculquer les connaissances en matière de communication

1- Bruneau, T., 2000, *Peace communication: Ethics of caring across cultures*.
2- Ibid.
3- Kale, D.W., 2015, "Peace as an ethic for intercultural communication". In L.A.Samovar, R.E. Porter,E.R.Mc Daniel & C.S. Roy(Eds.), Intercultural communication : Areader. Boston, MA: C engage Learning.
4- Mowlana, H., 1997, *Global information and world communication: New frontiers in international relations* (2nded.).London, UK: Sage.

interculturelle. Et comme suggestion, il est important d'élaborer des programmes de formation qui aideront à cultiver l'ouverture d'esprit et l'ouverture à l'autre et à développer des approches et des compétences pour l'éducation interculturelle[1]. Les entreprises, les agences gouvernementales et les établissements d'enseignement souhaitent choisir des employés qui seront efficaces dans les missions interculturelles. Le manque de compétences interculturelles peut entraîner l'échec des entreprises et des expériences d'apprentissage insatisfaisantes pour les étudiants.

4. L'approche pédagogique

Les activités présentées dans cet article ont été élaborées pour explorer les problématiques de l'éducation à la paix et de la communication interculturelle à partir de deux points de vue : la participation et le travail en groupe.

La mise en place d'une approche participative signifie que les jeunes ne sont pas la cible de ce travail, mais constituent les ressources sur lesquelles il est nécessaire de compter. L'utilisation de ce kit implique de collaborer avec des individus, plutôt que de travailler pour ces individus. L'objectif principal est d'inciter les personnes à prendre le contrôle de leurs propres actions, ce qui leur donne le pouvoir d'agir. Le travail en groupe est une approche idéale pour améliorer la compréhension et la maîtrise des expériences, des connaissances, des compétences et des connaissances. Le travail en groupe est donc le moteur qui assure que l'apprentissage de chacun ait un effet social au-delà d'un simple apport[2].

5. Les activités ludiques

Les activités proposées ont été élaborées et testées avec différents groupes dans différentes situations et différents pays. Il est donc

1- Feng, A., 2009, "Becoming interculturaly competent in a third space". In A. Feng, M. Byram & M. Fleming(eds.),Becoming Interculturaly Competent through Education and Training.Toronto, Multilingual Maters.

2- Campagne Européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance, 2018, *Tous différents, Tous égaux*. Conseil de l'Europe. Disponible sur : https://www.reseau-alpha.org/mallette-du-formateur/outils/940a2-tous-differentes-tous-egaux-kit-pedagogique-pour-l-education-interculturelle

important de prendre en compte que chaque groupe répond différemment aux activités proposées[1].

Elles ont été conçues comme des outils pour être utilisés dans le cadre d'un processus d'apprentissage de groupe. La manière de les utiliser sera influencée par l'âge, les compétences et les centres d'intérêt des apprenants, ainsi que par l'espace et le temps consacrés mis à disposition.

Les cinq activités pédagogiques en question, basées sur l'approche participative et conçues à partir des perspectives de la participation et du travail en groupe, sont : le chemin du développement, Cultionary, Euro-rail à la carte, WAM et Citrons.

5.1. Le chemin du développement [2]

Cette activité aide les joueurs à comprendre comment les relations économiques internationales entre le Nord et le Sud contraignent des personnes à quitter leur pays d'origine et comment les riches pays européens contribuent au déplacement de personnes en perpétuant le déséquilibre des relations Nord/Sud.

Thèmes abordés

- Les relations Nord/Sud et le déséquilibre qui les caractérise
- L'interdépendance entre les peuples et les pays du Nord et du Sud
- Les modèles de développement et leurs conséquences
- Les relations économiques en tant que facteur de développement du racisme et de la xénophobie
- La solidarité, l'égalité, l'histoire du monde

Objectifs de l'activité

- Aider les participants à comprendre que le déséquilibre des relations Nord/ Sud est l'un des facteurs qui obligent certains à rechercher de meilleures conditions de vie dans d'autres pays.

1- Ibid.
2- Ibid.

- Comprendre l'interdépendance entre les pays et les peuples.
- Comprendre le racisme et la xénophobie en tant qu'élément d'un problème global.

5.2. Cultionary[1]

Activité ludique dont le but est de travailler sur les stéréotypes et les préjugés, à propos des autres, afin de les analyser.

Thèmes abordés

Images, stéréotypes et préjugés

Objectifs

- Travailler sur nos stéréotypes et nos préjugés à propos des autres, afin de les analyser.
- Travailler sur les images que nous avons des groupes minoritaires.
- Comprendre comment fonctionnent les stéréotypes.
- Générer une créativité et des idées spontanées de la part du groupe.

5.3. Euro-rail « à la carte »[2]

Cette activité est consacrée à l'étude des préjugés, par le biais d'une situation quotidienne : voyager ensemble dans un train.

Thèmes abordés

- Les préjugés et les limites de la tolérance
- Les images et les stéréotypes à propos des minorités

Objectifs

- Remettre en question les stéréotypes et les préjugés des participants à propos des autres et des minorités et étudier les images et les associations évoquées par les portraits.

1- Ibid.
2- Ibid.

- Réfléchir aux différentes perceptions des minorités par les participants.
- Faire prendre conscience aux participants des limites de la tolérance.
- Confronter les valeurs et les stéréotypes des participants.

5.4. Citrons[1]

Un jeu «brise-glace» qui présente l'idée des différences individuelles. Il peut être utilisé au début d'une session sur les stéréotypes, les différences et l'égalité des chances.

Thèmes abordés

- Différences et égalité des chances
- Les stéréotypes

Objectifs

Pousser les participants à parler de leurs stéréotypes.

En apprendre plus sur les pouvoirs politiques qui sont liés aux stéréotypes.

5.5. Wam

Wam est un jeu de société qui a pour objectif de comprendre ce que les gens pensent de nous.

Thèmes abordés

- Les préjugés
- Les différences, la perception

Objectifs

Pousser les participants à parler de leurs perceptions des autres

En apprendre plus sur les préjugés

1- Council of Europe and European Commission, 2003, T-Kit on Social Inclusion. Council of Europe Publishing.
https://www.saltoyouth.net/rc/inclusion/archive/archive-publications/inclusionforall/tkitinclusion/

Conclusion

Les activités présentées dans cet article ont été créées dans le cadre de l'éducation à la paix et de la communication interculturelle, et sont donc basées sur le respect mutuel de chaque individu, la conviction que chacun grandit grâce à l'expérience et que l'apprentissage par l'expérience est divertissant, plaisant, gratifiant, positif et encourage le développement personnel. Si cela n'est pas bien compris, il est possible que des problèmes et des conflits se produisent, tandis que les membres sont invités à explorer leur pensée et leurs émotions concernant leurs préjugés, leurs croyances et leurs opinions. Un travail en groupe de bonne qualité offre un environnement propice à cette exploration.

Bibliographie

AKEEM, A., ONABANJO, E.O, SULEIMAN, M.I., ISHIAKAND, Z., SALIU, K., 2022, "Achieving national peace through intercultural communication". Journal of School of Education, Kwara State Colege of Education (Technical), Lafiagi 3(1).

ALZYOUD, M.S., BROWN, E., MORGAN, W. J., 2013, "Peace Education in English and Jordanian Schools: A Comparative Study". Education Research and Perspective. The Graduate School of Eduction. Volume 40, 2013, Pages 211-235.

ARENT, R., 2009, *Bridging the cross-cultural gap; Listening and Speaking Tasks for developing fluency in English*. Michigan, ELT.

BERY,J.W.,POORTINGA,Y.H.,BREUGELMANS,S.M.,CHASIOTIS, A.andSam,D.L., 2011, *Cross - Cultural Psychology: Research and Applications.* Cambridge: Cambridge University Press.

BRUNEAU, T., 2000, *Peace communication: Ethics of caring across cultures.*

BUCKLAND, P., 2005, *Reshaping the future: Education and postconflict reconstruction*, World Bank. https://doi. org/10.1596/0-8213-5959-2

CAMPAGNE Européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance, 2018, *Tous différents, Tous égaux,* Conseil de l'Europe.

CCSVI, 2006, *Comment saisir l'opportunité de l'apprentissage interculturel sur les projets de volontariat international ?* CCSVI.

COUNCIL OF EUROPE AND EUROPEAN COMMISSION, 2003, T-*Kit on Social Inclusion.* Council of Europe Publishing.

FENG, A., 2009, "Becoming interculturaly competent in a third space". In A.Feng, M. Byram& M.Fleming (eds.), Becoming Interculturaly Competent through Education and Training.Toronto, Multilingual Maters

FUJIKANE, H., 2003, "Approaches to global education in the United States", the United Kingdom and Japan. International Review of Education, 49(1-2), 133-152.

JOHNSON, A. T., 2019, "University infrastructures for peace in Africa: The transformative potential of higher education in conflict contexts". Journal of Transformative Education, 17(2), 173–194. https://doi. org/10.1177/1541344618779561

KALE, D.W., 2015, "Peace as an ethic for intercultural communication." In L.A.Samovar, R.E. Porter,E.R.Mc Daniel & C.S. Roy(Eds.), Intercultural communication : Areader. Boston, MA: C engage Learning.

KARTADINATA, S. et al., 2017, *Development of a peace education model to build a culture of peace in the formal education path*]. Laporan Penelitian [Research report]. LPPM Universitas Pendidikan Indonesia

KESTER, K., 2013, "Peace education: An impact assessment of a case study of UNESCO-APCEIU and the University for Peace". Journal of Peace Education, 10(2), 157– 171. https://doi.org/10.1080/17400 201.2013.790252

KESTER, K., 2017, "The United Nations, peace, and higher education: Pedagogic interventions in neoliberal times". Review of Education, Pedagogy, & Cultural Studies, 39(3), 235–264. https://doi. org/10.1080/ 10714413.2017.1326273

KESTER, K., 2021, "Toward a conflict-sensitive approach to higher education pedagogy: Lessons from Afghanistan and Somaliland. Teaching in Higher Education", 1–20. https://doi.org/10.1080/1356 2517.2021.2015754

LEHNER, D., 2021," A poiesis of peace: Imagining, inventing & creating cultures of peace. The qualities of the artist for peace education". Journal of Peace Education, 18(2), 143–162. https://doi. org/10.1080/ 17400201.2021.1927686

LUSTIG, M.W., & KOESTER, J., 1999, *Intercultural competence: Interpersonal communication Across cultures*. New York, NY: Longman.

MILLICAN, J., KASUMAGIĆ-KAFEDŽIĆ, L., MASABO, F., & ALMANZA, M., 2021, "Pedagogies for peacebuilding in higher education: How and why should higher education institutions get involved in teaching for peace?" International Review of Education, 67(5), 569–590. https://doi.org/10.1007/s11159-021-09907-9

MILTON, S., 2020, "Higher education and sustainable development goal 16 in fragile and conflict-affected contexts". Higher Education, 81(1), 89–108. https://doi. org/10.1007/s10734-020-00617-z

MOWLANA, H., 1997, *Global information and world communication: New frontiers in international relations* (2nded.).London, UK: Sage.

PANACOVA, R., 2020, *Theories of Intercultural Communication. Faculty of art*. 1st edition.

PURWANTO, Y., SUPRAPTO, Munaf, D. R., ALBANA, H., MARIFATAINI, L., SIREGAR, I., & SUMARNI., 2023, "The peace education concept and practice at universities: A systematic review". Cogent Education, 10(2). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2260724

ROGER, E.M., & STEINFAT T.M., 1999, *Intercultural Communication.* Waveland Press, Prospect Heights.

SAHAR, A., & KAUNERT, C., 2021, "Higher education as a catalyst of peacebuilding in violence and conflict- affected contexts: The case of Afghanistan". Peacebuilding, 9(1), 57–78. https://doi.org/10.1080/21647259.2020.1731123

SAYAEE DEVELOPMENT ORGANIZATION, 2000, *Peace education training manual for teacher*. SDO.

SMITH, A., & Vaux, T., 2005, *Education, conflict and international development*. DFID.

VOR STAEHR, G., 1974, "Education for Peace and Social Justice". In Christolph Wulf, ed. Handbook on Peace Education (pp. 295-311). Germany: Frankfurt/Main: International Peace Research Association.

Réimaginer l'Histoire pour pouvoir s'en libérer : la littérature comme véhicule de paix et vecteur de réconciliation

Ahmed Aziz HOUDZI
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

Résumé

L'hypothèse centrale de cet article consiste à dire que la fiction de Fouad Laroui expose des perspectives alternatives à la fois aux discours uniformisants véhiculés par une certaine conception de la globalisation, mais aussi aux discours de clôtures et d'exclusions de l'autre qui prennent de plus en plus de place dans nos sociétés contemporaines. Il s'agira d'examiner les enjeux de paix et de réconciliation qui se décrètent à travers la littérature contemporaine. De ce fait, nous observerons comment la réécriture d'une version alternative l'Histoire dans certains ouvrages de Fouad Laroui permettra non seulement de repenser les images et les liens qui président à la relation entre soi et l'autre, mais aussi et surtout de consolider l'idée de paix et d'harmonie entre les peuples et les civilisations.

Mots-clés : histoire, paix, réconciliation, littérature, Fouad Laroui, réimanginer, justice épistémique.

Introduction

La mise en fiction de l'Histoire, de ses erreurs, de ses omissions ou de ses injustices connaît ces vingt dernières années un regain d'intérêt retentissant dans la production romanesque marocaine. Qu'il soit le fruit de littérateurs patentés ou qu'il soit issu de la plume d'historiens de métiers[1], dans sa version arabe, française ou anglaise, le roman

1- Il est à noter que plusieurs historiens marocains font du roman un moyen pour écrire ou réécrire l'histoire, Ahmed Taoufik, Hassan Aourrid ou Mohammed Ennaji sont des exemples éloquents dans ce sens.

marocain se veut un haut lieu de réflexion où les récits historiques qui forment ou qui déforment les rapports à soi et à l'autre sont exhumés, re-imaginés et remis dans de nouveaux circuits de sens.

Si ce retour de / et à l'Histoire pourrait s'expliquer par l'ouverture du système politique et l'accès de plus en plus possible aux ressources et aux archives, il reste également afférent à une scène globale qui favorise la montée des récits alternatifs et des voix naguère inaudibles.

En tant que sujet postcolonial, héritier d'un monde où les métarécits s'effritent et où les mythes rassembleurs se craquellent, un monde où les extrémismes de tous bords rongent et dérangent la paix universelle, le romancier marocain reçoit l'Histoire comme un chantier à explorer, à sonder et à transcender. Il articule sa production autour d'un malentendu historique et le désir de sa résolution. Plus encore, il arrime une telle entreprise à la paix civilisationnelle en inscrivant son écriture dans la voix d'un vivre ensemble durable et pérenne et que les individus acceptent à faire cohabiter les contradictions qui les constituent.

De tous les écrivains marocains francophones contemporains, ayant abordé une telle problématique frontalement et avec véhémence, Fouad Laroui est certainement celui dont l'œuvre plaide avec insistance pour un nouveau récit universel. Son *Plaidoyer pour les Arabes*[1] de même que ses romans : *Les Tribulations du dernier Sijilmassi*[2] ou encore Ce *Vain combat que tu livres au Monde*[3] insistent chacun selon ses propres moyens sur le danger d'avoir entendu une seule version de l'Histoire.

Dans cet article, il s'agira d'examiner les enjeux de paix et de réconciliation qui se décrètent à travers la littérature contemporaine. De ce fait, nous observerons comment la réécriture d'une version alternative l'Histoire dans certains ouvrages de Fouad Laroui permettra non seulement de repenser les images et les liens qui président à la relation entre soi et l'autre, mais aussi et surtout de consolider l'idée de paix et d'harmonie entre les peuples et les civilisations.

1- LAROUI Fouad, 2021, *Plaidoyer pour les Arabes,* Paris, Mialet-Barrault.
2- LAROUI Fouad,2014, *Les Tribulations du dernier Sijilmassi,* Paris, Ed. Julliard.
3- LAROUI Fouad, 2016, Ce *Vain combat que tu livres au Monde,* Paris, Ed. Julliard.

1. Plaidoyer pour une justice épistémique

Dans l'ouvrage qu'il a dirigé : *Une autre connaissance est possible : au-delà des épistémologies nordiques,* le sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos estime que « la justice mondiale n'est pas possible sans justice cognitive mondiale »[1]. Cela veut dire que la relation tendue, délétère et asymétrique qui oppose vainqueurs et vaincus en traçant une barrière infranchissable entre les uns aux autres est consubstantiellement liée à une injustice épistémique. Un rapport susceptible non seulement de perpétuer la déchirure entre les peuples et faire durer la domination symbolique, la condescendance et le dédain qui lui sont subséquents, mais aussi apte à accentuer les troubles accélérés par la globalisation.

Cette globalisation qui a œuvré à faire exacerber les écarts et les hiérarchies n'a pas manqué d'ouvrir quelques brèches à une pensée de la différence occultée jusque-là par les diktats d'un « universalisme de surplomb »[2] et broyée sous « le rouleau compresseur de l'occidentalisation »[3]. Ce qui a permis à l'évidence de considérer que : « la compréhension du monde va bien au-delà de la compréhension occidentale du monde ».[4] Pour Boaventura de Sousa Santos, il s'agit de suppléer une sociologie des absences par une sociologie d'émergence afin d'« ouvrir le canon du savoir et reconnaître la différence »[5].

L'écriture de Fouad Laroui s'investit ouvertement dans cette voie. Elle hante ces interstices afin d'explorer les angles morts de certaines pensées dites ''universalistes et humanistes'' et révéler leur caractère étriqué, voire exclusiviste. Cela s'énonce comme un programme autour duquel s'articule sa fiction. Une « double critique »[6] au sens khatibien, qui fait que l'auteur s'évertue non seulement à mettre des mots sur

1- DE SOUSA SANTOS Boaventura (dir.), 2008, *Another knowledge is possible: beyond northern epistemologies***,** Verso Books, London/ New York.
2- WALZER Michael ,1992, « Les deux universalismes », *Esprit*, décembre, pp. 114-133.
3- LATOUCHE Serge, 2005, *L'Occidentalisation du monde*, Paris, La Découverte, p.26.
4- DE SOUSA SANTOS Boaventura, 2016, *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*, Paris, Desclée de Brouwer, p. 346.
5- DE SOUSA SANTOS Boaventura (dir.)2008, *Une autre connaissance est possible : au-delà des épistémologies nordiques,* op.cit., p.19.
6- KHATIBI Abdelkébir, 2008, « Pensée-Autre », in *Œuvres de Abdelkébir Khatibi,* Tome III Essais, La Différence, Paris.

des situations non connues ou méconnues et sur des sujets non vus ou invisibilisés, mais aussi s'ingénie à esquisser à travers sa production quelques voies alternatives susceptibles de retisser un lien distendu entre les peuples et les cultures.

1.1. Plaidoyer pour les Arabes

En 2021 paru *Plaidoyer pour les Arabes : vers un récit universel*, chez Mialet-Barrault, un essai dans lequel Fouad Laroui jette les jalons réflexifs d'une nouvelle fraternité. Celle-ci transparait comme inclusive et tranche catégoriquement avec les cloisonnements et les séparatismes qui gagnent du terrain dans la scène globale et dont les victimes désignées semblent être les Arabes.

L'auteur œuvre à souligner l'urgence d'intégrer les Arabes dans l'Histoire universelle. Une intégration qui se veut synonyme d'un élargissement de la scène de la rencontre en donnant voix au chapitre à ceux qui furent longtemps oblitérés voire mis à l'écart. Elle se veut surtout dévoilement des injustices et des ignorances dont ceux-ci sont exposés au quotidien.

C'est tout au moins ce que laisse entendre l'auteur dès sa préface. Il assigne à son entreprise trois buts :

> *« - Dénoncer le rejet et la détestation auxquels les Arabes sont en butte quotidiennement, en montrant l'ignorance et la mauvaise foi qui les motivent.*
>
> *- Esquisser la voie d'une renaissance des Arabes par le rejet de la bigoterie et l'ouverture aux sciences*
>
> *- Plaider pour l'intégration des Arabes dans l'Histoire universelle – telle qu'on la raconte aujourd'hui en Occident »*[1].

Inscrire le récit arabe passe par la révélation d'une dette occultée, des traces cachées, d'une présence dans les sciences qu'on a tendance systématiquement à gommer. C'est ce dont témoignent ces figures emblématiques de la pensée humaine qui ont vu leurs noms latinisés,

1- LAROUI Fouad, 2021, *Plaidoyer pour les Arabes*, op.cit., p.9.

déformés au point que leur origine devienne méconnaissable et en premier par leurs descendants : c'est le cas d'Averroès : Ibno Rochd pour les arabes, Avicenne : Ibno Sinna, Rhazes : Al-Razi ou encore Avenzoar : Ibn Zuhr, Alhazen : Ibn al-Haytham, ou Avempace : Ibn Bajja entre autres.

Ainsi en faisant montre de l'influence de sa culture d'origine dans la culture de l'autre, une influence qui se prolonge dans le temps et qui, de toute évidence, n'est pas prête de cesser, l'auteur cherche à redonner à l'Arabe la place qu'il mérite dans l'Histoire universelle, entendue l'histoire des savoirs et des sciences. Laroui passe au peigne fin les différentes théories qui s'emparent de l'Arabe, celles qui œuvrent sinon à décaper la participation des Arabes dans l'histoire des grandes découvertes scientifiques, du moins à la minorer et à la rendre insignifiante. Il ne manque pas d'en montrer les limites, les paradoxes et les erreurs.

En fin connaisseur de la pensée médiévale arabe, Fouad Laroui mobilise cet apport philosophique inestimable. Celui-ci sera convoqué non seulement comme préfiguration de sa rivale occidentale, mais surtout comme ressource endogène à mobiliser dans la lutte contre toute sorte de fanatisme. Il s'agit notamment des figures tutélaires à l'instar d'Ibn Bâjja, Al-Ma'arri, Al-Jâhiz, Ibno Toufail, et Ibn Rochd entre autres. En témoins brillants des *Lumières arabes*, ceux-ci seront redéployés surtout pour l'audace qui caractérise leurs pensées. L'exemple du *Discours décisif* d'Ibn Rochd en est la parfaite illustration : Cette Fatwa lui sert de moyen pour désamorcer toute pensée dogmatique. En effet, par la place qu'il accorde à la philosophie et à la science d'une manière globale, *Le discours décisif* présente un exemple emblématique d'une pensée qui attend à être réactivée.

Il importe de noter que la réhabilitation de la philosophie médiévale arabe, permet d'un côté au sujet arabe de restaurer les vestiges d'une pensée glorieuse dans l'histoire de l'humanité et rappeler son apport incontestable à la modernité occidentale. D'un autre côté, elle indique où résident les obstacles qui empêchent ce même sujet de s'affranchir et d'accéder à une certaine autonomie.

Il va sans dire que le geste archéologique entrepris par Fouad Laroui vise à rappeler à ceux qui feignent de l'oublier l'apport crucial de

certains penseurs arabes. Un apport qui n'est pas circonscrit uniquement dans la pensée philosophique, mais qui touche également des domaines divers et variés qui vont de la sociologie à la médecine en passant par la théologie, la physique et les mathématiques entre autres domaines de connaissance.

Ce désir de réajuster les rapports entre les cultures arabe et occidentale, de pointer les mésententes, de renverser les clichés, de mettre à nu les tentatives de refonte et d'effacement que peuvent subir, d'un côté comme de l'autre, les apports qui leur sont exogènes, et d'exposer les croisements qui les sous-tendent. Il amorce dès lors une réflexion sur l'exhumation d'un patrimoine commun et l'extériorisation de la trace de soi dans l'autre ou de celle de l'autre en soi et œuvre à leur rebranchement.

Cela se donne à lire dans le parcours de certains personnages qui peuplent la fiction de Fouad Laroui et qui se trouvent en butte à harmoniser les contradictions qui les habitent et mettre ensemble des références qui semblent irréconciliables.

2. Dans la tête d'un sujet arabe postcolonial

Face au récit dépréciatif qui tend à s'emparer de son quotidien, le sujet arabe ne manque pas de se révolter sur une condition faite d'image stéréotypée, d'allégation fallacieuse ou de stratégie d'invisibilisation. Sa résistance prend la forme de replis, de retrait et d'enfermement sur soit, ou se manifeste comme une sorte de désolidarisation ou de transfuge de la communauté d'appartenance, lorsqu'il n'embrasse pas le refus et adopte la haine de l'autre. C'est le cas de Ali Bouderbala figure centrale de *Ce Vain combat que tu livres au Monde,* roman paru chez Julliard en 2016, quelques mois après les attentats qui ont frappé la capitale française et exacerbé par la même occasion le soupçon qui pèse sur le sujet d'origine maghrébine qui se trouve taxé d' « altérité radicale » ou « ennemi de l'intérieur » ou encore « menace du dedans » entre autres étiquettes ayant meublé les journaux télévisés.

Ali Bouderbala est un jeune marocain, ayant effectué une grande partie de ses études supérieures en France. Il choisit, après avoir acquis la nationalité, de s'établir à Paris. Il occupe le poste d'ingénieur dans une société à la pointe de la technologie. Ce brillant haut cadre semble très

épanoui dans l'univers où il évolue. Il souscrit fièrement à la promesse républicaine et souhaite ardemment s'intégrer dans la société française. Ce désir qu'il affiche par son assimilation des référents culturels du pays d'accueil se donne à voir aussi à travers la distance critique qu'il établit vis-à-vis de sa culture d'origine.

Toutefois, ce rêve qu'il a longtemps nourri et œuvré à le mettre en pratique se brise le jour où il se voit écarté pour des raisons sécuritaires liées entre autres à son origine peu fiable d'un projet qu'il a chapeauté. Au lieu de ravaler sa fierté et relativiser cet échec qu'il vient d'essuyer, Ali quitte son travail et s'enferme dans un mutisme inopiné. Il passe ses journées à regarder les chaines d'information et voit se défiler la violence qui se déchaine au Moyen-Orient. C'est à ce moment qu'il prend acte de sa place et celle de ses congénères dans la société française et les relations problématiques qui les opposent à l'Occident. Faisant face à l'Histoire de 20e Siècle avec ses injustices et ses trahisons il se trouve envahi par l'indignation.

2.1. Dissidence

Son désir d'intégration se transforme en expérience d'intégrisme, car dans sa dépression le jeune ingénieur perd sa capacité de discernement et devient une proie facile à l'embrigadement terroriste. Guidé par le ressentiment, Ali se trouve entrainé dans les rets de Daech. Dans ce passage de l'arrachement à soi au repli sur soi, le destin de Ali traduit au fond une double coupure. Il se coupe à la fois de sa culture de naissance, mais aussi de celle à laquelle il avait fait le choix d'appartenir. Plus encore, une telle entreprise l'enjoint à se départir d'éléments constitutifs de son être. D'abord le nom propre :

« -Tu as un fils ?

- Non.

- Si tu avais un fils, tu l'appellerais comment ?

- Je ne sais pas… Jamal ?

- Très bien. On t'appellera donc Abou Jamal al- Maghribi. »[1]

1- LAROUI Fouad, *Ce vain combat que tu livres au Monde*, op cit., p. 239.

Toute sa vie, antérieure et postérieure, se trouve ainsi gommée. Puisque sa nouvelle existence est restreinte au pseudonyme dont on l'avait affublé, un pseudonyme qui porte sur une progéniture qu'il n'aura jamais. Ensuite sa capacité d'entendement qui se trouve neutralisé « Ne réfléchis pas trop, fais tes prières et fais ton travail. Il est interdit de douter »[1]. Si tout au long de son parcours, Ali avait fait de la raison une composante essentielle dans sa vie, il s'en trouve désormais privé, réduit à un simple exécutant. Enfin sa liberté, Ali se trouve dépassé par les événements qui se déroulent devant ses yeux, il n'a aucune possibilité de se rétracter, chacun de ses mouvements est soumis à une demande de permission. « -Et tu as la permission ? -Quelle permission ? Je suis venu de mon plein gré, je m'en vais, point. »[2]

Incapable de comprendre ce qui l'avait poussé à se joindre à ses fous de dieu. Il comprend que son combat n'était pas le sien, surtout lorsqu'il découvre que les attentats perpétrés à Paris étaient télécommandés depuis Raqqa où il se trouvait. Les effets des déflagrations, les corps déchiquetés, les éclaboussures de sang, les cadavres qui jonchent le sol, les images du chaos dans les endroits branchés qu'il avait l'habitude de fréquenter ont sur lui l'effet d'un électrochoc. Ali Bouderbala prend conscience qu'il n'est pas à sa place. « Il était réveillé, maintenant. Il était de nouveau lui-même, pas ce double étrange, ce dibbouk, qui s'était emparé de son corps dans la rue Jean-Pierre-Timbaud. » [3]

Cette prise de conscience va le décider à rentrer chez lui à Paris pour retrouver les siens. Néanmoins, ce sursaut de lucidité sera étouffé dans la violence par les milices de Daech. Appréhendé sur le point de départ, Ali sera exécuté. Toutefois, face à la mort, il réalise que les contradictions qui le constituent se trouvent enfin réconciliées. En effet,

> *« Sa dernière pensée fut double comme le fut sa vie, mélangée, brutalement confuse, hybride, car il vit en même temps, tracées en lettres de feu à l'intérieur de ses paupières closes, pendant que le coup de feu retentissait, fracassant, deux phrases superposées. »*[4]

1- Ibid., p.248.
2- Ibid., p. 257.
3- Ibid., p.256.
4- Ibid., p. 261.

D'un côté Joseph k personnage principal de *Le Procès* de Kafka qui formule dans son râle de mourant la phrase suivante « Comme un chien »[1] et l'autre phrase est celle de Hallaj « Tuez-moi, ô, mes compagnons, c'est dans ma mort que se niche ma vie »[2]elles traduisent ce destin où se télescopent deux figures martyrielles « comme si les deux frères siamois qui en lui cohabitaient s'étaient enfin réconciliés ; et il mourut. Et il n'y eut plus rien ».[3]

À travers le parcours d'Ali Bouderbala, Fouad Laroui traduit d'une manière claire le destin de l'individu évoluant entre deux cultures. Celui-ci se construit dans un imaginaire hybride où langue, Histoire, appartenance semblent frappées par l'indécidabilité. Une telle situation implique un processus de négociation dans lequel l'existence de celui-ci transparaît comme rythmée par la question « Comment s'ouvrir à l'autre sans se perdre soi-même ? [4]». Une existence où prime la subjectivité de l'individu, faisant apparaître le sentiment de l'identité comme provisoire, soumis au remodelage et au remaniement. Une telle expérience nous permet d'observer par ailleurs « la nécessité pour l'individu né entre deux systèmes de pensée, deux ensembles de codes culturels, de reformuler sa vision du monde ».[5]Et combien l'hybridation peut paraître salutaire, car elle dédouane les sujets de tout enfermement ou assignation identitaire.

2.2. Tentative de réconciliation

Le cas d'Adam Sijilmassi peut à quelques nuances près rappeler celui de son homologue Ali Bouderbala. Sommé à choisir entre sa culture d'origine et celle acquise aux bancs de l'école française, Adam procède au projet de réécrire l'Encyclopédie.

Ce personnage éponyme de *Les Tribulations du dernier Sijilmassi* roman paru chez Julliard en 2014 raconte le parcours déconcertant d'un ingénieur marocain. Celui-ci décide d'une manière intempestive de couper avec le train de vie ultramoderne qu'il mène jusque-là et renouer

1- Ibid.
2- Ibid.
3- Ibid.
4- GLISSANT Édouard, 1995, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, p.20.
5- HESS Deborah M.,2006, *La poétique de renversement chez Maryse Condé, Massa Makan Diabaté et Édouard Glissant*, Paris, L'Harmattan, p.13.

avec celui de ses aïeux afin de redonner un sens à sa vie. C'est au retour d'un voyage que le désir de retrouver sa véritable identité culturelle se déclenche chez Adam et se déploie comme un programme qui va agencer le déroulement du roman.

Adam décide de rejoindre sa ville natale et retrouver la maison familiale : « Je reviens aux sources. Dans le boyau natal. Le Riad ancestral »[1]. Ce retour aux origines constitue au fond le passage d'un monde à un autre. Adam choisit de parcourir pédestrement le chemin qui sépare la ville de Casablanca à celle d'Azemmour. Une telle pérégrination riche en découvertes exotiques n'est pas exempte de mésaventures. Il s'aventure vers le lieu des origines en quête d'un monde pur, pas encore altéré par la modernité et ses dérives, similaire à celui de ses aïeux. Celui vraisemblablement « où les significations n'importaient pas, où l'on pouvait vivre au milieu d'une forêt enchantée sans jamais sortir la règle ni le compas ? »[2]

Ce déplacement spatial s'avère également une remontée dans le temps au cours de laquelle le personnage se découvre étranger dans son propre pays : « étant en étrange pays en mon pays ; et en moi-même ».[3] C'est aussi l'occasion pour voir sous un nouveau jour les mœurs de ces congénères, qui semblent trancher catégoriquement avec ses repères. Adam fait face à un monde inconnu et énigmatique, rétif à l'entendement. En somme, un monde qui échappe à sa grille des mots et à ses références acquises *chez les Français*.

Pour dissiper ce sentiment d'étrangeté qui le traverse, Adam décide d'oublier le monde « Occidental, celui où l'on s'appelle Anna, Aureliano, Meursault, Karen, Franz, Emma, où l'on vit des aventures », et « par la même occasion, pratiquer l'ablation de cette manie du progrès, de la vitesse »[4], mais c'est une entreprise qui s'avère exigeante. C'est au prix d'une cure qu'il appelle détricotage qu'Adam Sijilmassi entame son processus de désaliénation culturelle. Cette cure consiste à « Vider sa tête… ou, plutôt, soigner sa tête, atteinte d'incipitopathie ; plus généralement, de phrasopathie ; d'allophrasopathie ».[5]

1- LAROUI Fouad, *Les Tribulations du dernier Sijilmassi*, op cit., p. 233.
2- Ibid., p.140.
3- Ibid., p.155.
4- Ibid., p.156.
5- Ibid., p.159.

2.3. Réécrire l'Encyclopédie

La redécouverte de nouvelles références culturelles se présente pour Adam comme une compensation de cette perte. Son entreprise prend l'allure d'une véritable exploration archéologique où il exhume les monuments du patrimoine philosophique arabe médiévale. Ce qui le ramène à remettre en question l'authenticité de la philosophie occidentale. Ces découvertes lui procurent une satisfaction certaine et lui permettent de se valoriser en tant que sujet héritier de ce patrimoine.

C'est ainsi qu'une nouvelle langue, de nouveaux livres et de nouveaux auteurs vont meubler sa nouvelle vie et rythmer son quotidien. Des références, qui au fond vont le renvoyer à l'âge d'or de sa propre culture. C'est-à-dire « quand les Arabes savaient penser, quand l'islam était intelligent… ». Il conclut :« je peux être le petit-fils du hadj Maati, sans rien renier, fier et droit, »[1]Adam Sijilmassi plonge dans ces trésors oubliés et en tire une grande fierté. Les lignes suivantes nous approchent de l'état d'esprit du personnage :

Dans le grand détricotage, je peux retrouver la terre ferme, celle de l'intellect, de la pondération, de l'intelligence ; et peut-être y rencontrerai-je mon digne grand-père et mon père : la présence de Hayy Ibn Yaqzân dans cette malle l'atteste. En oubliant Voltaire, je ne me condamne pas à devenir sot, ni fanatique.[2]

Sans doute faudrait-il ici s'arrêter sur la sérendipité de cette découverte qui est à la mesure de l'importance de la pensée qu'elle véhicule. Les circonstances hasardeuses, qui ont permis à Adam de se pencher sur cet héritage, interrogent la place qui lui est réservée dans la société. On peut lire : « un grand coffre de bois ancien, recouvert d'un vieux drap mité, qui végétait dans un coin de la chambre bleue » dont « une odeur de moisi s'en exhala » ou encore « Il y avait là, effectivement, plusieurs dizaines de livres, empilés en désordre : de gros volumes reposaient sur des tomes plus petits, et, entre deux piles, de fins opuscules, des brochures, des pamphlets ».[3]

1- Ibid., p.234.
2- Ibid., p.170.
3- Ibid., p.158.

L'abandon de ces ressources remet en question la valeur accordée au savoir dans sa société. Il laisse implicitement supposer que l'ignorance, le fanatisme et le rejet de l'autre, largement répandu dans son entourage, incombent probablement au déni et à la négligence de cet héritage intellectuel dont les influences sur *l'Occident* semblent indéniables.

Pour tracer les linéaments d'une double généalogie de la pensée rationnelle, certains textes et certains penseurs se présentent comme les jalons d'une problématisation où se mêlent et s'entremêlent sciences, politique et religion. Et, où parole essayistique et parole narrative s'unissent pour dévoiler les entraves qui empêchent l'individu d'accéder à l'autonomie, mais aussi et surtout pour expliciter les différents rapports à la raison qui dominent dans son entourage. La réactualisation de ces questionnements par un jeu de reprise et d'approfondissement semble dictée par un contexte propice au changement et favorable à l'émancipation de l'individu.

Bien entendu, ce sera également une occasion pour le personnage principal afin d'imaginer comment sa scolarisation aurait pu être, ainsi que celle de ses camarades marocains, si le savoir de leurs professeurs français au lycée Lyautey n'avait pas été lacunaire de l'apport civilisationnel arabe. « Adam se rendait compte maintenant qu'il y avait quand même quelques omissions béantes dans le savoir de M. Castellani. Avait-il lu Hayy Ibn Yaqzân ? »[1]

Un tel constat permet au personnage de reprendre sa formation lacunaire et essaie de prendre en charge cette part qui lui manque. Plus encore son entreprise nous aide à comprendre la possibilité d'une filiation double à la fois aux apports de *l'Occident* et à ceux de *l'Orient.* Puisqu'il permet de passer d'une logique de confrontation à une logique de cohabitation et d'entrecroisement, qu'il décline comme nécessité pour toute transmutation politique. Pour Laroui, il ne s'agit donc pas de retrouver la pureté perdue du monde ni de ressusciter son authenticité altérée, mais plutôt de faire de l'impossibilité de ce projet le départ vers un nouveau monde où cohabitent les contradictions et où coexistent les paradoxes. Un projet qu'Adam Sijilmassi incarne par la réactivation de l'esprit de l'Encyclopédie.

1- Ibid., p.166.

La volonté d'absorber tous les savoirs, de promouvoir les connaissances et de célébrer les sciences présente chez Fouad Laroui l'une des perspectives majeures à même de rapprocher les humains et de dissiper les mésententes culturelles et les chocs civilisationnels. C'est ce qu'illustre la position du personnage qui cherche à faire revivre l'esprit de l'encyclopédie en lui traçant un horizon plus large, plus inclusif. C'est ce qu'on peut lire dans le passage suivant :

> *« Non, il ne faut pas renier Voltaire, ni Rousseau, ni Diderot… mais je les prends avec Ibn Rochd et les autres… Ibn Tofayl, précurseur de Spinoza, qui le lisait avec ferveur… Ibn Bâjja… Mystiques cordouans ou fassis et philosophes de Bagdad… Maison de la sagesse… et les Chinois, que je ne connais pas, les Japonais, les Indiens qui ont découvert mille ans avant tout le monde les grands théorèmes… Et si l'on exhumait un Zola zoulou, il serait des nôtres… Joie de lire Candide comme un conte andalou et Robinson Crusoé comme un Hayy Ibn Yaqzân londonien […] Homère ! (Ô mère !) Les grands Russes ! Tristram Shandy… Goethe ! … Mehr Licht… c'est le cas de le dire… Dante ! … (n'est-ce pas lui qui, dans la Divine Comédie, place Ibn Rochd parmi les génies du miracle grec, parmi les maîtres latins ? …) Darwin, Freud, penseurs et maîtres de la langue ! … Pessoa ! … Marquez ! … Paz ! … Hikmet ! … Hermans ! … Tagore ! … Faulkner ! … C'est là que je suis vraiment chez moi. La rue du Mouflon, la vraie, c'est l'encyclopédie… l'ascension de l'esprit humain… Je voudrais tout lire, tout comprendre… parler toutes les langues du monde ».*[1]

Si la quête de l'authenticité de la culture et de l'identité relève de l'impossible, il n'en reste pas moins qu'elle aboutit sur l'émerveillement béat du personnage. Son immersion dans les trésors du patrimoine philosophique médiévale arabe lui permet de restituer certaines pratiques qui semblent révolues de l'espace public. En effet, le roman laisse une large place au débat comme dispositif corolaire à l'âge d'or de la culture arabo-musulmane.

La convocation au fil de la narration de pratiques discursives telles que le dialogue, la conversation, la causerie et la controverse répond à

1- Ibid., p.309.

un double objectif. D'abord, c'est l'occasion pour restituer une tradition de débat qui tend à s'éclipser devant l'ordre monologique et les discours de clôture qui imposent leur vérité définitive et absolue. Ce moyen sert aussi à rappeler la vertu de la démonstration logique. C'est ainsi que le texte ranime certaines controverses, ayant marqué l'histoire des idées arabo-musulmanes, tout en leur donnant une résonnance ponctuelle.

Conclusion

La pratique littérature larouienne s'est révélée un moyen de production de savoir sur son époque donnée et s'assigne comme ambition l'interrogation des sites de mésententes afin de prévenir à ce que les différences essentielles ne se transforment en différend qui envenime toute possibilité du vivre ensemble. De ce fait, ce tour d'horizon nous a permis de déceler les jalons d'un plaidoyer pour une justice épistémique à travers l'œuvre de Fouad Laroui. Son exploration de l'héritage culturel et sa réinscription dans les débats actuels ouvrent la voie à une pacification sereine et pérenne au sein des sociétés multiculturelles contemporaines.

En même temps qu'elle esquisse des liens de dissidence avec les versions sanctifiées et canonisées de l'Histoire, la fiction de Fouad Laroui réactive des stratégies de subversion qui affectent plusieurs niveaux du texte. Ces mouvements de reprise propulsent le texte vers la quête de nouveaux sens, des ailleurs insoupçonnables qui confèrent à l'écriture une nouvelle dynamique susceptible de mettre en crise une image dévalorisante du sujet écrivant.

Bibliographie

BANCEL Nicolas et al., 2010, *Ruptures postcoloniales : les nouveaux visages de la société française*, Paris, Découverte.

BHABHA Homi K., 2017, *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale,* Paris, Payot.

DE SOUSA SANTOS Boaventura (dir.), 2008, *Another knowledge is possible: beyond northern epistemologies***,** Verso Books, London/ New York.

DE SOUSA SANTOS Boaventura, 2016, *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*, Paris, Desclée de Brouwer, coll. Solidarité et société.

GLISSANT Édouard, 1995, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.

HESS Deborah M., 2006, *La poétique de renversement chez Maryse Condé, Massa Makan Diabaté et Édouard Glissant*, Paris, L'Harmattan.

KHATIBI Abdelkébir, 2008, « Pensée-Autre » in *Œuvres de Abdelkébir Khatibi,* Tome III Essais, Paris, La Différence.

LAROUI Fouad, 2014, *Les Tribulations du dernier Sijilmassi,* Paris, Ed. Julliard.

LAROUI Fouad 2016, Ce *Vain combat que tu livres au Monde,* Paris, Ed. Julliard.

LAROUI Fouad, 2021, *Plaidoyer pour les Arabes,* Paris, Mialet-Barrault.

LATOUCHE Serge, 2005, *L'Occidentalisation du monde*, Paris, La Découverte.

SUBRAHMANYAM Sanjay, 2020, *Faut-il universaliser l'Histoire ? Entre dérives nationalistes et identitaires,* Paris. CNRS Editions.

SULTAN Patrick, 2011, *La Scène littéraire postcoloniale*, Paris, L'esprit des Lettres.

WALZER Michael, 1992, « Les deux universalismes », *Esprit*, décembre, p. 114-133.

Le modèle Montessori de l'éducation : un levier pour une paix durable

Hassna MABROUK
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Chouaïb Doukkali, El-Jadida, Maroc

> « Les idées nobles, les grands sentiments ont toujours été exprimés mais les guerres n'ont pas cessé ! »
>
> Maria Montessori, *Education pour un nouveau monde*, p.6.

> « Si la paix devenait une discipline à part entière, elle serait la plus noble de toutes, car la vie même de l'humanité en dépend. »
>
> Maria Montessori, *L'Education et la paix*, p.25.

Résumé

Des différentes réflexions et recherches qui ont abordé la question de la paix découlent deux sens à ce concept. Le premier oppose la paix à la guerre et à la résolution des conflits. Le second sens la situe au fond d'une méthode de l'éducation de l'enfant à même de poser les bases solides d'une paix durable. Sous cette deuxième acception, évolue le modèle de la psychologue italienne Maria Montessori qui met en perspective le lien inextricable entre éducation et paix. Le présent travail revient sur le modèle Montessori de l'éducation et propose de parcourir sa pensée et de sillonner ses fondements, à la lumière de son ouvrage *L'Education et la paix*. Il projette également un regard sur quelques expériences, celles des pays qui vivent dans un contexte de (l'après)guerre afin de revisiter le sens porté à l'éducation à la paix et de le confronter au modèle Montessori.

Mots-clés : adulte, éducation, enfant, Maria Montessori, paix, guerre.

Introduction

L'éducation a suscité l'intérêt de plusieurs philosophes et penseurs qui l'ont considérée comme une pierre de touche pour construire un monde meilleur (Fournier, 2018). Jean-Jacques Rousseau, par exemple, présente dans *L'Emile ou de l'éducation* (1762) un traité de l'éducation, permettant de penser la société et les relations entre les hommes. Les institutions chargées de l'éducation, écoles et établissements éducatifs qui se multiplient, à partir de la fin du XIXe siècle, manifestent sans cesse l'ambition de s'ouvrir sur d'autres horizons. Le contexte de la période comprise entre le XIXe et le XXe siècle, traversée par la montée du positivisme et la guerre mondiale, est favorable pour accueillir d'autres méthodes d'éducation. Un nouveau souffle se dégage avec les pédagogies dites actives, représentées essentiellement par Ovide Decroly, Maria Montessori et Célestin Freinet. De nouveaux courants pédagogiques vont voir le jour proposant des méthodes qui prônent l'expérimentation, la liberté et l'autonomie. Les travaux de Montessori ont connu un retentissement mondial et s'affirment toujours d'actualité. Ils s'inscrivent dans la ligne des pédagogies centrées sur l'enfant. Au-delà du paysage qui limite sa pédagogie à l'affirmation de la liberté, son modèle souligne non seulement la nécessité d'accorder à l'enfant une éducation meilleure, mais propose même une méthode pour construire l'homme de demain. Les travaux de Montessori annoncent l'ouverture d' « une ère nouvelle de l'éducation, celle de « l'Aide à la vie ».[1] En effet, ses recherches poussent vers une noble voie du fait qu'elle berce l'enfant au sein du couple paix et éducation. Elle insiste sur l'importance de revisiter la pratique éducative de façon à ce qu'elle initie une paix durable.

Le concept de paix, à la croisée des notions de non-guerre, de justice, de réconciliation et de sécurité nous ramène à un champ d'interrogations : Quelles acceptions offre Montessori à la notion de paix ? Quels sont les aspects que couvre la relation éducation et paix dans son modèle ? Qu'en-est-il des pratiques qui investissent la paix dans un processus d'enseignement ? S'agit-il d'une éducation qui repose sur la paix ou d'une manière de préparer l'homme de demain ?

1- Maria Montessori, 1936, *L'Enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, p.69.

Notre travail explorera dans un premier temps l'éducation comme clé de construction de la société pour enchainer dans un deuxième temps avec le modèle de l'éducation à la paix de Montessori et ouvrir un dialogue sur les tentatives de mise en place d'un programme d'enseignement initiant une éducation à la paix.

1. L'éducation : un facteur pour (re)construire la société

Depuis l'antiquité, les différentes voies portées sur l'éducation répondaient à un besoin, celui de former un être conscient de sa place dans la société et préparé pour mieux servir sa communauté. Les philosophes, Platon et Protagoras, par exemple, ont organisé un enseignement à fonction utilitaire : préparer le citoyen pour gérer à bon escient la cité et construire une société idéale. Dans *La République* (1966), Platon dresse sa vision de la cité idéale, fondée sur un système pédagogique susceptible de former des hommes vertueux. Le but de l'éducation, dans le programme platonicien, est de découvrir la vérité. Son programme acquiert un caractère évolutif et permanent qui rend compte de la spécificité de l'individu, de ses besoins en fonction de ses stades de croissance et des diverses composantes de sa personnalité.

Plus récemment, les disciplines qui relèvent des sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation, la psychologie de l'éducation ou la sociologie de l'éducation, ont permis de réfléchir sur des dispositifs susceptibles d'assurer à l'enfant une bonne éducation. Plusieurs acteurs ont pensé l'éducation sans pour autant être des pédagogues, Jean Jacques Rousseau, Johann Gottlieb Fichte, John Dewey, Célestin Freinet pour ne citer que ces exemples. Maria Montessori (1870-1952), femme-médecin, psychologue et pédagogue italienne, est une figure emblématique de l'éducation nouvelle au XXe siècle, et une référence qui a ensemencé le paysage éducatif européen surtout. Les recherches de Montessori manifestent des intérêts pour une analyse des mécanismes et principes qui garantissent une éducation positive. Elle plaide pour une bonne attention à l'égard de l'enfant et propose une description tout aussi détaillée de ses besoins, essentiellement dans son livre, *L'Enfant* (1936). Montessori concentre une démarche qui s'appuie sur le respect de l'enfant et de son rythme d'apprentissage. Son modèle mise sur des activités qui accordent à l'enfant la possibilité de travailler et d'agir

et qui permettent le développement des différents domaines de sa personnalité : cognitif, psychomoteur et socio-affectif.

Au début de sa carrière, Montessori s'intéresse aux enfants débiles et déficients, et même ceux issus de milieux défavorisés. Partant de la nécessité de mettre l'enfant dans un milieu favorable à une bonne éducation et doté d'outils de travail nécessaires à ses besoins, Montessori créa la première Maison des enfants (Casa dei Bambini), à Rome, le 6 janvier 1906 et suit de près le comportement des enfants. Elle résume sa démarche comme suit :

> *« …ce que j'ai fait consiste simplement à étudier l'enfant, à prendre et à exprimer ce qu'il m'a donné ; c'est cela qui s'appelle la méthode Montessori. Tout au plus ai-je été l'interprète de l'enfant. Mon expérience est celle de quarante années qui ont débuté par l'étude médicale et psychologique d'enfants handicapés que j'essayais d'aider. On trouva ceux-ci capables de tant de choses quand on les approchait sous l'angle de la coopération[1] ».*

Prônant des activités basées sur la liberté et l'autonomie, s'écartant des modèles éducatifs coercitifs, en rigueur et à l'école et à la maison, elle découvre des résultats inouïs qui ont signé les premières lignes de la reconnaissance de son modèle, à l'échelle internationale. Loin de limiter sa pratique à cette catégorie d'enfants, elle dirige un nouveau sentier de recherche au profit de l'éducation des enfants normaux, tirant bénéfice des réalisations avouées. En effet, elle estime que ces résultats « devaient contribuer à renouveler même celle de l'enfant normal ».[2]

Le contexte du XXe siècle, marqué par la guerre mondiale, les échecs et les pertes successives, ne laisse pas sans réaction plusieurs philosophes, qui ont fait de la question de la nécessité de reconstruire la société, la pierre angulaire de leur projet. Dans ses *Discours à la Nation Allemande* (1808), qui font suite à la défaite allemande contre l'intervention étrangère de Napoléon, J.G. Fichte souligne la place de l'éducation comme facteur de construction de la société allemande : « On nous a tout enlevé, sauf l'éducation : emparons-nous-en ; seule,

1- Maria Montessori, 2010, *Education pour un monde nouveau*, Paris, Desclée de Brouwer, p.11.
2- Jean Château (dir), 1958, *Les Grands penseurs de l'éducation*, Paris, PUF, p.327.

elle peut nous sauver de tous les maux qui nous écrasent. »[1] Cette réflexion de Fichte établit un lieu commun avec celle de Montessori. Ayant été témoin des séquelles de la guerre mondiale, des formes de violences et d'injustice, elle lance le même appel que Fichte : « Notre monde a été déchiré et il est besoin de le reconstruire : le premier facteur de cette reconstruction est l'éducation. »[2]. Néanmoins, ce qui fait la particularité de cette pédagogue, c'est qu'elle dirige son projet du côté de l'enfant qu'elle qualifie de « sauveur capable de régénérer la race humaine et la société. »[3] Pour Montessori, l'éducation est le premier facteur de développement et de construction d'une société. A son époque, elle est considérée « non seulement comme technicienne de l'Éducation, mais comme réformateur de la société et comme prometteur de paix ».[4]

Il n'en demeure pas moins que la question des acteurs chargés de l'acte d'éduquer tient son importance dans le modèle de Montessori. Il est certain que les lieux de socialisation, de médiation et de transmission des connaissances et des valeurs culturelles et universelles, l'école ou la famille, jouent un rôle déterminant dans l'éducation, seulement, Montessori soulève le besoin d'une nouvelle réorientation, celle qui se focalise sur les potentialités de l'enfant :

> *« L'enfant est le constructeur de l'homme et par là même de la société. L'enfant est doué d'une puissance intérieure qui peut nous guider vers un futur plus lumineux. L'éducation ne devrait plus principalement transmission de connaissances ; il faut qu'elle s'oriente dans une nouvelle voie, qu'elle cherche à développer les potentialités humaines ».*[5]

La possibilité d'inaugurer une telle voie exige la prise en considération de deux dimensions : une redéfinition de la paix et de la

1- Mathieu-Jules Gaufrès, 1895, « Les discours à la nation allemande de Fichte », In *La Revue pédagogique*, Tome 27, p.132.
2- Maria Montessori, 2010, *Education pour un monde nouveau*, Paris, Desclée de Brouwer, p. 6.
3- Ibid., p. 35.
4- Standing Edwin M., 1995, *Maria Montessori, sa vie, son œuvre*, Paris, Desclée de Brouwer, p.54.
5- Maria Montessori, 2010, *Education pour un nouveau monde*, Paris, Desclée de Brouwer, p.7.

relation de l'adulte et de l'enfant. Encore est-il que cette ligne directrice questionne la place de l'adulte dans ce processus de l'éducation, et projette un regard sur une forme constante de l'éducation centrée sur le regard porté par l'adulte sur l'enfant.

2. L'éducation et la paix dans le modèle de Montessori : Vers une science de la paix

L'ouvrage phare de Montessori, *L'Education et la paix* (1996), capitalise le fondement de sa pensée sur le lien entre éducation et paix. Il regroupe une série de conférences prononcées par Montessori entre 1932-1939, période cruciale en Europe et dans le monde entier qui témoigne d'événements historiques majeurs, dont le principal est la Guerre mondiale. A ces dates la question de la paix semble d'urgence, plusieurs travaux scientifiques sont dirigés dans ce sens. Intervenant à Genève, Bruxelles et Londres, Montessori expose ses idées dans de nombreuses conférences abordant des problématiques qui articulent la paix et l'éducation[1]. Dans sa démarche, elle commence par réfléchir sur le concept de paix qui, selon la pédagogue, a une charge négative, étant donné qu'il est investi d'un sens limité à la cessation de la guerre. Elle propose une définition de la vraie paix :

> *« Pour nous mettre dans la perspective de la vraie paix, il nous faut orienter notre réflexion vers le triomphe de la justice et de l'amour parmi les hommes, vers la construction d'un monde meilleur où règne l'harmonie. Notre seul point de départ possible est de nous focaliser sur ce qui distingue clairement la guerre de la paix. Pour éclairer la question, comme toute autre, une démarche de recherche positive est indispensable ».*[2]

Selon Montessori, toute tentative de mieux cerner le concept de la paix repose sur ce qu'elle appelle « une recherche positive », c'est-à-dire une démarche scientifique. Aborder la paix sous cette dimension tient sa légitimité chez Montessori car elle a constaté que la paix n'a

1- Signalons qu'en 1936, à Bruxelles, Montessori intervient lors du Congrès européen pour la paix consacrée aux aspects politiques de la question. En 1937, elle expose ses idées à Copenhague, lors du congrès « Éduquer pour la paix ! ». En décembre 1937, elle fit trois conférences au sein de l'École internationale de philosophie à Utrecht.

2- Maria Montessori, 1996, *L'Education et la paix*, Paris, Desclée de Brouwer, p.28.

pas reçu une réflexion qui atteint un stade d'objet d'étude scientifique, contrairement à la guerre qui contourne un champ scientifique, dans la mesure où elle convoque des domaines de l'armement et de la stratégie (Montessori, 1996, p.25.) Elle affirme que :

> *« la paix n'a jamais été l'objet d'une démarche cohérente de recherche qui puisse porter le nom de science, bien au contraire. Dans l'ensemble des innombrables idées qui enrichissent la conscience humaine, on serait bien en peine de trouver un concept clair correspondant au mot paix »*[1].

Montessori ne cesse de parler de *science de la paix* et admet que la guerre est une réalité qui a accompagné l'homme et qui découle des rapports de force entre une identité faible et celle plus forte. Ce postulat permet à la pédagogue de dessiner les champs de ce jeu de force. Elle constate que le processus de l'éducation, se déroulant au sein de la famille et de l'école, soulève des luttes entre les adultes et les enfants. « Actuellement la lutte entre adultes et enfants se déroule au sein de la famille et à l'école, au cours du processus que l'on continue à qualifier du mot d'éducation consacré par l'usage. »[2] Pour Montessori, la construction de la paix est liée d'abord à une construction de l'harmonie entre l'enfant et l'adulte. La méthode Montessori définit ainsi des mécanismes qui se penchent sur cette relation. L'ouvrage recensé met en perspective l'ampleur de cette situation. Montessori affirme que :

> *« l'adulte se présente à lui comme un adversaire dont le premier geste est de l'étouffer. Sur ce plan, la situation est beaucoup plus grave à notre époque qu'à aucune autre. En construisant un environnement qui est de plus en plus éloigné de la nature et donc de plus en plus inadapté à l'enfant, l'adulte a accru ses pouvoirs et, de ce fait, resserré son contrôle sur l'enfant ».*[3]

Le dicton : « l'enfant père de l'adulte », poussé à son paroxysme « l'enfant : homme de demain » semble afficher explicitement une destinée qui suppose que de l'éducation de l'enfant dépend l'avenir de l'adulte. Cette zone, déplacée et ouverte à un sens plus large, permet à

1- Maria Montessori, 1996, *L'Education et la paix*, Paris, Desclée de Brouwer, p.26.
2- Ibid., p.39.
3- Ibid., p.36.

Montessori d'inviter l'adulte à apprendre de l'enfant, à le comprendre et à respecter sa dignité. Montessori affirme que les maux de la société, les inégalités, les injustices et les violences dépendent en grande partie de la violence faite à l'enfant. Généralement par une prétendue autorité, l'adulte intervient négativement dans l'éducation de l'enfant, tellement préoccupé par la volonté de régler à sa manière son développement créant ainsi un milieu qui manque au respect de la liberté et qui détruit les aspects positifs de la personnalité de l'enfant. Pour Montessori :

> *« L'idée […] erronée selon laquelle l'adulte doit faire entrer l'enfant dans le moule voulu par la société continue à régner. Cette méprise grossière, consacrée par le temps, est la source du conflit fondamental et de la guerre entre les êtres humains qui, en toute justice, devraient s'aimer et se chérir les uns les autres, en particulier lorsqu'il s'agit de parents et d'enfants, ou de professeurs et d'élèves ».*[1]

Cet abus d'intervention génère des attitudes et des comportements négatifs. Les formes de haine et de méchancetés qui caractérisent les relations entre les hommes dans la société, sont dues essentiellement à une mauvaise éducation menée par l'adulte. Offrir à l'enfant une éducation en accord et en parfaite harmonie avec le développement de sa nature est susceptible de faire dissiper ces irrégularités.

3. Promouvoir la paix à travers l'éducation : pratiques, démarches et limites

L'Europe du XXe siècle, marquée essentiellement par les deux guerres mondiales, et le monde contemporain traversé de multiples bouleversements dans tous les domaines de la vie : crise des valeurs, violence, insécurité, appellent à établir des parallèles à différents niveaux et suggèrent que plus que jamais la paix est une exigence de notre monde contemporain. Toutefois, la question qui se pose concerne les dispositifs entrepris par les Etats parallèlement aux actions politiques envisagées pour éviter la guerre, tenter de résoudre les conflits et/ou entrer dans des processus de négociation. Ce point d'investigation tient son intérêt car le vécu dans un contexte de guerre ou d'instabilité politique rend problématique une mémoire en construction chez l'enfant et la

1- Maria Montessori, 1996, *L'Education et la paix*, Paris, Desclée de Brouwer, pp.36-37.

formation de l'adulte en devenir. De même, les sentiments des groupes issus de la guerre sont imprégnés de peur, de méfiance, de haine et de traumatisme. Cette situation exige de nouvelles formes d'interventions et réaffirme le besoin incessant de penser à des démarches convenables permettant d'établir une éducation basée sur des fondements solides.

Nombreuses sont les associations et fondations nationales et internationales qui œuvrent dans des projets de développement de la paix et s'accordent à la considérer comme une aspiration mondiale. Le réseau Peaceful Schools International engage la mission d'éduquer les enfants à la paix, même ceux qui ne l'ont jamais connue. De son côté, l'UNESCO agit par une série d'actions à l'échelle internationale, cherchant à mobiliser l'éducation pour transformer la vie et répandre une culture partagée de paix. Depuis sa fondation, elle dessine des missions qui ont pour objectif d' « élever les défenses de la paix dans l'esprit des femmes et des hommes »[1].

L'intérêt témoigné pour la paix se prononce avec le réseau de notions développées par l'UNESCO et qui dérivent du champ de la paix : paix, culture de la paix, éducation à la paix. Dans la perspective de l'UNESCO, la paix est : l'« Art de prévenir, calmer et dépasser des conflits par des initiatives proactives, en remplaçant sa violence par le dialogue et en transformant la violence des autres par des réflexes de paix. »[2] Toujours, dans l'horizon de l'UNESCO, la promotion de la paix entre dans un processus collectif, dans une dynamique de partage qui cible la communauté humaine. Sous cet angle, elle forge avec l'expression « culture de la paix » une signification qui renvoie à :

> *« L'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur le respect de la vie, le rejet de la violence et la promotion et la pratique de non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération ».*[3]

1- https : // www. grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/références/paix/historique-de-la-culture-de-la-paix.

2- https : // www. grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/références/paix/historique-de-la-culture-de-la-paix.

3- Définition adoptée par l'ONU, «Déclaration et Programme d'action sur une culture de la paix», résolution 53/243, p. 2, Assemblée Générale, 93e session, 1999.

Cette définition rend lisible la place de l'éducation dans l'instauration d'un climat de paix. Elle fait introduire l'éducation comme l'un des facteurs favorisant la paix.

Parallèlement à ces interventions internationales, les initiatives locales, inscrites dans des projets de société de certains pays, conduisent une vision similaire. Elles prennent divers cheminements, concourant à mettre en place des dispositifs de l'initiation à la paix, au profit des enfants. En effet, elles s'appuient sur des contenus et programmes scolaires, comme entrées qui expriment de manière explicite et/ou implicite la volonté de mettre en place des chantiers consacrés à l'éducation à la paix. Dans certains pays, comme le Rwanda et l'Angola, les pouvoirs étatiques estiment qu'un processus de paix est plus que jamais à convoquer. Ils élaborent plusieurs programmes motivés par la volonté de renforcer la paix et qui s'inscrivent surtout dans l'éducation aux droits de l'Homme.

Un exemple plus parlant est celui du Japon, particulièrement la région d'Hiroshima, qui a connu l'explosion d'une bombe atomique. Un programme de l'éducation à la paix est envisagé dans toutes les écoles élémentaires, collèges et lycées publics d'Hiroshima en 2013. Celui qui diffuse sous le nom *Hoïkusho*, développé à Fukuyama en 2008, est destiné à la petite enfance (3 – 5 ans), au préscolaire, et organise un enseignement centré sur un objectif : « Apprendre la paix » (Oba, 2020). Ce programme se traduit en une série d'activités fixées pour le mois d'août, inscrites dans le domaine des relations sociales et qui varient en fonction des tranches d'âge. Il consacre ses parties au rappel de l'événement de l'explosion de la bombe à Hiroshima[1]. Ces initiatives sont motivées par le besoin d'informer sur une mémoire

1- Selon Mie Oba (2020), ce programme obéit à l'organisation suivante : à 3 ans, participer au meeting de la paix, aux communications sur la guerre et la paix dans la vie quotidienne. 4 ans, les activités sont plus développées et détaillées pour le mois d'août; parler du 6 août (explosion de la bombe atomique à Hiroshima), du 8 (bombardement à Fukuyama), du 9 (bombe atomique à Nagasaki) et du 15 (fin de la seconde guerre mondiale), écouter et regarder des témoignages, lire des albums, découvrir des Kamishibaïs et leur création par la grande section, penser et discuter de l'amitié et de la compréhention mutuelle dans la vie quotidienne , goûter la cuisine faite pendant la guerre, participer au meeting de la paix et chanter. Les enfants de 5 ans commencent à approcher le concept de la culture de paix à partir du mois de juillet. En août ils visitent le Musée de la Paix et des Droits de l'Homme de Fukuyama.

collective et de développer des pratiques de la consolidation de la paix. Néanmoins, au cœur de ces démarches, résonne un regard différent de Montessori. La pédagogue souligne la difficulté de mener une paix durable en l'absence de volonté de changer l'éducation. Pour elle :

> *« Si l'éducation devait continuer selon les vieilles méthodes de la simple transmission du savoir, le problème serait insoluble et il n'y aurait pas d'espoir pour le monde. Seule une recherche scientifique sur la personnalité humaine peut nous conduire au salut. Et nous avons devant nous, dans l'enfant, une entité psychique, un groupe social immense, une véritable puissance mondiale, à condition d'en faire bon usage »*[1].

Il n'en demeure pas moins que pour Montessori, toute volonté d'enseigner la paix tombe dans la désuétude si elle ne trace pas comme objectif une paix durable. Ces actions relèvent d'un dispositif politique de transition démocratique et privilégient des démarches qui visent à maintenir une stabilité et à gérer une situation post-conflit. En effet, elles perdent leurs nobles horizons au profit d'une vision restreinte, dont la « préoccupation principale est la visibilité, au détriment de la durabilité »[2].

Conclusion

Il est clair, avec cette recherche, que le but du modèle de l'éducation de Montessori est de favoriser un monde harmonieux, où s'expriment les principes de la justice, du vivre-ensemble, de la liberté et de l'autonomie. Son modèle est un projet qui vise à préparer et à construire des générations nourries du respect d'autrui et conscientes de sa place et de celle de l'Autre dans un monde où les fluctuations du changement et de contingences ne cessent de croître. Nous estimons que sa pédagogie, qui était ancrée dans le contexte de la guerre dont elle a été témoin, répond actuellement aux exigences de notre monde vécu dans le contact incessant entre les cultures.

1- Maria Montessori, 2010, *Education pour un nouveau monde*, Paris, Desclée de Brouwer, p.6.

2- Haingo Rakotonirina, 2007, « Faire la paix : concepts et pratiques de la consolidation de la paix », In *Politique et Sociétés*, 26(1), 174–180. https://doi.org/10.7202/016468ar

Même si ses idées ont été saluées, elles ont reçu des regards critiques, orientés essentiellement vers une conception de sa méthode de l'éducation comme relevant d'un fait spirituel. Il reste pourtant certain que ses réflexions, interpellant l'âme de l'enfant et attaquant les formes de violences exercées par l'adulte, portent l'empreinte d'une éducation positive qui a poussé le vent du renouveau. Par son modèle pratique, elle a écrit des pages nobles dans l'histoire de l'éducation et de la pédagogie.

Il reste à dire que le modèle Montessori de l'éducation qui inaugurait sa marche en Europe depuis le XIXe siècle, plante toujours sa niche partout dans le monde au XXIe siècle. Les écoles Montessori, répandues partout dans le monde, suscitent l'intérêt d'une société, les parents essentiellement, assoiffés par le souci d'assurer une bonne éducation aux enfants. Son modèle a gagné un terrain imposant dans le champ éducatif, dans le cadre du secteur de l'enseignement privé surtout. Défendant plus les principes de l'autonomie et de la liberté, il semble produire des écarts par rapport à la principale orientation de Montessori et à ce pilier important, celui de la paix, qui reste le domaine où se pensent les valeurs de la rencontre avec l'autre et de la pensée d'un monde meilleur au futur.

Bibliographie

CHATEAU Jean (dir.), 1958, *Les Grands penseurs de l'éducation*, Paris, PUF.

FOURNIER Martine (dir.), 2018, *Les Grands penseurs de l'éducation*, Auxerre Cedex, Sciences Humaines Editions.

DE KONINCK Thomas, 2010, *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*, Québec, PUL.

GAUFRES Mathieu-Jules, 1895, « Les discours à la nation allemande de Fichte *»,* In *La Revue pédagogique*, Tome 27, pp. 129-142.

LAMARRE Jean-Marc, 2002, « Fichte et l'éducation : devenir un homme parmi les hommes », In *Le Télémaque : Education et humanisme*, Vol.1, N° 21, pp.65-80.

LEROY Ghislain, 2022, *Sociologie des pédagogies alternatives*, Paris, La Découverte.

MIGUELEZ Roberto, 2017, « L'éducation au dialogue : éducation pour la paix », In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23, N°1, pp. 101-112.

MONTESSORI Maria, 2010, *Education pour un monde nouveau*, Paris, Desclée de Brouwer. (Traduction de Jacqueline Oudin)

MONTESSORI Maria, 1996, *L'Education et la paix*, Paris, Desclée de Brouwer. (Traduit de l'anglais par Michel Valois)

MONTESSORI Maria, 1936, *L'Enfant*, Paris, Desclée de Brouwer. (Traduit de l'italien par Georgette J. J. Bernard)

MORIN Edgar, 1999, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation au futur*, Paris, Seuil.

MORLOT Anaïs, 2020, *Un autre regard sur Montessori*, Paris, L'Harmattan.

OBA Mie, 2020, « L'éducation à la paix dans la petite enfance », In *La Théorie dans la pratique*, N° 3, pp. 47-51.

PLATON, 1966, *La République*, Paris, Flammarion. (Traduit par Robert Baccou)

POUSSIN Charlotte, 2017, *La Pédagogie Montessori*, Paris, PUF.

STANDING Edwin M., 1995, *Maria Montessori, sa vie, son œuvre*, Paris, Desclée de Brouwer. (Traduction de Paule Escudier)

WAGNON Sylvain, 2019, *De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizons des pédagogies alternatives*, Bruxelles, Mardaga.

Ressources numériques

https // : www. grainesdepaix.org/fr/ressources-de paix/références/paix/historique-de-la-culture-de-la-paix

Quand la paix se tapie derrière les différences

Khadija EL YAKOUBI
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

Résumé

Devant toutes les transformations exigées par la mondialisation, l'Homme se trouve confronté à la complexité des valeurs fondant la notion de la paix. Ce concept universel est en perpétuelle redéfinition consensuelle tenant compte de ses multiples dimensions, sociale, politique, individuelle… qui instituent la vie humaine. Les sciences humaines et particulièrement la littérature contribuent, à travers ses différents genres, à explorer cette thématique en présentant les enjeux qui nous mettent face à l'Autre. Cet Autre sans la reconnaissance de qui, l'univers manquerait de dialogue, de tolérance et de paix. Dans ce présent article qui se base sur une lecture du roman *Sidi Safou* de l'écrivain marocain d'expression française My Seddik Rabbaj, il sera question de mettre en exergue l'écriture romanesque comme un vecteur de paix et une révocation du différend résultant des différences.

Mots-clés : paix, roman, fantastique, différences, écologie, cohabitation.

Introduction

Le genre romanesque a toujours servi, à travers ses strates fictionnelles, à produire des univers propices à mettre en injonction des thématiques, des personnages et des intrigues. Il a souvent offert un espace pour explorer les transformations et les mutations d'une société afin de créer et fertiliser des horizons chez le lecteur ou d'interpeler son sens critique, que ce soit à travers l'utopie ou la dystopie.

Lors de son discours de réception du prix Nobel de l'année 2014, Patrick Modiano définit la relation que doit entretenir le romancier avec la réalité. Pour lui, le texte romanesque est appelé à explorer la profondeur de l'existence, à fureter les fonds de l'actualité, à constituer

une radioscopie du monde dans lequel vit l'écrivain. Il ne doit pas se contenter de rester à la surface des choses et les transposer telles que tout le monde les voit. Il dit dans un passage de son discours :

> *« L'imagination de l'écrivain, loin de déformer la réalité, doit la pénétrer en profondeur et révéler cette réalité à elle-même, avec la force des infrarouges et des ultraviolets pour détecter ce qui se cache derrière les apparences ».*[1]

Le roman, dans ce sens doit être capable d'aller au-delà des apparences, de révéler les mystères qui restent enfouis aux tréfonds des âmes et d'expliquer le secret que cache chaque individu. Il ajoute dans le même discours : « C'est le rôle du poète et du romancier, et du peintre aussi, de dévoiler ce mystère et cette phosphorescence qui se trouvent au fond de chaque personne ».[2]

Michel Butor dans son ouvrage *Essai sur le roman* mentionne que : « le roman est un des constituants essentiels de notre appréhension de la réalité ».[3] Ce genre littéraire permet au lecteur de mieux comprendre la réalité dans laquelle il évolue. Il compare son expérience de vie avec celles des personnages des récits romanesques ou tout simplement la lecture lui révèle les secrets de certains agissements ou comportements humains. Pour Butor, le roman est un laboratoire dans lequel on expérimente quelques fragments de la vie. C'est le lieu où on peut faire un retour à la conscience pour saisir les structures transcendantales de celle-ci et l'essence de l'être. C'est ce qui le pousse à écrire dans son livre précédemment cité : « le roman est le domaine phénoménologique par excellence, le lieu par excellence où étudier de quelle façon la réalité nous apparaît ou peut nous apparaître ».[4]

Le projet littéraire de l'écrivain marocain d'expression française, Moulay Seddik Rabbaj, est marqué par la vraisemblance des histoires qui constituent ses six premiers romans. Par ailleurs, le roman à l'étude fait une digression de registre littéraire, permettant à l'auteur de s'aventurer

1- MODIANO Patrick, « Le discours de réception du prix Nobel de littérature », In *Le Monde*, 07/12/2014.
2- Ibid.
3- BUTOR Michel,1964, *Essai sur le roman*, Gallimard, p.7.
4- Ibid.

dans le fantastique comme une nouvelle expérience. Il ne se soucie plus de créer des correspondances avec la réalité : il s'en démarque, bravant toute logique, ne respectant aucune vraisemblance. Les personnages se détachent de la réalité pour créer un monde propre à eux, un monde qui ne trouve pas d'écho dans la vie, un monde fantastique où les personnages se comportent en défiant les lois de la nature.

Le roman *Sidi Safou* de M.S. Rabbaj, bien qu'il nous détache concrètement de la réalité, nous met face aux grandes questions qui hantent l'Homme moderne. Il s'agit d'un roman fantastique qui s'inscrit dans un monde fictif, sans nom et sans repères. Les aventures de ce personnage éponyme lui montrent l'ignorance et la versatilité de l'être humain, son tiraillement entre le bien et le mal, le beau et le laid, le noir et le blanc…Il essaie à chaque fois de mettre de l'ordre là où il est, pourtant, il se heurte très souvent à ce retranchement de l'Homme dans son petit monde et à ce refus d'abolir les frontières pour aller vers l'Autre, lui tendre la main afin d'affronter les vrais problèmes qui composent les fondements de la crise moderne.

Dans notre intervention, nous tenterons de montrer comment l'écriture romanesque dans *Sidi Safou* offre des réflexions profondes sur la notion de paix et de dialogue. Et comment une simple exclusion de l'Autre peut rendre un monde, tolérant pacifique et cohabitant, presque impossible.

La crise du monde moderne : L'individualisme comme fatalité.

L'individualisme s'impose comme un phénomène du monde moderne. La notion de la tribu, de la grande famille a presque disparu et bientôt la petite famille. Ceci pousse beaucoup d'écrivains à traiter de la question. Albert Camus dans *L'Etranger* en est un illustre exemple. Dans la littérature marocaine contemporaine, Rabbaj donne corps à ce phénomène dans *Sidi Safou* et principalement lorsque le personnage principal se trouve négligé et éloigné, quand les siens n'ont plus besoin de ses services. Le déclin des traditions dans la société de *Safou* se montre dans le roman par le changement de l'espace. L'auteur montre que le changement de l'espace a pour corollaire le changement de mœurs et de tradition. En effet, après son voyage sur les nuages et après avoir découvert une région boisée, *Safou* demande aux *Inconnus*, les

habitants de sa tribu, de quitter l'endroit où ils ont vu le jour, l'endroit où personne d'entre eux n'a connaissance du moment ou des circonstances qui ont poussé leurs aïeuls à élire domicile sur cette parcelle du monde où les conditions de vie sont difficiles, voire insupportables :

> *« Personne n'a jamais su d'où ils sont venus ni comment ils ont échoué sur cette partie du désert. Plusieurs histoires se tissent autour de leur provenance, mais aucune n'a de références sûres. Les vieux d'autres tribus disent que leurs aïeux en parlant d'eux, les appelaient les Inconnus ».*[1]

Les membres de cette peuplade sont répartis en deux grandes parties : les Bucherons et les Intrépides. Les premiers sont appelés à servir la tribu en matière de bois pour construire les huttes et d'autres matières vitales, par contre les seconds partent à la chasse dans des contrées lointaines. Et ce sont ces derniers qui ont droit au mariage, à la procréation et à la pérennité de la vie dans la phratrie. *Safou*, après la découverte de ce bois salvateur, propose aux siens de changer de lieu et de s'y installer définitivement, mais aussi d'effacer toute différence entre les uns et les autres, de mettre tout le monde sur le même pied d'égalité dans une sorte de démocratie, chose qui n'a pas plu à tout le monde et a créé des fissures dans le corps du clan.

Dans ce nouveau monde, personne ne travaille plus pour personne. Chacun commence à construire sa propre maison loin de demander de l'aide ou de l'espérer même. La parcelle désignée pour *Safou* et qui était censée être construite parmi les premières par les jeunes de la tribu reste nue, aucun tronc d'arbre n'indique l'intention de commencer les travaux. Concernant la chasse qui était un des rituels incontournables de la tribu, elle s'exerce dans ce nouveau monde des Inconnus individuellement.

Par cette allégorie, Rabbaj voulait nous montrer que lorsqu'on sort d'un schéma traditionnel vers un monde moderne sans bien préparer les assises, on risque de se perdre, de se trouver sans repères. Par conséquent, on se réfugie dans un individualisme destructeur de toutes les relations sociales. Un individualisme qui éloigne la personne de tout ce qui peut l'ancrer dans la tradition. Cette idée rejoint ce dont

1- RABBAJ My Seddik, 2023, *Sidi Safou* , p.11.

René Guénon a parlé dans son livre *La Crise du Monde Moderne*. Dans ce fameux opus, l'auteur français qui s'est intéressé à l'histoire intellectuelle du XXe siècle traite, entre autres, du déclin de la tradition, de l'abandon des valeurs de la tradition et de ses répercussions sur le mode de vie de l'individu. Ce déséquilibre est à l'origine d'une crise spirituelle et morale.

I. Le genre fantastique comme réponse à la crise de la représentation :

Parmi les motivations qui déterminent ce choix pour le lecteur, il y a la volonté de s'éloigner de la vie de tous les jours. En effet, certains lecteurs cherchent, en préférant ce type de textes, à se détacher complètement du monde où ils vivent pour se trouver propulsés dans un autre qui n'entretient aucune relation avec leur réalité. Jean Prévost a écrit, dans la nouvelle revue Française, en présentant sa nouvelle *La chasse du matin* : « Harassé de soucis, les hommes d'aujourd'hui n'aiment pas se trouver dans les livres : Ils trouvent le dépaysement plus consolant et le lointain plus poétique».[1]

Ce dépaysement est associé à une volonté de découverte qui transporte le lecteur dans d'autres contrées, très souvent bizarres, regorgeant de scènes lyriques. Le dépaysement peut aller jusqu'au déracinement. C'est le cas où le lecteur se trouve en face de scènes fantastiques. Nous entendons ici par le fantastique, le fait de se trouver devant une situation qui se décale de la réalité, une scène extraordinaire où les personnages se permettent de braver les lois de la nature. Nous prenons le fantastique dans son acception la plus déployée, loin du confinement de certains critiques qui délimitent son étendue. Nous adoptons la définition de Marcel Schneider qui trouve que :

> *« Le fantastique n'est ni un jeu avec la terreur (Roger Caillois), ni le moment ambigu où l'on hésite entre la solution rationnelle et l'irrationnelle (Todorov) ni une variété de l'occulte, ni une manifestation du surnaturel : C'est un produit de rupture, une déchirure soudaine dans l'expérience vécue du quotidien ».*[2]

1- PREVOST Jean, 1937, *La chasse du matin*, Gallimard.
2- SCHNEIDER Marcel, 1985, *Histoire de la littérature fantastique*, Fayard, p. 8.

Le fantastique ne sera pas seulement le moment où le lecteur se sent frappé par cette peur violente et incontrôlable, non plus le moment où il se trouve indécis pour classer sa réaction entre le rationnel et l'irrationnel, non plus encore les moments qui échappent à l'entendement. Le fantastique sera ce déplacement, tant soit peu, de ce qu'on a l'habitude de vivre. Nous prenons le fantastique comme un écart de la réalité qui est parfois à peine perceptible et non comme : le genre littéraire qui possède ses lois et son esthétique propres et qui ne se déroule que dans une atmosphère bien particulière. Ce genre qui a vu sa naissance avec Hoffman et qui s'est exercé par de grandes figures de la littérature française comme Théophile Gautier, Prospère Mérimée… continue jusqu'à nos jours de conquérir plusieurs lecteurs pour constituer, avec Harry Potter, le livre le plus vendu et le plus traduit dans l'histoire de la littérature moderne.

Dans ce sens, le roman de My Seddik Rabbaj peut être facilement inséré dans la catégorie du fantastique. Dans l'une de ces interviews que l'écrivain a données au journal marocain *l'économiste*[1], l'écrivain annonce qu'il a choisi ce genre pour avoir assez de liberté afin de traiter les sujets qui le hantent concernant la crise de l'homme dans le monde moderne. Une crise qui, selon sa perspective, épouse plusieurs formes qui vont à l'encontre de la réalisation d'une paix durable. Les notions de différence et d'écologie sont des matrices qui conduisent le lecteur, au fur et à mesure de sa lecture, à approcher et à explorer profondément la notion de la paix.

1. La reconnaissance de la différence comme vecteur de la paix

Après lui avoir consacré tout un roman *Différent* [2], le thème de la différence revient en puissance dans *Sidi Safou* . Cela s'annonce depuis les premières pages quand la différence fait des *Inconnus* des personnes farouches qui n'entretiennent aucune relation avec les autres. Leur aspect les distingue des habitants du monde avoisinant, faisant d'eux des gens effrayants qu'on fuit pour avoir la paix. Le voisinage et l'entraide n'ont plus aucune signification dans ce contexte. C'est la peur et la méfiance qui prennent le dessus. S'éloigner de l'autre devient

1- Journal l'économiste, Mardi 19 Septembre 2023.
2- RABBAJ My Seddik, 2021, *Différent*, Le Fennec.

une nécessité, une obligation pour avoir la tranquillité nécessaire à une vie paisible.

> *« Les Inconnus n'entretiennent aucune relation avec le monde extérieur. Ils sont obscurs pour les autres, rebutants et dangereux. Leur aspect fait peur et la sauvagerie qui s'en dégage avorte toute tentative de les approcher. Ils portent des habits indéfinissables, une multitude de pans, généralement en peau de bêtes et ne coupent ni cheveux ni barbe. Les hommes et les femmes dénouent leur longue chevelure au temps de repos et au moment des activités, la nouent en chignon ».*[1]

Les *inconnus* vivent dans une sorte d'autarcie. Les Bucherons et les Intrépides travaillent d'arrache-pied pour assurer la subsistance. Cependant, dès qu'une catastrophe naturelle advient – une sorte de tremblement de terre avec des échos dans le ciel - les uns et les autres se trouvent dans la grande difficulté de subvenir aux besoins vitaux. C'est la raison qui pousse leur salvateur Sidi *Safou* à aller à la forêt fumante afin de les approvisionner en matière de plantes médicinales et d'autres choses qui se trouvaient dans la région sinistrée, mais aussi sur d'autres territoires voisins auxquels ils n'ont pas accès à cause de leur différence. Si cet homme surnaturel, capable de marcher sur les nuages, n'était pas parmi eux, leur dissemblance et leur refus d'aller vers l'Autre et de l'accepter aurait été une raison suffisante de leur disparition.

La différence s'exprime aussi quand *Safou* tombe des nuages sur les *Zoloti*, une tribu particulière composée de plusieurs fractions. Sa différence fait de lui un homme effrayant. Les filles, quand elles l'ont vu la première fois, courent en le fuyant tellement son aspect inspire la peur. Néanmoins, en l'apprivoisant, Amghar, le responsable de la tribu, trouve qu'il a des pouvoirs et qu'il faut en profiter pour le bien de tout le monde.

La symbiose qui règne entre les fractions qui composent les *Zoloti* depuis longue date se révèle limitée. Pour conserver leurs particularités, ils tiennent à ne pas mélanger du sang. Les partenaires dans un mariage doivent appartenir au même clan. De cette manière, les enfants grandissent dans la même religion, les mêmes traditions et

1- Rabbaj My Seddik, op.cit. p.8.

la même vision de la vie. Cet équilibre et cette exigence se trouvent perturbés quand *Chagoun* et *Assar* tombent amoureux alors qu'ils appartiennent à deux fractions différentes. Ceci crée la discorde dans la tribu et les propositions des punitions vont bon train, allant jusqu'à l'emprisonnement pour les uns et le lynchage pour les autres. Cet incident a failli jeter cette cohabitation historique à la dérive. C'est encore *Safou* qui vient les informer qu'une grande menace se profilait à l'horizon. Des envahisseurs arrivent à pas assurés, ils vont les décimer, les irradier de la surface de la terre, s'ils ne laissent pas leurs futilités afin de combattre et de se mettre en face du vrai danger.

> *« Il faut maintenant libérer vos condamnés et oublier tous les différends qui vous opposent, continue Safou pour convaincre sur l'imminence du danger. Allez, pressez-vous, déterrez vos armes sinon vous allez tous périr ».*[1]

Safou, pour leur montrer que l'union fait la force et que le fait de tenir rigueur à la différence peut nuire à tout le monde, leur montre que dans un mariage de fractions différentes, il y a plus d'un avantage. D'ailleurs, quand on ne mélange pas les sangs, la descendance risque de porter des signes de fébrilité face aux maladies et aux épidémies, et par la suite, les frontières ne seront jamais abolies entre les uns et les autres :

> *« Ne perdez pas votre temps à des vanités. Si les amoureux veulent se marier, c'est tant mieux pour vous. Cela effacera les frontières entre les fractions des Zoloti. Vous serez unis, un seul corps, une seule force. Pourquoi cherchez-vous à maintenir ces traditions ? Par peur du changement ? Préoccupez-vous pour le moment de la manière dont vous devez affronter les guerriers ennemis ».*[2]

C'est dans cette perspective d'effacement des Différences que le roman tente de cheminer les pistes pour traiter de la notion de la paix dans sa dimension sociale et individuelle. La reconnaissance de la Différence comme une voie de la paix. Le roman semble s'engager

1- Ibid. p.133.
2- Ibid.

dans une « lutte pour la reconnaissance »[1], dans une réflexion qui stipule que la paix demeure atteignable au moment où les frontières des Différences sont bannies, où les divisions de groupes sont proscrites, où l'humanité commune n'est réalisée que par l'existence de l'Autre. C'est une voie qui impose un engagement et une reconnaissance impératifs de la diversité dans sa dimension la plus globalisante.

2. L'écologie comme garant du vivre- ensemble

La question de l'écologie hante aussi l'auteur. Dans un entretien à la télévision canadienne ICI Agora[2], en parlant des sujets abordés dans son dernier roman *Sidi Safou*, l'auteur évoque l'écologie. L'auteur dixit :

> *« Nous vivons dans un monde que nous devons protéger ensemble. Si on continue à le maltraiter, il se lèvera un jour contre nous et nous payerons le prix cher. Nous devons, chacun de son côté, faire de telle sorte que la nature soit respectée, que les ressources naturelles soient modérément exploitées »*[3].

A cette idée, Rabbaj donne corps dans son roman sous une scène très expressive. Les fractions des *Zoloti*, après la mort d'*Amghar*, leur chef, abandonnent leur terre en s'adonnant à d'autres activités lucratives. Qui pour le commerce, qui pour l'élevage, etc. La terre se trouve négligée, craquelée, repliée sur elle-même. Les arbres qui ont vu naitre tout le monde se dessèchent et meurent sans tomber, les herbes refusent de pousser et le sol devient comme s'il était cimenté. Au moment où les *Zoloti* croient qu'ils n'ont plus rien à faire de leur terre et qu'ils sont capables de vivre mieux sans y retourner et sans même en avoir besoin, on commence à trouver les corps de certains d'entre eux complétement déchiquetés au bord des routes. Une peur bleue s'empare de tout le monde à tel point que certains d'entre eux n'ont plus le courage de dépasser le seuil de leur maison. Les explications vont bon train et les descriptions des uns démontent celles des autres. Chacun imagine à sa guise le tueur, celui qui est capable d'éventrer l'homme le plus fort

1- HONNETH Alex, 2015, « Ce que social veut dire », Tome II : les pathologies de la raison, Gallimard.
2- https://www.youtube.com/watch?v=08sJ3aaRF0Y Consulté le14/ 06/2024.
3- Ibid.

de la tribu. Cela a duré un temps jusqu'au jour où un jeune, sauvé par miracle du massacre qui a coûté la vie à un groupe de ses amis, décrit en détail le tueur. Il s'agit d'un animal en argile dont la taille varie entre l'âne et le mulet et dont les sabots, pareils à des cimeterres, découpent l'être humain en un clin d'œil. C'est toujours *Safou* qui donne la bonne explication et la bonne solution en disant :

> *« Oui, la terre se venge, vous l'avez abandonnée, trahie. Elle a toujours veillée sur vous, vos parents, vos aïeux et vous avez fait preuve d'ingratitude, vous l'avez quittée sans lui prêter aucune attention, sans tenir compte de ses appétences. Elle ne s'arrêtera qu'après avoir tué le dernier d'entre vous, sans éprouver de pitié pour personne ».*[1]

Devant l'étonnement des *Zoloti* et la peur qui s'infiltrent dans les cœurs, *Safou* reprend pour rassurer tout le monde en disant :

> *« Il y a toujours moyen pour calmer la rage de la terre …. Il faut l'amadouer à nouveau, l'apprivoiser, la rassurer. Il faut qu'elle sente que vous l'aimez, et que vous ne la laisserez pas tomber à nouveau dès qu'une autre vie se profile à l'horizon ».*[2]

La notion de l'écologie illustre dans le roman et d'une manière très saillante les défis environnementaux qui menacent le globe terrestre et qui peuvent avoir des répercussions dévastatrices sur l'avenir proche de l'humanité. Ainsi, dans une approche écocritique, le roman dépeint la dégradation de l'environnement en jetant le lecteur dans un monde immersif où la nature épouse les déformations les plus affreuses. Ipso facto, plusieurs transformations peuvent empêcher les humains de vivre paisiblement sur une terre qui soufrerait d'un écosystème déstabilisé, de ressources naturelles raréfiées, de catastrophes naturelles saccadées. Le roman lance un appel urgent à l'appréhension de l'avenir écologique menaçant l'humanité, c'est une invitation à se départir de toutes considérations raciales, tribales ou religieuses pour se prévenir contre un lendemain où siège précarité, conflit et crise. Le roman constitue un franc cri contre les enjeux destructifs de l'écologie contemporaine.

1- Rabbaj My Seddik, op.cit., p.169.
2- Ibid.

II. Mythologie littéraire : la mythologie comme réservoir d'enseignement :

Le roman *Sidi Safou* exploite tout au long du récit des enseignements éthiques et écologiques qui visent à éclairer sur la nécessité de la découverte l'Autre, de l'entente entre les peuples en dehors de tout ethnocentrisme réducteur. Le mythe du messie largement évoqué dans les trois religions monothéistes, présente une résonance avec le personnage de *Safou*. Lui aussi, né d'une mère vierge qui répète comme la vierge Marie « et bien moi je suis tombée enceinte, sans avoir fréquenté aucun homme »[1]. Ainsi, ce personnage éponyme, par son aura aussi bien sainte que sage, rappelle le messie dans sa sainteté et ses prophéties. Dans un passage du roman, *Safou* à l'instar du Messie qui selon la religion chrétienne, est venu pour sauver le monde, conjure les membres de sa peuplade de ne pas entreprendre une aventure qui leur causerait la mort et la disparition. Il est là pour restaurer la paix, rétablir l'ordre chaotique régnant dans la phratrie réunissant les vaillants et les bûcherons. *Safou* représente le symbole de l'abnégation et de l'altruisme, il devient le salvateur qui rappelle les aspirations humaines à un sauveur, à un libérateur qui assurera la paix entre les humains. L'auteur aspire, à travers cette figure évoquée dans différentes cultures et traditions religieuse, en l'occurrence l'islam qui lui reconnait des pouvoirs et des miracles inédits, à effacer les frontières entre les croyances, et à transcender les différences en vue de créer un monde tolérant où prévaut l'intérêt commun. D'ailleurs cela se concrétise après la descente de *Safou* des nuages chez les *zolotis* qui pratiquaient plusieurs religions dont chacune est réservée à une phratrie particulière. Il les incite à plusieurs reprises à unifier leurs efforts afin d'affronter les vrais dangers qui se profilent à l'horizon et qui touchent l'unité de la tribu.

Un autre mythe évoqué dans le texte est celui de Golem, cet être en argile décrit comme étant un animal féroce capable de tuer en une fraction de seconde le plus fort des humains. L'auteur, par cette allégorie, fait allusion à la puissance de la terre qui peut ravager les êtres vivants qui l'entourent, selon la version juive. Golem est une créature puissante

1- Ibid., p.17.

dépourvue d'intelligence propre, toujours prête à obéir aux ordres de son créateur. Pourtant, son manque de lucidité et de discernement peut conduire à des répercussions imprévues, insurmontables voire désastreuses.

Le mythe de Golem est traité autrement dans le texte il s'agit de la terre qui se transforme en animal fait d'argile, qui châtie durement ceux qui l'ont mal traité. C'est un cri contre la maltraitance humaine de la terre ; contre les gestes de désertification, de déboisement et d'épuisement de ressources naturelles. Cette violence écologique irréfléchie et irresponsable engendre impérativement une insécurité alimentaire et une pénurie d'eau ; vecteurs incontournables de guerres interhumaines et de conflits universels qui vont à l'encontre d'un monde paisible et sans hostilités.

Le mythe de Golem traduit un appel urgent pour respecter la terre ; c'est une invitation de l'auteur à conscientiser les esprits pour une réconciliation avec l'environnement ; à corriger les torts causés à l'égard de l'écosystème et à interagir dans un respect mutuel. La vision de l'auteur demeure pointue dans ce sens ; loin des conflits tribaux, religieux et ethniques, l'être humain devrait dépasser toutes ces considérations pour parvenir à vivre en paix universelle. La fréquence alarmante des catastrophes naturelles que connait notre monde actuellement, à l'instar des cyclones, des tsunamis et des cyclones, est une réincarnation d'un Golem cauchemardesque qui renaît de ses cendres.

Conclusion

Dans cette digression de registre littéraire, Rabbaj conçoit une écriture qui sort de son ordinaire scriptural. Il s'aventure cette fois-ci dans le fantastique au diapason du roman social, une nouvelle voie libératrice des contraintes du monde réel, une intrusion dans de nouveaux mondes imaginaires qui explorent des thématiques profondes comme les conflits interhumains, les différences destructives, le voisinage, la tolérance, l'écologie et la cohabitation à travers ce chevauchement entre réel /irréel tout en donnant libre cours à son imagination créatrice.

Rabbaj, par le roman *Sidi Safou*, aspire à un monde paisible où l'Autre différent de moi n'est qu'une source de diversité et d'enrichissement.

Bibliographie

BUTOR Michel, 1964, *Essai sur le roman*, Paris, Gallimard,

GUENON René, 1946, *La crise de la modernité*, Paris, Gallimard.

GUENON René, 1924, Orient *et occident*, Paris, Vegas.

MODIANO Patrick, 2014, « Verbatim : le discours de réception du prix Nobel de Patrick Modiano », *Le Monde https://www.lemonde.fr/prix-nobel/article/2014/12/07/verbatim-le-discours-de-reception-du-prix-nobel-de-patrick-modiano_4536162_1772031.html consulté le 10/06/2024.*

PREVOST Jean, 1937, *La chasse du matin*, Paris, Gallimard.

RABBAJ Moulay Seddik, 2023, *Sidi Safou*, Rabat, le Fennec

RABBAJ Moulay Seddik, 2021, *Différent*, Rabat, Le Fennec

SCHNEIDER Marcel, 1985, *Histoire de la littérature fantastique*, Paris, Fayard.

L'engagement littéraire chez Ahmed Beroho: de la dénonciation du fondamentalisme à la culture de la paix

Abderrahman ELQADERY
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines- Mohammedia
Université Hassan II de Casablanca, Maroc

Safa GARAAOUCH
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'El Jadida
Université Chouaïb Doukkali, Maroc

Résumé

Les attentats terroristes qui ont marqué le Maroc pendant la première décennie du XXIe siècle ont poussé plusieurs auteurs à prendre la plume pour déconstruire l'extrémisme religieux et contester les discours haineux. Ahmed Beroho, journaliste de formation et ancien diplomate, revisite dans son roman *Ben Laden à Casablanca* l'attentat qui a secoué la ville économique le 16 mai 2003. Le roman en question déconstruit les représentations simplistes et essentialistes et met en évidence l'importance de la littérature dans la promotion d'une culture de la paix. En proposant des perspectives variées et humaines, Beroho encourage à travers ses choix narratifs une réflexion approfondie sur la tolérance religieuse, culturelle et sociale, ainsi que sur la possibilité à favoriser un dialogue constructif et une compréhension mutuelle. Notre article ambitionne de montrer comment le roman, d'une part, essaie de dévoiler la violence et dénoncer l'obscurantisme religieux et, d'autre part, proposer une vision pacificatrice qui favorise le dialogue et fonde la part engagée de l'œuvre.

Mots-clés : engagement, roman marocain, intégrisme, tolérance religieuse, culture de paix.

Introduction

Si l'engagement littéraire semble au XXIe siècle une idée « désuète, non seulement à cause du diktat textuel qui a célébré la mort de l'auteur (sujet écrivant)[1] », mais aussi à cause du sentiment de plus en plus grand que « la littérature est impuissante devant les atrocités du réel[2] », il demeure néanmoins un enjeu littéraire capital dans un monde marqué par des bouleversements sociopolitiques. L'écrivain, sous l'emprise du réel, oriente sa plume critique et participe aux mouvances sociétales de son temps comme il peut envisager une relecture des événements d'un passé révolu ou d'un présent immédiat de son pays. En effet, les attentats terroristes qui ont marqué le Maroc pendant la première décennie du XXIe siècle ont poussé plusieurs auteurs à prendre la plume pour déconstruire l'extrémisme religieux et contester les discours haineux. Ahmed Beroho, journaliste de formation et ancien diplomate, représente la figure emblématique de cette mouvance littéraire. L'écrivain tangérois revisite dans son roman *Ben Laden à Casablanca* l'attentat qui a secoué la ville économique du Maroc le 16 mai 2003. En dévoilant les paradoxes de la pensée intégriste, le roman en question déconstruit les représentations simplistes et essentialistes et met en lumière l'importance de la littérature dans la promotion d'une culture de la paix. Notre article ambitionne d'étudier, d'une part, la manière dont l'auteur se sert du romanesque pour dévoiler la violence et dénoncer l'obscurantisme religieux et, d'autre part, proposer une vision pacificatrice qui favorise le dialogue et fonde la part engagée de l'œuvre.

1. Ahmed Beroho, un écrivain engagé

1.1. L'engagement littéraire

« Engagement littéraire », « littérature engagée », « écrivain engagé » et même « roman engagé » sont toute une panoplie d'expressions que les critiques littéraires emploient pour cerner le concept de l'engagement. Cette variété dans les dénominations montre,

1- Khalid Zekri, 2006, « Abdelhak Serhane: un engagement littéraire », in *Itinéraires et contacts de cultures:Abdelhak Serhane, une écriture de l'engagement,* vol. 37, Paris, L'Harmattan, p. 9.
2- Ibid.

d'un côté, le vif intérêt accordé par la critique littéraire à cette notion et d'un autre côté la difficulté de délimiter un concept littéraire assez ambivalent. Larousse définit l'engagement en tant « mise en gage » et ajoute à propos de « l'engagement d'un écrivain » qu'il s'agit d'une prise de parti qui « consiste, en présence d'un conflit de devoirs provoqué par des luttes politiques, sociales, idéologiques, à prendre parti ouvertement en assumant les risques de cette attitude »[1].

D'après cette définition, l'engagement littéraire serait une posture que l'écrivain prend vis-à-vis du réel et qu'il exprime explicitement dans ses œuvres.

Jean-Paul Sartre qui se considère comme l'un des premiers théoriciens de l'engagement littéraire au lendemain de la IIe Guerre mondiale définit ainsi l'écrivain engagé :

> *« Un écrivain est engagé lorsqu'il tâche de prendre la conscience la plus lucide et la plus entière d'être embarqué, c'est-à-dire lorsqu'il fait passer pour lui et pour les autres l'engagement de la spontanéité au réfléchi »*[2].

Envisagé ainsi, l'écrivain engagé est sujet d'un acte d'implication qui doit être compris comme une réaction face à une situation donnée. L'écrivain est appelé à faire un choix de défendre ou bien de refuser cette situation qui inscrit ses œuvres dans la sphère sociale et politique de son époque. Ainsi, parler de l'engagement consiste à s'interroger sur la portée intellectuelle, sociale ou politique d'une œuvre.

À l'avènement dans les années 70 de la critique structuraliste et les formalistes russes qui s'intéressent de plus en plus à la littérarité et à la fonction poétique de l'œuvre littéraire en faisant abstraction du contexte sociopolitique, l'engagement a été jeté aux oubliettes de l'histoire littéraire. Par ailleurs, l'engagement est classé parmi les « notions périmées[3] » selon l'expression d'Alain Robbe-Grillet.

1- *Larousse encyclopédique*, 1978, Paris, France loisirs, p. 3216.
2- Jean-Paul Sartre, 1948, *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard, p. 84.
3- Alain Robbe-Grillet, 2013, « Sur quelques notions périmées », *in Pour un nouveau roman* [1963], Paris : Éditions de Minuit, collection *Critique*, p. 25-44.

Cependant, le concept de l'engagement littéraire se renouvelle perpétuellement, car, selon Denis Benoît, « il n'est guère possible de stabiliser la notion d'engagement dans la mesure où elle fait l'objet d'une espèce de réinvention permanente[1] ». L'engagement est toujours une idée neuve. Benoît Denis avance dans son ouvrage *Littérature et engagement : de Pascal à Sartre* que toute œuvre littéraire a sa part engagée et même le refus d'engagement de la part de l'écrivain est une forme d'engagement :

Il est vrai d'ailleurs, et les adeptes les plus radicaux de l'engagement l'ont reconnu sans difficulté, que toute œuvre littéraire est à quelque degré engagée, au sens où elle propose une certaine vision du monde et qu'elle donne forme et sens au réel. Et il est tout aussi exact qu'il n'y a pas d'écrivain qui, consciemment ou inconsciemment, n'attribue à son entreprise une certaine finalité. Envisagé sous cet angle cependant, l'engagement se dissout : il est partout et nulle part, et devient le propre de toute littérature[2].

Denis Benoît conclut que parler d'engagement reviendrait à s'interroger sur la portée intellectuelle, sociale ou politique d'une œuvre. Il précise en effet que l'engagement littéraire ne se réduit pas au simple relevé des positions politiques et idéologiques des écrivains qu'ils prennent dans leurs œuvres. Mais il s'agit de concevoir l'engagement en tant que pratique littéraire dont il convient d'étudier du point de vue esthétique et discursif en se focalisant sur le « discours mettant en scène la manière singulière dont la littérature prétend agir dans la sphère sociale »[3].

Denis Benoît ajoute que l'engagement littéraire se distingue de l'engagement tout court puisque l'écrivain tente d'inscrire son implication dans ses œuvres alors que l'intellectuel engagé devrait quitter son domaine de compétence pour afficher son engagement. L'écrivain engagé exprime son engagement

1- Denis Benoît, 2006, *« Engagement et contre engagement : Des politiques de la littérature»,* dans *Formes de l'engagement littéraire (XVe-XXIe siècles),* sous la direction de Jean Kaempfer, Sonya Florey et Jérôme. Meizoz, Lausanne, Editions Antipodes, p. 103.

2- Denis Benoît, *Littérature et engagement: De Pascal à Sartre*, Paris, Seuil, 2000.

3- Denis Benoît, « Engagement et contre-engagement. Des politiques de la littérature », op. cit., p. 107.

« en termes littéraires et esthétiques : l'engagement implique en effet une réflexion de l'écrivain sur les rapports qu'entretient la littérature avec le politique (et avec la société en général) et sur les moyens spécifiques dont il dispose pour inscrire le politique dans son œuvre »[1].

Étudier l'engagement littéraire consiste à concilier deux composantes qui semblent aux primes abords antinomiques, d'une part, aborder l'œuvre littéraire dans sa dimension poétique et d'autre part l'implication politique et idéologique véhiculée par cette œuvre, comme le souligne Denis Benoît :

« L'engagement est une confrontation de la littérature au politique, au sens le plus large. C'est une interrogation sur la place et la fonction de la littérature dans nos sociétés. Pour les écrivains qui l'ont pratiqué, cela a été, entre autres choses, une manière d'examiner dans quelle mesure la littérature pouvait être simultanément objet esthétique et force agissante »[2].

Le concept de l'engagement a connu une évolution tout au long de la deuxième moitié du XXe siècle et même durant le XXIe siècle, la conception sartrienne de la littérature engagée fut à maintes reprises revisitée et à l'ère contemporaine, on assiste à un renouvellement de l'engagement littéraire. C'est dans cette optique que Dominique Viart avance que les écrivains contemporains s'engagent même s'ils ne produisent pas de romans à thèse. Leur engagement « moderne » s'inscrit dans un dépassement du concept sartrien du terme, il est véhiculé par le recours aux nouvelles formes romanesques :

« On ne trouve plus aujourd'hui de « roman à thèse » ni d'allégeance au principe de « l'autorité fictive ». Cela ne signifie pas que les romanciers se tiennent à l'écart des questions politiques ou sociales. Leur implication est d'une autre nature : loin des formules sartriennes (ou malruciennes ou aragoniennes…), les nouvelles formes de l'engagement tiennent désormais plus de l'écriture critique que du discours fictionnalisé. Elles ne passent pas par l'esprit de

1- Denis Benoît, *Littérature et engagement*: *de Pascal à Sartre,* op. cit., p. 12.
2- Ibid. p. 296.

système ni par l'ambition didactique. Elles mettent en évidence une réalité que le corps social connait sans vouloir la réfléchir. Ainsi de ces non-lieux, pensés par le sociologue Marc Augé, et qui trouvent leur expression la plus nette dans les textes de François Bon ou les « marges » de Didier Daeninckx et de Jean Rolin ; ainsi du déterminisme social dont Pierre Bergounioux ou Annie Ernaux mesurent les conséquences sur le trajet des individus »[1].

Dans cette perspective, l'engagement littéraire se situe dans la relation qu'entretiennent le fictionnel et le politique. Il s'agit, non pas de la « littérature politique », mais de la « politique de la littérature », selon l'expression de Denis Benoît. De ce fait, le sens qu'on doit conférer au terme de l'engagement est équivoque, il est lié aux aléas de l'Histoire, ce qui fait que chaque époque a son type d'engagement[2].

1.2. La dénonciation du fondamentalisme comme forme d'engagement chez Ahmed Beroho

« Descendant direct du Chérif Sidi Ahmed Ben Hanine, dit H'nine, qui était Émir des Croyants à Malaga dans l'Espagne musulmane de la fin du XV siècle »[3], Ahmed Beroho est né à Tanger en 1951. D'une plume prolifique, il est l'un des écrivains marocains les plus productifs dans les vingt dernières années. Il a entamé sa carrière littéraire en 1997 juste après sa retraite avec son premier roman *Une saga à Tanger*. Il allait même jusqu'à fonder une maison d'édition (les Éditions Corail), ce qui lui permettrait de superviser et de contrôler tout le processus de la production de ses livres.

Cependant Ahmed Beroho est un écrivain oublié. Si nous faisons abstraction des initiatives de Najib Redouane et Yvette Bénayoun-Szmidt qui ont tenté de faire découvrir l'œuvre de l'écrivain dans

1- Dominique Viart, 2002, « Écrire avec le soupçon : enjeux du roman contemporain », dans M. Braudeau, L. Proguidis, J.-P Salgas, *Le Roman français contemporain*, publié par l'ADPF (Association pour la diffusion de la pensée française), Paris, Ministère des Affaires étrangères, p. 155-156.

2- Cf Sonya Florey, 2013, *L'engagement littéraire à l'ère néolibérale*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, coll. Perspectives.

3- Najib Redouane, 2010, « Ahmed Beroho, l'histoire au cœur de la création littéraire », in Najib Redouane, Yvette Bénayoun-Szmidt (dir.), *Ahmed Beroho*, Paris, L'Harmattan, Collection Autour des Écrivains Maghrébins, p.13.

Vitalité littéraire au Maroc[1] (2009), puis dans l'ouvrage collectif *Ahmed Beroho*[2] et dans *Les écrivains maghrébins francophones et l'Islam*[3], l'œuvre d'Ahmed Beroho semble encore inexplorée par la critique littéraire et l'écrivain demeure plus ou moins inconnu du grand public. Dans ce même sillage, Abdellah Lissigui affirme que : « Au Maroc, Ahmed Beroho est un auteur méconnu en dépit de la profusion de son œuvre[4] ». Ahmed Beroho tente dans ses œuvres de ressusciter le passé récent ou lointain de son pays ou d'interroger un présent immédiat. L'écrivain tangérois s'appuie sur des événements historiques qui lui permettent de revisiter des événements clés qui ont marqué la société marocaine.

En parcourant l'œuvre d'Ahmed Beroho, nous pouvons constater que la revisite des événements marquants de l'histoire du Maroc constitue un thème majeur. Au fil des œuvres, des faits historiques appartenant au passé, qui remontent jusqu'au XVe siècle ou bien à l'histoire du temps présent (les années 60, les années de plomb, les attentats du XXe siècle…) viennent s'immiscer à la fiction. Najib Redouane indique que la mise en fiction de ces faits permet à l'auteur de les faire découvrir et d'en faire une relecture : « En puisant son inspiration dans des faits historiques, l'écrivain opère une nouvelle relecture de ces événements pour faire découvrir un pan spécifique et méconnu de l'histoire de son pays »[5].

L'œuvre la plus représentative de cette tendance est le roman intitulé *Ben Laden à Casablanca* (2006). Dans ce récit, l'auteur entreprend une écriture immédiate d'un événement de l'extrême

1- Najib Redouane, 2010, « Histoire et variation romanesque dans l'œuvre d'Ahmed Beroho », in Najib Redouane (dir.), *Vitalité littéraire au Maroc*, Paris, L'Harmattan.

2- Najib Redouane, Yvette Bénayoun-Szmidt (dir.), 2010, *Ahmed Beroho*, Paris, L'Harmattan, Coll. Autour des écrivains maghrébins.

3- Yvette Bénayoun-Szmidt, 2013, « L'Islam pris en otage dans *Ben Laden à Casablanca* d'Ahmed Beroho » in Najib Redouane (dir.), *Les écrivains maghrébins francophones et l'Islam : Constance dans la diversité* , Paris, L'Harmattan, Coll. Autour des écrivains maghrébins.

4- Abdellah Lassigui, 2010, « Fiction criminelle et réalité dans Le Réveil des barons d'Ahmed Beroho », in Najib Redouane Yvette Bénayoun-Szmidt, *Ahmed Beroho,*p. 165.

5- Najib Redouane, 2010, « Histoire et variation romanesque dans l'œuvre d'Ahmed Beroho », p. 78.

contemporain. Il s'agit des attentats terroristes survenus à Casablanca le 16 mai 2003[1]. L'auteur avance que l'exploration de cet événement où il critique l'intégrisme religieux découle de son engagement et de son patriotisme :

> *« Je suis un Marocain et espère être digne de ce pays comme l'étaient mes parents et grands-parents. Si mes aïeux ont défendu, l'arme à la main, cette terre bénie contre l'occupant, moi - que Dieu me préserve de ce moi égoïste, je me dois de la défendre, avec ma plume puisque je ne suis qu'un écrivain, ... »*[2]

Parmi toutes les œuvres d'Ahmed Beroho, *Ben Laden à Casablanca* représenterait le mieux la part engagée de l'auteur. Dédié aux « victimes du terrorisme religieux », le roman lance une critique acerbe au fondamentalisme religieux. L'auteur tangérois a pris le risque de s'opposer aux intégristes en partant, selon lui, d'un précepte religieux exprimé dans le hadith et le verset coranique suivants :

«من رأى منكم منكرًا فليغيرْه// ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَالآخِرَةِ﴾

que l'auteur traduit ainsi en notes de fin :

> *« 1- Qui voit une abomination, se doit de la combattre : hadith authentique. // 2- Ceux qui aiment que la turpitude se répande parmi les croyants subiront un châtiment douloureux en ce monde et dans la vie future. (An'Nour, La Lumière, 19) »*[3].

Généralement, les auteurs qui s'attaquent au fondamentalisme, qu'il soit religieux, politique ou idéologique, prennent souvent des

---

1- Les attentats terroristes qui se sont déroulés à la capitale économique du Maroc le 16 mai 2003 ont marqué les esprits et deviennent un sujet d'inspiration pour plusieurs écrivains, cinéastes et essayistes, citons à titre d'exemples quelques œuvres qui ont tenté d'historiser cet événement. Roman : *Les Étoiles de Sidi Moumen* (2010) de Mahi Benbine, *Ben Laden à Casablanca* d'Ahmed Beroho, *Les jumeaux de Sidi Moumen* d'Ahmed Bouchikhi. Les essais : *Les Attentats de Casablanca et le Complot du 11 septembre* (2004) de Omar Mounir. Les films : *De Casa au paradis* (2008) documentaire de Hind Meddeb et le film *Les Chevaux de Dieu* (2012) de Nabil Ayouch (Adaptation des *étoiles de Sidi Moumen* de Mahi Binebine)

2- Mokhtar O. Nassar. « Présentation du 16 Mai. Souffle de Ben Laden sur Casablanca », La Dépêche, 2006.

3- Ahmed Beroho, *Ben Laden à Casablanca*, Tanger, Éditions Corail, 2006, p. 231.

risques considérables. Leur prise de position peut susciter des réactions hostiles, des menaces ou des critiques sévères. Cela nécessite un courage certain et une volonté de défendre des valeurs humanistes et critiques malgré les dangers potentiels. A la question du journaliste Mokhtar O. Nassar sur la genèse de Ben Laden à Casablanca

> *« Mais tu es une bombe ! Fis-je à son adresse. Qui es-tu au juste pour que, sans ménager les intégristes ni être complaisant envers le pouvoir, tu oses écrire sur un sujet aussi complexe, aussi délicat que dangereux ? […]. N'as-tu pas peur ? »*[1],

Beroho répond avec son « sourire éternel » :

> *« Quant au danger que pourrait encourir un écrivain à cause de ses idées, je suis un musulman libéral, et j'édifie ma philosophie spirituelle sur ce verset :* ﴿وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ اَن تَمُوتَ إِلاَّ بِإِذْنِ ٱللَّهِ كِتَٰباً مُّؤَجَّلًا﴾[2] *(Personne ne peut mourir que par la permission d'Allah, et au moment prédéterminé* [3]*).*

Ahmed Beroho fait usage du texte coranique pour argumenter et montrer les contradictions de l'idéologie intégriste. Comme la plupart des auteurs arabo-musulmans de langue française, il navigue entre deux mondes culturels : l'Occident et l'Islam. Cette double appartenance enrichit sa perspective, mais elle complique aussi son positionnement. Il devrait souvent justifier sa critique du fondamentalisme tout en restant respectueux envers ses racines culturelles et religieuses.

Par-là, l'implication de l'auteur dans la critique du fondamentalisme est une posture audacieuse. L'auteur devrait combiner entre l'engagement personnel, l'équilibre culturel et la rigueur critique pour contribuer efficacement à la lutte contre le fondamentalisme et promouvoir une vision plus humaniste et plus tolérante. Il n'est plus nécessaire de déshumaniser les gens ou de culpabiliser leur conscience, ni d'accepter sans réserve les récits mythologiques.

1- Mokhtar O. Nassar, 2006, « Présentation de Ben Laden sur Casablanca », in Ahmed Beroho, *Ben Laden à Casablanca*, Editions Corail, p.5.

2- Ibid.

3- Ce sont nous qui traduisons.

Eu égard à ce qui précède, le fait de critiquer le fondamentalisme est un exercice délicat en raison de la complexité et de la sensibilité du sujet. L'auteur qui choisit de réagir à l'intégrisme religieux doit être bien vigilant pour pouvoir nuancer et éviter par-là les malentendus et les accusations d'islamophobie ou de manque de respect envers les croyances religieuses. Au-delà de toute critique, il est important de proposer des alternatives positives. La dénonciation du fondamentalisme consiste non seulement à déconstruire les discours extrémistes, mais aussi à offrir des perspectives de conscientisation comme des appels à la tolérance, à la justice sociale et à une compréhension plus profonde et humaniste des textes religieux.

2. Ben Laden à Casablanca : de la catharsis tragique à l'éducation à la paix

2.1. La visée cathartique dans Ben Laden à Casablanca

Dédié aux « victimes du terrorisme religieux[1] », *Ben Laden à Casablanca* est un exemple pertinent de la manière dont un auteur peut s'impliquer en faisant la diatribe du fondamentalisme. Le projet romanesque d'Ahmed Beroho est exprimé dans l'entretien avec le journaliste Mokhtar O. Nassar dans la présentation du roman, l'écrivain tangérois déclare:

> *« Il est de mon devoir de m'élever contre l'extrémisme religieux, cette hérésie importée, cette épidémie du siècle, ce mal qui répand la terreur, un mal plus pernicieux que la peste noire: si le bacille de Yersin à un antidote, le virus du fanatisme confessionnel n'en a point »*[2].

La dénonciation de l'extrémisme religieux est mise en lumière par l'épigraphe du roman où Ahmed Beroho a mis deux versets coraniques exprimant l'interdiction du meurtre :

﴿مَن قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ اَوْ فَسَادٍ فِي الْاَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً﴾
(المائدة، 34)

1- Ahmed Beroho, *Ben Laden à Casablanca*, op. cit., p. 9.
2- Mokhtar O. Nassar, « Présentation de *Ben Laden sur Casablanca* », op. cit., p.6.

Celui qui a tué un homme qui lui-même n'a pas tué, ou qui n'a pas commis de violence sur la terre, est considéré comme s'il avait tué tous les hommes. (Le Coran, V-34)

﴿وَمَنْ يَّقْتُلْ مُومِناً مُّتَعَمِّداً فَجَزَآؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِداً فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَاباً عَظِيماً﴾ (النساء، 92)

Celui qui tue volontairement un croyant aura la Géhenne pour rétribution: il y demeurera immortel. (Le Coran, IV-92)

En utilisant des références coraniques dès l'ouverture de son récit, l'auteur vise à déconstruire les stéréotypes et à offrir une vision plus équilibrée et plus intelligible de l'Islam. Les versets choisis condamnent explicitement l'homicide et soulignent les aberrations sur lesquelles se basent des mouvements extrémistes pour justifier leurs actes terroristes.

Ainsi, l'épigraphe réaffirme des valeurs morales et expose l'hypocrisie des extrémistes qui prétendent agir au nom de la religion tout en commettant des actes violents et contraires aux enseignements de la religion islamique. D'emblée, l'épigraphe sert de cadre éthique pour dénoncer les actions des extrémistes. En rappelant les principes moraux fondamentaux de la non-violence et de la transparence, elle invite à une réflexion sur la légitimité des actions extrémistes.

Le roman est constitué de cinq actes, cela rappelle la structure de la tragédie. Un tel choix suggère que la fiction aurait un effet de catharsis. Ce dernier est défini par Aristote dans sa *Poétique* comme l'action de « « purger » l'âme de ses opinions fallacieuses pour ainsi la « purifier » ou la rendre « pure » »[1], une telle purification de l'âme qui est censée éveiller la vertu morale chez le public. Ainsi, dans *Ben Laden à Casablanca*, Ahmed Beroho engage une réflexion sur la radicalisation et le terrorisme, exposant les contradictions et les hypocrisies des idéologies islamistes pour conscientiser le peuple marocain contre l'un des fléaux les plus tragiques pour la société: le fanatisme religieux.

1- Pierre Destrée, 2003, « Éducation morale et catharsis tragique », *Les Etudes philosophiques*, vol. 67, no 4, Presses Universitaires de France, décembre 2003, p. 518-540, en ligne, <https://www.cairn.info/revue-les-etudes-philosophiques-2003-4-page-518.htm?contenu=article>, consulté le 10 juin 2024.

Le roman *Ben Laden à Casablanca* illustre bien cette approche en déconstruisant les discours extrémistes et en offrant une vision plus équilibrée de l'Islam, soulignant les manipulations des mouvements islamistes et rappelant les valeurs humanistes et tolérantes de la religion. Les auteurs, tout en naviguant entre engagement personnel, équilibre culturel et rigueur critique, contribuent ainsi efficacement à la lutte contre le fondamentalisme et à la promotion d'une vision plus humaniste et tolérante de la société.

2.2. L'éducation à la paix

Dans *Ben Laden à Casablanca*, Ahmed Beroho utilise le récit pour éduquer à la paix et battre en brèche les idéologies extrémistes. L'intégration des histoires et de versets coraniques renforce cette éducation en mettant en relief les valeurs de tolérance, de justice et de miséricorde. Les occurrences des intertextes religieux montrent que l'auteur voudrait faire de la religion un vecteur de paix contre toutes les violences de la barbarie intégriste. La paix est la visée de toute religion : ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾ [1] (Et Nous ne t'avons envoyé qu'en miséricorde pour l'univers)[2].

L'auteur s'appuie sur des références coraniques pour déconstruire les bien-fondés de la pensée extrémiste et promouvoir une vision plus humaniste de l'Islam. Les versets « pas de contrainte en religion » (La Vache, 257) et « La Vérité émane de votre Seigneur. Que celui qui le veut croie donc, et que celui qui ne le veut soit incrédule » (La Caverne, 28) soulignent le libre arbitre dans la croyance et rejettent toute forme de coercition religieuse. Ces versets rappellent que l'Islam prône la miséricorde et la paix.

En évoquant également « Si tu étais grossier et dur de cœur, ils se sépareraient de toi. Pardonne-leur ! Demande pardon pour eux ; consulte-les pour toute chose » (Al-Imran, 159), Beroho met en avant l'importance de la flexibilité, du pardon, et de la consultation dans les relations humaines, des valeurs fondamentales qui s'opposent au radicalisme.

1- Ahmed Beroho, *Ben Laden à Casablanca*, op. cit.,p.47.
2- Ce sont nous qui traduisons.

Le roman utilise ces références intertextuelles pour déconstruire les discours extrémistes et promouvoir une éducation à la paix. En rappelant qu'il n'y a « pas de contrainte en religion » et que la vérité est une affaire de choix individuel, Beroho conteste les idéologies qui imposent des croyances par la force. Il montre que la véritable essence de la religion est la liberté et la miséricorde. Les versets coraniques utilisés créent un dialogue interreligieux en montrant que les principes de tolérance et de miséricorde sont universels et partagés par toutes les grandes civilisations. Cela favorise une compréhension mutuelle et le respect des différences. En utilisant des versets coraniques qui prônent la douceur et le pardon, Beroho critique les pratiques extrémistes. Il montre que les véritables enseignements de l'Islam prônent la paix et la justice, et non la violence et la coercition. Le roman éduque les lecteurs sur les valeurs fondamentales de la religion en rappelant que la vraie foi se manifeste par des actions de paix, de pardon et de miséricorde, et non pas par la violence.

L'éducation à la paix est mise en lumière dans *Ben Laden à Casablanca* d'Ahmed Beroho par le recours à l'intertexte religieux. L'intertextualité permet de créer un dialogue entre les différentes traditions religieuses, mettant en évidence les valeurs universelles de tolérance et de respect mutuel. L'auteur fait appel aussi aux textes littéraires arabes, comme dans cet exemple :

«إنما الأمم الأخلاق ما بقيت إن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا»[1]

(Les nations survivent tant qu'elles préservent leur morale//Si leur morale n'est plus, elles disparaissent[2])

Ce vers d'Ahmed Chaouki est utilisé pour renforcer le message de paix et de tolérance que l'auteur tente de véhiculer dans le roman. En rappelant que la survie des nations dépend de leur moralité, Beroho souligne l'importance de l'éthique et des valeurs humaines pour lutter contre l'extrémisme et promouvoir une société de tolérance.

Ce roman, parsemé de versets coraniques astucieusement intégrés au texte pour démasquer les schismatiques prétendant détenir la Vérité,

1- Ahmed Beroho, *Ben Laden à Casablanca*, op. cit., p.32
2- Ce sont nous qui traduisons.

dénonce les insensés qui manipulent l'esprit du peuple. *Ben Laden à Casablanca* dévoile la réalité d'une société vivant quotidiennement le paradoxe entre l'intégrisme rigide et le relâchement moral. Cet aveu, au-delà des disparités sociales, révèle les conséquences dramatiques de la coexistence de courants spiritualistes contradictoires, tolérés en toute impunité dans un pays à la croisée de l'Occident et de l'Orient.

Cette situation a engendré un climat de dissension latent et intense, préfigurant un antagonisme de plus en plus menaçant. Cet environnement a poussé la cohabitation au bord de la désintégration, tandis que la machine autoritaire, consciente, mais hésitante, tentait de réagir. La tolérance et la liberté, choisies par l'auteur comme option démocratique, ont permis à des fanatiques de semer le trouble et la sédition dans la société marocaine. La prolifération de groupuscules incontrôlés prêchant une foi importée et la mobilisation d'une jeunesse désœuvrée ont inexorablement conduit à des débordements passionnels aux conséquences sanglantes, comme en témoigne le texte.

> *« Faire la guerre est une lâcheté ; accepter la paix, une bravoure : ﴿وَلاَ تَقُولُواْ لِمَنۡ أَلۡقَىٰٓ إِلَيۡكُمُ ٱلسَّلَٰمَ لَسۡتَ مُؤۡمِنٗا﴾ (Et ne dites pas à celui qui vous offre la paix : « Vous n'êtes pas croyant »*[1]*).*
>
> *Mieux vaut une paix injuste qu'une guerre juste, serait- ce pour le plus sacré des idéaux. La guerre est un mal qui déshonore le genre humain, disait Fénelon à Louis XIV ».*[2]

Témoin de son époque, Ahmed Beroho entreprend dans *Ben Laden à Casablanca* une condamnation sans appel des actes perpétrés par les ennemis de la civilisation, de la sagesse, et de la fraternité entre les hommes. La plume de l'auteur tangérois ne ménage pas ses mots pour joindre sa voix au chœur clamant haut et fort l'hymne de la paix, de la tolérance et de la coexistence entre les peuples, les idées et les conceptions spirituelles.

1- Ce sont nous qui traduisons.
2- Ahmed Beroho, *Ben Laden à Casablanca,* op. cit., p. 229.

Conclusion

Ben Laden à Casablanca d'Ahmed Beroho est un exemple puissant de la manière dont la littérature peut engager la critique du fondamentalisme tout en prônant des valeurs humanistes et tolérantes. À travers une analyse approfondie des motivations et des pensées des extrémistes, Beroho expose les contradictions et les hypocrisies des idéologies fondamentalistes. En utilisant des références coraniques, il démontre que les véritables enseignements religieux prônent la paix, la miséricorde, et la justice, rejetant toute forme de violence et de coercition. Par-là, la littérature peut jouer un rôle clé dans la promotion de la paix et de la coexistence en sensibilisant les lecteurs sur les valeurs fondamentales de la religion. *Ben Laden à Casablanca* est une œuvre engagée qui non seulement condamne les actes des extrémistes, mais qui appelle également à une réflexion profonde sur la légitimité et la moralité de leurs actions. À travers son écriture, Ahmed Beroho s'érige en défenseur de la paix, de la tolérance, et de la fraternité, contribuant ainsi à la lutte contre le fondamentalisme et à la promotion d'une vision plus humaniste de la société.

Bibliographie :

BENAYOUN-SZMIDT Yvette, 2013, « L'Islam pris en otage dans Ben Laden à Casablanca d'Ahmed Beroho » in Najib Redouane (dir.), *Les écrivains maghrébins francophones et l'Islam : Constance dans la diversité*, Paris, L'Harmattan, Coll. Autour des écrivains maghrébins.

BENOIT Denis, 2000, *Littérature et engagement: De Pascal à Sartre*, Paris, Seuil.

BENOIT Denis, 2006, « Engagement et contre engagement : Des politiques de la littérature », dans *Formes de l'engagement littéraire (XVe-XXIe siècles)*, sous la direction de Jean Kaempfer, Sonya Florey et Jérôme Meizoz, Lausanne, Editions Antipodes.

BEROHO Ahmed, 2006, *Ben Laden à Casablanca*, Tanger, Éditions Corail.

DESTREE Pierre, 2003, « Éducation morale et catharsis tragique », *Les Etudes philosophiques*, vol. 67, no 4, Presses Universitaires de France, p. 518 540, en ligne, <https://www.cairn.info/revue-les-etudes-philosophiques-2003-4-page-518.htm?contenu=article>, consulté le 10 juin 2024.

FLOREY Sonya, 2013, *L'engagement littéraire à l'ère néolibérale*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, coll. Perspectives.

LASSIGUI Abdellah, 2010, « Fiction criminelle et réalité dans Le Réveil des barons d'Ahmed Beroho », in Najib Redouane Yvette Bénayoun-Szmidt, *Ahmed Beroho*, Paris, L'Harmattan, Collection Autour des Écrivains Maghrébins.

NASSAR Mokhtar O., 2006, « Présentation du *16 Mai. Souffle de Ben Laden sur Casablanca* », La Dépêche.

NASSAR Mokhtar O., 2006, « Présentation de Ben Laden sur Casablanca », in BEROHO Ahmed, *Ben Laden à Casablanca*, Tanger, Éditions Corail.

REDOUANE Najib, 2010, « Ahmed Beroho, l'histoire au cœur de la création littéraire » in Najib Redouane Yvette Bénayoun-Szmidt. Ahmed Beroho (dir.), *Ahmed Beroho*, Paris, L'Harmattan, Collection Autour des Écrivains Maghrébins.

REDOUANE Najib, BENAYOUN-SZMIDT, Yvette (dir.), 2010, *Ahmed Beroho*, Paris, L'Harmattan, Coll. Autour des écrivains maghrébins.

ROBBE-GRILLET Alain, 2013, « Sur quelques notions périmées », in *Pour un nouveau roman* [1963]. Paris : Éditions de Minuit, collection *Critique*, pp. 25-44.

SARTRE Jean-Paul, 1948, *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard.

VIART Dominique, 2002, « Écrire avec le soupçon : enjeux du roman contemporain », dans M. Braudeau, L. Proguidis, J.-P Salgas, *Le Roman français contemporain*, publié par l'ADPF (Association pour la diffusion de la pensée française), Paris, Ministère des Affaires étrangères, pp. 155-156.

ZEKRI Khalid, 2006, « Abdelhak Serhane: un engagement littéraire », in *Itinéraires et contacts de cultures: Abdelhak Serhane, une écriture de l'engagement*, vol. 37, Paris, L'Harmattan.

L'Or de Paris de Rifāʿa Ṭahṭāwī : une invitation à l'ouverture sur l'Autre et à la tolérance

Brahim MAARIR
Faculté des Lettres et des Sciences humaines - Tétouan
Université Abdelmalek Essaadi, Maroc

Résumé

Notre article traite de la cohabitation interculturelle entre une identité arabo-musulmane et une altérité occidentale dans la relation de voyage *Taḫlīs al-Ibrīz fī Talḫīs Bārīz,* traduite sous le titre (*L'Or de Paris)*. Son auteur l'Égyptien Rifāʿa Ṭahṭāwī (1801-1873), l'un des pionniers de la *Nahda* (la Renaissance arabe du XIXème siècle) séjourna à Paris de 1826 jusqu'à 1831. Ṭahṭāwī compte parmi les partisans de l'ouverture sur l'Autre, le Français, et s'oppose à la plupart des Azharites qui appellent au repli sur soi et à la rupture avec la civilisation des Français colonisateurs. Son ouvrage possède une valeur testimoniale et met en lumière la tolérance de son auteur ainsi que son ouverture sur ses hôtes parisiens. Dans cette optique, son œuvre pourrait constituer un support pédagogique prônant les valeurs de la paix et de la tolérance.

Mots-clés : Ṭahṭāwī, *L'Or de Paris*, identité, altérité, tolérance.

Introduction

Notre article traite de la cohabitation interculturelle entre une identité arabo-musulmane et une altérité occidentale dans la relation de voyage *Taḫlīs al-Ibrīz fī Talḫīs Bārīz*[1], traduite sous le titre (*L'Or de Paris*). Son auteur l'Égyptien Rifāʿa Ṭahṭāwī (1801-1873), l'un des pionniers

1- Nous avons adopté la norme allemande DIN-31665 pour la romanisation de l'alphabet arabe. Elle est aussi appelée « translittération *Arabica* » en raison de son utilisation par la revue des études arabes *Arabica*. En France, elle est utilisée par le système universitaire de documentation, ainsi que dans les programmes de l'agrégation d'arabe et ceux du CAPES.

de la *Nahda* (la Renaissance arabe du XIXème siècle) séjourna à Paris de 1826 jusqu'à 1831. Il accompagnait, en tant qu'imam, la première mission estudiantine envoyée en France par le vice-roi Muḥammad ʿAlī Bāšā dans le but de moderniser l'Égypte. *Taḫlīs al-Ibrīz fī Talḫīs Bārīz* a été publié en 1834, après le retour de son auteur au pays. Pour notre article, nous nous référons à *L'Or de Paris*, la traduction proposée par l'universitaire Anouar Louca publiée à Paris par les éditions Sindbad en 1988.

Ṭahṭāwī y parle de la vie scientifique, politique et culturelle des Parisiens qu'il juge en avance dans presque tous les domaines, en comparaison avec la situation de déclin du monde arabo-musulman. Cette aspiration du pouvoir en place à rivaliser avec l'Occident en modernisation était le fruit d'un choc civilisationnel survenu après l'invasion de l'Égypte par les troupes de Napoléon Bonaparte. Cette conquête a suscité une réaction partagée entre rejet et fascination à l'égard des valeurs occidentales.

Ṭahṭāwī compte parmi les partisans de l'ouverture sur l'Autre, le Français, et s'oppose à la plupart des Azharites qui appellent au repli sur soi et à la rupture avec la civilisation des Français colonisateurs. Son récit de voyage est un témoignage irréfragable de son esprit de tolérance envers l'altérité et l'acceptation des différences culturelles. Il y évoque les sciences profanes, certaines valeurs humanistes des Parisiens dont les Égyptiens auront intérêt à tirer profit pour accéder au développement, sans renier son identité arabo-musulmane. En fait, l'auteur/voyageur tente de concilier entre modernité et tradition, et fait preuve de son ouverture d'esprit et de sa disposition à cohabiter pacifiquement avec l'Autre.

Nous essaierons donc d'interroger cette disposition de Ṭahṭāwī à la coexistence pacifique avec l'Autre, le Français dans *L'Or de Paris* ainsi que l'exploitation pédagogique de son livre en tant que support de l'éducation aux valeurs en classe de français. Sa démarche s'inscrit dans une attitude de conciliation paisible entre son identité arabo-musulmane et une altérité relevant de l'héritage judéo-chrétien.

Pour ce faire, nous étudierons d'abord l'acceptation de la culture française à travers le discours élogieux de Ṭahṭāwī, avant de nous pencher sur ses revendications identitaires. Enfin, nous proposerons des

pistes pédagogiques dans la perspective d'intégrer *L'Or de Paris* dans l'enseignement supérieur.

I. Acceptation de l'altérité à travers l'éloge de la culture française

Engagé dans le projet de la modernisation de l'Égypte initié par le gouverneur Moḥammad ʿAlī Bāšā, Ṭahṭāwī tient un discours élogieux sur la civilisation française, notamment les sciences profanes et certaines valeurs morales des Parisiens. Il met en œuvre des procédés argumentatifs pour gagner ses concitoyens à sa cause incarnée par l'ambition de rattraper le retard des sociétés arabo-musulmanes en termes de développement.

Ainsi, l'auteur prend en ligne de compte l'esprit de vigilance et de dynamisme de ses lecteurs qu'ils soient Français ou Égyptiens. En effet, il s'adresse aux premiers dotés d'un savoir-faire en communication et d'un esprit attentif à l'altérité en affichant sa disposition à la fois au dialogue et à l'intransigeance sur ses valeurs identitaires. Quant aux seconds, les Azharites connus, pour la plupart, par leur esprit récalcitrant et leur rejet des principes moraux de l'Occident il les ménage habilement. Avec des arguments à l'appui il tente, d'une part, de dissiper leurs doutes sur sa foi et, d'autre part, de leur faire valoir son projet de modernisation. Pour apaiser les uns et les autres, il inscrit son discours élogieux dans un cadre officiel étant donné que sa relation de voyage relève d'une mission institutionnelle. Le rapport à l'Autre est déterminé par le profit que le Moi pourrait tirer de lui car l'homme est sociable de nature, non seulement au niveau d'une même aire culturelle, mais également au-delà des frontières de la communauté. Scandalisé par le degré du déclin auquel est arrivé le monde arabo-musulman, après des siècles d'occupation ottomane, l'auteur/voyageur manifeste sa détermination à emprunter les sciences modernes aux Français. Sa position annonce le dialogue interculturel contemporain parce qu'à son époque et même avant la nation arabo-musulmane vivait repliée sur elle-même sous prétexte que l'Occident est considéré comme « la maison de la guerre et d'incroyance » (*dār al-harb*, *dār al-kufr*) par la jurisprudence islamique[1] (*le fiqḥ*).

1- La distinction entre *Dar al Islam* et *Dar al kufr* selon le site https://fiqh.islamonline.net/ : *« […] est une question d'ijtiḥād (jurisprudence) à partir des circonstances déterminées,*

Depuis son arrivée à Paris, Ṭahṭāwī observe les avancées de la France pendant la première moitié du XIXème siècle et loue d'emblée le degré de civilisation auquel la société française est parvenue dans les domaines des sciences et des arts. Il soutient que :

> *« Le Maître des Faveurs - que Dieu le Très-Haut le protège ! – s'est empressé de réformer son pays. Il a fait appel à tous les savants francs qu'il pouvait faire venir ; il a envoyé tous ceux qu'il pouvait envoyer d'Égypte dans ces pays-là, car leurs savants dépassent les autres dans les sciences profanes. " La sagesse – dit un hadîth – est la chose égarée du croyant, il la recherche même chez les polythéistes. " Un hadîth exhorte encore : " Recherche la science, fût-ce en Chine." Et l'on sait que les Chinois sont païens ; cependant la Tradition du Prophète veut mettre en évidence la quête de la science »*[1].

L'auteur/voyageur semble voir dans la communication interculturelle une richesse pour son pays en termes de sciences, de techniques et d'arts. Il exclut de son champ d'investigation le savoir religieux et philosophique des Français, mais invite à tirer profit de leurs sciences modernes. Pour persuader ses coreligionnaires les plus têtus, il évoque des arguments d'autorité qui sont deux hadiths mettant en valeur la quête du savoir pour les musulmans. Par son caractère sacré et son ton sentencieux digne de foi aux yeux de la communauté des musulmans, ce genre de citations religieuses aurait plus de chance de remporter l'adhésion du destinataire.

Ainsi, Ṭahṭāwī s'est fait le chantre de l'ouverture sur l'Occident pour profiter de ses atouts et de son développement en sciences profanes. C'est pourquoi cet imām est souvent comparé au Prométhée arabe, une sorte de révolté qui a offert des savoirs modernes aux arabes à travers les ouvrages et les documents qu'il a traduits pendant et après son séjour à Paris. En effet, pour jeter les ponts entre les deux civilisations, Ṭahṭāwī s'est attelé à la traduction. Parmi ses œuvres, nous citons quelques

---

à l'époque des imāms qui avaient exercé leur esprit novateur de jurisconsultes, mais elle ne figure ni dans le Coran ni dans la Sunna ». [C'est nous qui traduisons de l'arabe en français].

Certains ulémas soutiennent que si la pratique de l'Islam est garantie dans un pays, il est considéré comme territoire de paix pour le musulman.

1- Rifā'a Ṭahṭāwī, 1988, *L'Or de Paris*, Paris, Sindbad , p. 54.

traductions qu'il a réalisées lui-même : *Histoire des égyptiens anciens* (1838), *Droit commercial* (1868), *Le droit civil français* (1866), *La Charte Constitutionnelle de 1814* (insérée dans *Taḫlīs al-Ibrīz fī Talḫīs Bārīz*), *Traité des métaux et des minéraux* (1867), *Les philosophes antiques* (1836), *Les principes de la géométrie* (1854), *La logique* (1838), etc. Ses lectures des philosophes des Lumières sont sans doute à l'origine de cette largesse d'esprit dont il fait preuve à maintes reprises. Il note dans le chapitre « Des livres que j'ai lus dans la ville de Paris […] » du sixième essai qu'il a lu des extraits des livres de Voltaire, Rousseau et Montesquieu[1]. II est clair que le cheikh s'est inspiré du nouvel humanisme européen sous l'impulsion des idées du siècle des Lumières qui étaient à l'air du temps au moment où il vivait à Paris. Il évoque l'ambiance où règne la tolérance que témoignent les Parisiens pour les autres religions en affirmant qu'ils :

> *« sont le plus souvent affables et bienveillants envers les étrangers, quand bien même ils sont de religion différente […] Si tu leur cites l'Islam en l'opposant à d'autres religions, ils les louent toutes, dans le sens qu'elles ordonnent de faire le bien et défendent de commettre le mal […] En somme, dans le pays des Français, il est permis de pratiquer toutes les religions. On n'empêche pas un musulman de construire une mosquée, ni un juif de bâtir une synagogue »*[2].

L'auteur nous livre ici un témoignage sur la liberté du culte qui semble garantie et sans doute favorisée par l'instauration de la laïcité, fruit de la révolution de 1789. Les citoyens français renvoient dos à dos toutes les religions en valorisant celles qui privilégient le bien et s'écartent du mal. La tolérance religieuse est l'une des idées qui a fait l'objet de débats philosophiques et qui s'est imposée des décennies après les guerres de religion qui ont ravagé l'Europe. A ce sujet, Voltaire, l'un des défenseurs de cette valeur universelle, la définit comme :

> *« L'apanage de l'humanité. Nous sommes tous pétris de faiblesses et d'erreurs ; pardonnons-nous réciproquement nos sottises, c'est la première loi de la nature. Qu'à la bourse d'Amsterdam, de Londres, ou de Surate, ou de Bassora, le guèbre, le banian, le juif ;*

1- Ibid., p. 226-227.
2- Ibid., p. 66-67.

le mahométan, le déicole chinois, le bramin, le chrétien grec, le chrétien romain, le chrétien protestant, le chrétien quaker trafiquent ensemble : ils ne lèveront pas le poignard les uns sur les autres pour gagner des âmes à leur religion »[1].

En s'inscrivant dans ce cadre des principes de droits humains, Ṭahṭāwī opte pour l'ouverture sur la culture française à travers l'éloge qu'il fait du climat des libertés religieuses. Il rappelle également que c'est cette ambiance qui a motivé le gouverneur égyptien de choisir la France pour y envoyer la mission estudiantine. Par contre, la majorité de ses concitoyens et de ses collègues d'al-Azhar − à l'exception près du cheikh Hasan al-ʻattār, son mentor, fin lettré et voyageur lui-même, qui l'a choisi pour qu'il fasse partie de la mission estudiantine − expriment leur réserve sur l'instauration des relations avec l'Occident, voire leur refus catégorique. Le chroniqueur ʻabd-Arrahmān al-Jabartī[2] étaient l'un des détracteurs de tout dialogue avec les Français, car il a vécu les événements de la conquête de l'Égypte par les troupes de Napoléon Bonaparte qui ont envahi son pays en perpétrant des razzias et des atrocités abominables.

En rencontrant l'Autre, l'auteur/voyageur se livre à une comparaison axiologique entre ses propres valeurs et celles de ses hôtes. De plus, son récit offre des représentations sur les jugements portés sur l'altérité. La relation de voyage s'avère donc être une occasion d'observation privilégiée des habitudes, de la mentalité et des comportements de l'Autre mais en même temps de Soi. Car l'opération de comparaison se fait sur la base des spécificités du Moi observant. Dans ce sens, Ṭahṭāwī ne cache pas son admiration pour certaines qualités des Parisiens malgré les préjugés de certains de ses coreligionnaires à leur égard. Il décrit leurs traits de caractère en les mettant en valeur et souligne qu'

1- Voltaire, 1964, *Dictionnaire philosophique*, Paris, Éditions Garnier-Flammarion, p.362- 363.

2- Voir son livre *ʿajā'ib al-ʾāṯār fī t-tarājim wa l'aḫbār, (Les merveilles des faits mémorables dans les commentaires et l'Histoire)*, Beyrouth, Dar el Fares, sans date. L'ouvrage est connu aussi sous le titre *tārīḫ al-Jabartī (Histoire d' al-Jabartī)*. Il est traduit par Alexandre Cardin sous le titre *Journal D'Abddurrahman Gabarti, pendant l'occupation française en Égypte,* Paris, aux Éditions Dondey-Dupré, 1838.

« on compte parmi leurs qualités le respect dont ils honorent leurs engagements et la constance dans leurs travaux. Riche ou pauvres, ils ne se lassent pas de travailler […] C'est la vanité et l'amour de la gloire qui sont enracinés dans leur nature, non l'orgueil et l'envie […] Au nombre de leurs qualités prépondérantes, se trouvent la fidélité aux promesses, l'absence de trahison ; rares sont les cas de félonie […] Dire la vérité est une de leurs qualités maîtresses. Ils ont quelques soins de faire la charité humaine […] Chez eux, comme chez d'autres peuples ; l'ingratitude est un défaut infamant. Ils considèrent la reconnaissance comme un devoir »[1].

Le cheikh vante des qualités relevant du caractère et du comportement de ses hôtes ; alors que certains Égyptiens les leur soustraient par méconnaissance de leur morale ou par des préjugés religieux en les considérant comme des hommes « incroyants » dénués de tout mérite. Les valeurs des Français citées dans ce passage renvoient à l'éthique universelle telle que « la philanthropie » ; « la promesse sur l'honneur » ; « l'amour du travail » ; « l'amour de la gloire » ; « la vérité » ; « la reconnaissance », etc. En énumérant ces vertus, Ṭahṭāwī s'appuie sur le concept de « nature » des moralistes et des humanistes qui sert à condamner tout ce qui déroge à la normalité et jugé ainsi « contre-nature ». Ces caractéristiques axiologiques sont proches de la notion de « bon sens » qu'il reconnaît à des gens dont les croyances diffèrent des siennes. D'où son attitude qui s'inscrit en faux contre toutes les formes de fanatisme.

Lorsque Ṭahṭāwī juge favorablement les comportements des Parisiens censés appartenir à une communauté de religion « rivale » ou « ennemie », ainsi que leur respect des diversités religieuses, il fait preuve d'une certaine tolérance absente chez la plupart de ces concitoyens qui n'aspiraient à aucun contact avec l'Occident. Il convient ainsi de souligner sa témérité dans son appel à communiquer avec ce dernier. Dans ce sens, il est sans conteste l'un des précurseurs du projet de jeter les ponts entre les deux peuples. Nous pourrions dire qu'il a entamé un processus de coexistence entre les humains qui continue aujourd'hui selon des lois établies par la communauté internationale et

1- Rifā'a Ṭahṭawī, *L'Or de Paris*, op. cit., p.120-121.

dont nous citons celle de l'UNESCO qui postule dans l'article premier de sa *déclaration de principes sur la tolérance* que :

> *« La tolérance est le respect, l'acceptation et l'appréciation de la richesse et de la diversité des cultures de notre monde, de nos modes d'expression et de nos manières d'exprimer notre qualité d'êtres humains. Elle est encouragée par la connaissance, l'ouverture d'esprit, la communication et la liberté de pensée, de conscience et de croyance. La tolérance est l'harmonie dans la différence. Elle n'est pas seulement une obligation d'ordre éthique ; elle est également une nécessité politique et juridique. La tolérance est une vertu qui rend la paix possible et contribue à substituer une culture de la paix à la culture de la guerre »*[1].

On argue souvent que la tolérance présuppose que celui qui en témoigne fait une concession à autrui puisqu'il daigne accepter de tolérer des idées ou des croyances qui diffèrent ou s'opposent aux siennes. Autrement dit, si on tolère c'est que l'on possède la vérité absolue et l'autre est dans le faux. Pour dépasser ce paradoxe, on écarte la conception condescendante de la tolérance qui garantit les libertés religieuses parfois à contre-cœur de l'individu ou de l'État. On propose en revanche une vision qui s'appuie sur le respect de toutes les convictions. C'est une conception qui prône la liberté et la vérité, et donne droit sans complaisance à tous les individus en tant qu'êtres humains quelle que soient leurs religions.

Le problème que pose la tolérance c'est qu'elle est souvent utilisée comme un pis-aller pour éviter l'effort de la recherche du vrai et du bien. C'est pourquoi, elle sert à la conciliation et comme solutions pour régler à l'amiable des différences de croyances et non comme un idéal dans la gestion de la question de religion. Dans ce sens, André Comte-Sponville note qu': « on ne peut tolérer, en toute rigueur, que ce qu'on aurait le droit d'empêcher[2]». Le respect de toutes les convictions et les pratiques religieuses dépasse de loin le principe de tolérance pour épouser celui de la liberté. La faute et le mal méritent-ils le respect même s'ils sont préconisés par une quelconque religion ?

1- Voir sur le site de l'UNESCO Déclaration de principes sur la tolérance - Legal Affairs (unesco.org)

2- André Comte-Sponville, 1945, *Petit traité des grandes vertus*, PUF, Paris, p. 226.

En ce qui concerne Montesquieu, il met l'accent sur le rapport de cause à effet entre la tolérance comme notion et l'acte de tolérer :

> *« Lorsque les lois d'un État ont cru devoir souffrir plusieurs religions, il faut qu'elles les obligent aussi à se tolérer entre elles. [...] Il est donc utile que les lois exigent de ces diverses religions, non seulement qu'elles ne troublent pas l'État, mais aussi qu'elles ne se troublent pas entre elles. Un citoyen ne satisfait point aux lois, en se contentant de ne pas agiter le corps de l'État ; il faut encore qu'il ne trouble pas quelque citoyen que ce soit »*[1].

Montesquieu pense donc que la tolérance doit être appliquée non seulement entre les citoyens et l'État qui doit garantir la liberté du culte mais également entre les citoyens de toutes confessions. Il ajoute donc la responsabilité juridique et politique de faire respecter le principe de tolérance dont la responsabilité incombe à l'État. Il paraît que Ṭahṭāwī est conscient de ce rôle lorsqu'il se réfugie sous la protection du gouverneur et le prend à témoin pour inviter ses concitoyens à s'inspirer du modèle du développement français.

Bref, le cheikh fait montre non seulement d'esprit pragmatique mais également de souplesse d'esprit dans son appel à l'ouverture sur la civilisation française. Sa logique de conciliation se manifeste aussi dans son attachement à son identité culturelle.

II. Attachement aux valeurs identitaires

Si Ṭahṭāwī fait l'éloge de la modernité française, il ne verse pas dans l'aliénation. Élevé et éduqué dans la tradition arabo-musulmane, il a préservé son identité culturelle face à une altérité relevant d'un système de valeur étranger qui lui est différent, voire antinomique. L'emprunt qu'il prône est éclectique puisqu'il invite à s'inspirer du modèle occidental en matière de sciences, d'art, de techniques et de quelques valeurs universelles et humaines telle que la justice, la philanthropie, la probité.

D'autre part, il ne fait pas de concession sur les préceptes de l'Islam. En les défendant, il fait preuve d'une attitude à cheval

1- Montesquieu, 1990, *L'Esprit des lois*, livre XXV, chap. IX, éd. R. Derathé, Paris, Garnier, t. II, p. 161.

entre modernité et tradition. Sa position oscille entre la nécessité de bénéficier des avancées scientifiques de la France et de la sauvegarde de son identité arabo-musulmane. L'identité culturelle étant pour lui hors de toute supercherie moderniste ; elle renforce l'appartenance à une communauté ayant ses croyances et un patrimoine spécifique qui a fait autrefois, selon lui, sa puissance et sa prospérité. Les passages où l'auteur évoque le passé glorieux de la nation arabo-musulmane sont fréquents dans son ouvrage. Ce rang prestigieux d'un temps révolu suscite sa déploration sur un présent marqué par le retard qu'accusent les sociétés arabo-musulmanes en matière de développement. C'est sans doute en raison de l'hégémonie et de l'orgueil de l'Occident que Ṭahṭāwī exprime et revendique son attachement à sa religion. Il avoue à ce sujet dans « le discours préliminaire » de son livre que :

> *« J'ai pris Dieu – qu'Il soit glorifié et exalté ! – à témoin que dans tout ce que je dirai, je ne m'écarterai point de la voie de la vérité et que j'exprimerai franchement les jugements favorables que me permettra mon esprit sur un certains us et coutumes de ces pays […] Bien entendu, je ne saurais approuver que ce qui ne s'oppose pas au texte de la Loi apporté par Muhammad – qu'à lui reviennent la meilleure prière et le plus saint hommage ! »* [1]

L'auteur n'invoque pas seulement Dieu pour témoigner de la véracité des informations qu'il rapporte à propos de ses hôtes, mais il prête serment de ne pas exprimer d'avis favorable qu'en faveur de ce qu'autorise le Coran et de rejeter ce qui le contredit. La religion islamique demeure pour lui sacrée et ne doit en aucun cas faire l'objet de transgression. D'un autre côté, la vérité qui est une valeur universelle reste également l'objectif du musulman puisqu'elle ne s'oppose pas à la religion.

D'autre part, les sciences théologiques, qui constituent une composante de l'identité du cheikh qui a fait ses études à l'université d'al-Azhar, bénéficient d'un grand intérêt qu'il leur porte bien qu'il pointe du doigt le manque des sciences modernes dans les programmes. Ainsi il exprime sa fierté d'avoir été un étudiant de cette institution séculaire : « Dieu, dit-il, − qu'il soit glorifié et exalté ! − m'avait

1- Rifā'a Ṭahṭawī, *L'Or de Paris*, op. cit., p. 44.

octroyé la faveur de rechercher la science dans la mosquée d'al-Azhar. C'est le lieu le plus lumineux, un jardin de sciences aux fruits offerts et, pour l'exercice de l'intelligence, un parterre aux fleurs fraîches[1] ». Al-Azhar ne dispensait essentiellement à l'époque que l'étude de l'arabe et les sciences religieuses. C'est probablement pour cette raison que l'auteur se montre motivé pour acquérir un savoir nouveau émanant des universités occidentales sans pour autant renier l'éducation et les connaissances qu'il a reçues à al-Azhar. En imām ayant versé dans la théologie musulmane, Ṭahṭāwī exprime son conservatisme afin de dissiper tous les doutes que pourraient avoir ses coreligionnaires sur sa foi. Il ménage le gouverneur Muḥammad ʿAlī Bāšā sur le plan spirituel pour l'encourager à imiter le modèle français en matière de sciences modernes et de valeurs d'équité et de justice. Il semble qu'il réagit de la sorte car il est conscient du degré de réserve et de conservatisme de ses concitoyens ainsi que de leur inimitié envers « les Francs » qui avaient profané les lieux saints et al-Azhar en y faisant des incursions par leurs chevaux, lors de la conquête de Bonaparte.

La langue arabe, l'un des constituants de l'identité arabo-musulmane occupe une place prépondérante dans l'unité à laquelle aspire les Arabes. La langue étant en général un élément fédérateur de tout communautarisme. Dès lors, sa sacralité n'est pas sujet à caution non seulement pour Ṭahṭāwī mais également pour la quasi-totalité des Arabes. « L'éloquence du style du Coran, qui descendit du ciel en tant que miracle inimitable par les hommes, est une des exclusivités de la langue arabe[2]», affirme-t-il. En dépit de son enthousiasme pour la langue française qu'il a apprise en peu de temps, le cheikh reste très attaché à sa langue maternelle et celle de sa communauté. Sa portée sacrée renforce ce lien affectif et spirituel d'autant plus qu'elle est considérée comme la parole divine incréée descendue sur le prophète.

Le respect inébranlable de ce qui est spirituel constitue une caractéristique de l'auteur qu'il ne cesse de réitérer dans l'œuvre. Certes, il ne s'oppose pas à profiter des sciences profanes occidentales, mais il rejette catégoriquement tout emprunt relevant du religieux. Pour lui, la modernité se limite aux techniques et aux savoirs séculiers. La conversion

1- Ibid., p.42.
2- Ibid., p.277.

de l'Islam au christianisme est critiquée de manière virulente dans un passage où il raconte l'histoire de la femme du général en chef français Menou qui était musulmane mariée à un chrétien et qui a épousé la religion chrétienne. Il juge sévèrement son acte en la traitant d'infidèle. Il dit à ce propos : « Il paraît qu'elle aurait fini – d'après ce qu'on dit - par embrasser le christianisme et serait morte infidèle »[1]. Il ajoute dans un ton qui frôle le fanatisme que : « Toute religion, si tu exceptes l'Islam, est invraisemblable, et n'est qu'illusion »[2]. L'origine de ce dogmatisme pourrait être expliquée, entre autres, par le climat de tension latent ou manifeste selon les circonstances, entre les fidèles des deux religions, depuis les croisades. Cette animosité est rendue plus intense avec les mouvements de colonisation dans la région arabe notamment la conquête de l'Égypte par les troupes de Napoléon Bonaparte entre 1897 et 1801, et la colonisation de l'Algérie en 1830. L'exacerbation des hostilités qui en résultent se manifeste naturellement dans le rapport à la religion de l'Occident chrétien et oppresseur. D'où, une certaine inimitié contre le christianisme, accompagnée d'un repli identitaire considérant l'Islam comme un abri contre les menaces qui planent sur l'identité culturelle, et comme un catalyseur de l'unité de la nation arabo-musulmane. Dans ce sens, des spécialistes voient que la relation avec l'altérité dans le contexte postcolonial est agonistique et loin d'être bienveillante. La théorie de Homi K. Bhabha, à titre d'exemple, est axée sur la notion du particularisme radical et prône une politique de différence active et responsable fondée sur le conflit. Il affirme qu'il s'agit d': « une notion de politique qui est basée sur des identités politiques inégales, multiples et potentiellement agonistiques »[3].

Même si Ṭahṭāwī n'a pas vécu l'occupation de son pays par les forces françaises sous le commandement de Napoléon Bonaparte, il évoque cette conquête dont il a entendu parler, qu'il a lue dans les chroniques et qui l'a certainement marqué en conséquence. Il rapporte à ce sujet un témoignage en disant :

1- Ibid., p.98.
2- Ibid., p.98.
3- Homi K., Bhabha, Rutherford Jonathan, 1990, « The Third Space», in *Identity : Community, Culture, Différence,* Jonathan Rutherford (dir.), Londres, Lawrence Wishart, p.208. [C'est nous qui traduisons la citation de l'anglais en français].

« Le vingt-neuvième jour, nous avons vu l'île de Qursuqa qui se trouve sous domination française et s'appelle maintenant Qurs [Corse], les musulmans l'avaient conquise, mais n'y restèrent pas longtemps. C'est la patrie de Napoléon alias Bonaparte, qui a vaincu l'Égypte avec la razzia des Français, et qui est devenu ensuite le sultan de France bien que son père fût capitaine d'artillerie »[1].

Il semble donc clair que le culturalisme voire le sectarisme où verse l'auteur lorsqu'il s'attache à sa religion ne relèvent pas de l'essentialisme mais d'une technique de défense contre l'agression de l'Autre. Certes, cette manière d'appréhender l'altérité conduit l'individu à se complaire dans une zone de confort identitaire, mais elle le prive des opportunités d'enrichissement mutuels, comme le dit Tzvetan Todorov :

« Nous ne pouvons jamais nous voir physiquement en entier ; c'est là une incarnation parlante de notre incomplétude constitutive, du besoin que nous avons d'autrui pour établir notre conscience de soi, et donc aussi pour exister »[2].

Dans cette perspective, Ṭahṭāwī sera le précurseur de cette ouverture sur la modernité occidentale. Il sera suivi par Ṭaḥa Ḥusayn, Muḥammad ʻabduh et ʻalī ʻabd-arrazeq qui se sont battus pour diffuser la pensée moderne contre une majorité d'Azharites repliés sur eux-mêmes et dont la mission principale réside dans la défense de la tradition avec des arguments qui se sont souvent révélés sclérosés, au fil du temps.

Ainsi, les liens que le cheikh ne cesse d'entretenir avec son patrimoine culturel sont indéfectibles. Il résiste à la dépendance culturelle en ce qui concerne notamment ses convictions qu'il ne remet pas en question lors du processus interactif avec l'altérité représentée par une autre entité culturelle émanant de l'héritage judéo-chrétien. L'intérêt qu'il porte à ses valeurs est une arme à double tranchant car il les utilise sous l'effet des motivations psychologiques et personnelles intrinsèques à son identité ; ensuite, pour dissuader ses coreligionnaires de le prendre pour un hérétique dans le but de les associer, *in fine,* à

1- Rifāʻa Ṭahṭawī, *L'Or de Paris*, op. cit., p.87.
2- Tzvetan Todorov,1995, *La vie commune. Éssai d'anthropologie générale*, Paris, Éditions du Seuil, p.292.

son projet de modernisation. Force est de constater que son livre serait un outil pédagogique efficace pour l'enseignement/apprentissage aussi bien de la tolérance et la paix que la conciliation entre modernité et tradition.

III. Proposition d'une exploitation pédagogique

Étant donné que *L'Or de Paris* est considéré, dans le monde arabe, comme un ouvrage pionnier qui préconise l'ouverture sur l'Occident, nous nous proposons de l'étudier en tant que support pédagogique diffusant les principes de cohabitation pacifique entre les peuples issus de cultures différentes voire agonistiques. Comme nous l'avons expliqué précédemment, le livre de Ṭahṭāwī pose le thème du rapport à l'altérité. Pour lui, les Français avec leur progrès scientifique suscitent l'intérêt de s'engager dans la modernité dans le but de rattraper le retard qu'accusent les pays arabes et musulmans en sciences modernes. En invitant ses compatriotes à s'inspirer du modèle des techniques et des arts occidentaux, le cheikh affiche son soutien au dialogue entre les deux communautés. Si on le compare avec ses contemporains, il s'avère un esprit ouvert et partisan de la coexistence pacifique entre les divers peuples.

L'éducation à la tolérance passe bien évidemment par une sensibilisation à d'autres valeurs, comme la liberté, le respect, l'acceptation des autres, l'empathie et la compréhension. Car la notion de tolérance ne signifie pas l'adoption d'une attitude négligente envers les croyances d'autrui, mais la reconnaissance de leur droit d'être libres dans leurs convictions personnelles. D'autre part, l'enseignant doit développer chez les étudiants la valeur de l'écoute. Par exemple, donner à l'intolérance l'occasion de se produire pour pouvoir engager un débat en permettant aux étudiants d'argumenter, de convaincre, d'être convaincu et de comparer les points de vue pour reconnaître les stéréotypes et les représentations figées au sein de la société. Les discussions porteront sur les valeurs véhiculées par le livre *L'Or de Paris*. Le débat respectueux, démocratique et constructif amènera en principe les élèves à être convaincus des valeurs universelles de la tolérance et de la coexistence pacifique et à bannir la violence, l'intolérance et le fanatisme contre lesquels Voltaire fait un réquisitoire

pour défendre le père Calas, accusé et mis à mort pour avoir tué son fils, victime de l'intolérance religieuse. Il note à ce sujet que :

> *« Pour qu'un gouvernement ne soit pas en droit de punir les erreurs des hommes, il est nécessaire que ces erreurs ne soient pas des crimes ; elles ne sont des crimes que quand elles troublent la société : elles troublent cette société, dès qu'elles inspirent le fanatisme ; il faut donc que les hommes commencent par n'être pas fanatiques pour mériter la tolérance »*[1].

Il est évident que le fanatisme n'émane que des individus n'ayant pas le sens du vivre ensemble et l'intérêt commun de la société. L'intolérance s'oppose entièrement à l'ambition citoyenne de construire ensemble une communauté qui reconnaît et laisse s'exprimer les diversités culturelles qui la compose. La coexistence harmonieuse entre des convictions d'obédiences différentes, voire antagonistes est posée comme un principe démocratique.

En pédagogie, Philippe Meirieu pense que la condition *sine qua non* d'une école démocratique est qu'elle soit inclusive :

> *« La démocratie suppose que chacun puisse engager une interlocution sereine avec les autres et construire du commun avec eux : tâche difficile qui suppose l'abandon de la posture de toute-puissance. Et, là encore, l'école peut avoir un rôle essentiel : aider chacune et chacun à se désenkyster des certitudes au nom desquelles on s'arroge le droit d'humilier l'autre, voire de le détruire »*[2].

Parmi les missions de l'institution scolaire, l'éducation aux valeurs universelles communément admises par la communauté internationale figure dans la liste de ses priorités. Dans le contexte de la mondialisation, nous vivons dans un monde régi paradoxalement par la profusion des moyens de communication et des lois favorisant l'ouverture et la compréhension entre les peuples, d'une part. D'autre part, nous assistons à l'exacerbation des replis identitaires et des tensions

---

1- Voltaire, *Traité sur la tolérance*, La Bibliothèque électronique du Québec Collection À tous les vents, Volume 1315 : version 1.0, p. 183. Voltaire-tolerance.pdf (ebooksgratuits.com)

2- Philippe Meirieu, « Il n'y a d'école démocratique qu'inclusive », in Rhizome 2020/4 (N° 78), https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0003

dus souvent à des différences culturelles notamment religieuses. D'où la nécessité de mettre en place des programmes scolaires focalisant sur la diffusion des valeurs humanistes susceptibles d'amener les étudiants à s'en imprégner pour vivre en harmonie et en paix avec toutes les différences qu'elles soient religieuses, de genre, de races ou de croyances, etc.

La politique menée par le ministère de l'éducation nationale au Maroc s'inscrit dans la même perspective de promouvoir les valeurs du vivre ensemble. Doté d'une diversité culturelle qui fait sa richesse et ouvert sur les autres cultures étrangères, le Maroc ne cesse de concevoir et de mettre en place des programmes axés sur la formation aux valeurs universelle. Le rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) du mois de septembre 2017 stipule que :

> *« Clé de voûte de la société, le système des valeurs joue un rôle décisif dans la construction de l'individu et dans l'édification de la société. Eduquer aux valeurs est par conséquent une responsabilité que se partagent l'école, les familles, les médias et toutes les institutions assurant des missions d'éducation, de formation culturelle et d'encadrement, même si l'école, creuset de la nation par excellence, en assume la plus grande part »*[1].

Ainsi, l'exploitation pédagogique de cette œuvre dans l'enseignement des valeurs du vivre ensemble pourrait être envisagée dans le cadre de l'étude d'œuvre intégrale destinée aux étudiants de l'enseignement supérieur. Elle fera l'objet d'étude d'un module dont l'objectif général sera l'éducation aux valeurs de la tolérance et de la coexistence pacifique. Notre ambition sera donc de montrer comment un récit de voyage se fait porteur de valeurs humanistes, comment celles-ci sont transmises et quelles sont les enjeux de leur enseignement pour former un citoyen qui en est imprégné. Pour ce faire, nous proposons des jalons pour l'élaboration d'une séquence didactique portant sur l'éducation à la tolérance et à la coexistence pacifique manifestes dans *L'Or de Paris*. Elle s'articulera autour de quelques exercices

1- Voir le site du CSEFRS e--ducation-aux-valeurs-synthe--se-fr.pdf (csefrs.ma)

pratiqués dans la filière des études françaises : la lecture méthodique, le commentaire composé et la dissertation.

Exemple de séquence didactique

I. Lecture analytique

Support :

Le discours préliminaire où l'auteur/voyageur Ṭahṭāwī explique le contexte de son voyage en France et les enjeux de l'ouverture sur un peuple étranger. (De la p. 40 à la p.45)

Objectif du cours :

Amener les étudiants à dégager la représentation de l'auteur sur la valeur de tolérance et les causes de ses réserves.

I- Axes de lecture :

- Le désir de s'ouvrir sur l'altérité : profiter des sciences profanes françaises, par esprit d'humanisme (tous les humains sont égaux), emprunter le modèle moderne français pour contribuer au développement des pays arabes et musulmans. Relevé et analyse des expressions de l'appel à la coexistence pacifique avec les Français.
- Les causes des réserves du cheikh : attachement aux valeurs identitaires notamment religieuses, convaincre ses coreligionnaires récalcitrants de son projet de modernisation tout en préservant sa foi ; motivations personnelles, etc. Etudier la pragmatique dans le discours de l'auteur pour y analyser la transmission des valeurs identitaires.
- Valeur d'ouverture et style : la rénovation du style de l'auteur en harmonie avec la modernité qu'il prône. Style qui déroge au modèle traditionnel car il écarte les embellissements et les figures de style qui marquent le style de ses prédécesseurs.

II- Commentaire composé

Support :

Le chapitre « De la religion des Parisiens » (de la p.180 à la p.183)

Objectif du cours :

Souligner à la fois les mérites des Français incitant à la tolérance, et les enjeux de la critique de certains aspects de leurs croyances religieuses et philosophiques.

Plan du commentaire (dialectique)

- Éloge de la tolérance religieuse chez les Parisiens. Relevé des figures de style mises au service du discours élogieux que tient le cheikh sur la question religieuse en France.
- Blâme de certains rites des Parisiens. Analyser les soubassements pragmatiques de cette critiques (les implicites, les stratégies argumentatives, etc.)
- Conciliation entre identité et altérité. Le juste milieu préconisé par la tolérance et les préceptes de l'Islam qui rejettent l'extrémisme. L'analyse de l'usage du procédé de la concession exprimant ce paradigme intellectuel.

III- Dissertation

Sujet :

Anouar Louca le traducteur de *Taḫlīs al-Ibrīz fī Talḫīs Bārīz* (*L'Or de Paris*) dit : « Nous avons un texte élaboré avec sérieux, le long d'une ardente formation. Une épreuve de l'identité, une maturation intellectuelle, une dynamique de communication et d'adaptation s'y déroule sous nos yeux » (Anouar Louca, préface de L'Or de Parsis, p.13).

Analysez cette citation à la lumière de votre lecture de l'œuvre de Ṭahṭāwī, *L'Or deParis*.

Problématique : Comment Ṭahṭāwī allie la communication avec l'Occident et la revendication de son identité arabo-musulmane ?

Plan de la dissertation (dialectique) :

- 1ère partie : Oui, *L'Or de Paris* : un livre de vivre ensemble et de communication avec le modèle culturel français.
- 2ème partie : Toutefois, Les manifestations de l'identité culturelle de l'auteur face aux menaces éventuelles d'aliénation.
- 3ème partie : Par conséquent, Ṭahṭāwī : un pionnier de l'ouverture sur l'altérité occidentale et de la Nahda arabe.

Conclusion

Ainsi, Ṭahṭāwī a fait preuve d'une audace exceptionnelle, à son époque, lorsqu'il a appelé ses concitoyens à établir un dialogue interculturel, aussi canalisé soit-il, avec l'Occident. La communication interculturelle dans la relation de voyage *L'Or de Paris* semble facilitée par cette détermination à s'ouvrir sur l'altérité. Ouverture motivée non seulement par l'aspiration de l'auteur/voyageur à permettre à sa nation d'accéder aux sciences et aux techniques occidentales mais aussi par le projet de modernisation de l'Égypte porté par le vice-roi Moḥammad ʿAlī Bāšā. En tant que voyageur en mission, l'auteur y déploie un discours pragmatique dans le but de persuader ses coreligionnaires et l'élite politique égyptienne de l'utilité de tirer profit des avancées scientifiques et d'une manière implicite du système politique français. Toutefois, l'ouverture interculturelle devient difficile lorsqu'il s'agit de spécificités identitaires et notamment religieuses. Certaines idées philosophiques et pratiques religieuses des parisiens ont été jugées et fustigées à l'aune du soubassement des référents religieux et idéologiques de l'auteur/voyageur. Prise entre deux attitudes contradictoires, la position de l'auteur/voyageur privilégie la conciliation entre identité et altérité, évitant ainsi, à la fois l'enfermement sur soi et l'aliénation culturelle. Encore faudrait-il signaler que son ouvrage serait un support pédagogique adéquat dans l'éducation aux valeurs. Il pourrait ainsi constituer un vecteur de transmission des valeurs de la coexistence avec autrui et partant de toutes les autres vertus telles que la tolérance, l'acceptation de la différence, la paix, la liberté, l'émancipation, ainsi que le respect des spécificités identitaires.

Bibliographie :

BHABHA HOMI K., Rutherford Jonathan, 1990, « The Third Space », in *Identity : Community, Culture, Différence,* Jonathan Rutherford (dir.), Londres, Lawrence Wishart.

COMTE-SPONVILLE André, 1945, *Petit traité des grandes vertus*, Paris, PUF.

MONTESQUIEU, 1990, *L'Esprit des lois*, livre XXV, chap. IX, Paris, Éd. R. Derathé, Garnier.

ṬAHṬAWI Rifāʿa, 1988, *L'Or de Paris*, Paris, Sindbad.

TODOROV Tzvetan, 1995, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris, Éditions du Seuil.

VOLTAIRE, 1964, *Dictionnaire philosophique*, Paris, Éditions Garnier-Flammarion.

Webographie :

Le site de l'UNESCO Déclaration de principes sur la tolérance - Legal Affairs (unesco.org)

Le site du CSEFRS e--ducation-aux-valeurs-synthe--se-fr.pdf (csefrs.ma)

MEIRIEU, Philippe, « Il n'y a d'école démocratique qu'inclusive », in Rhizome 2020/4 (N° 78), https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0003

VOLTAIRE, *Traité sur la tolérance*, La Bibliothèque électronique du Québec Collection À tous les vents, Volume 1315 : version 1.0, p. 183. Voltaire-tolerance.pdf (ebooksgratuits.com)

Le Conte : une panacée pour la paix

Nabila EL FAHMY
Faculté des Lettres et des Sciences humaines Dhar Mehraz
Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fès, Maroc

La Paix est un rêve suspendu.
Kofi Annan / ONU - 14 Septembre 2001

Résumé

Il était une fois : le conte. Ce modèle de transmission, pourtant séculaire, charme encore, jusqu'à nos jours, les petits comme les grands. Son influence est complexe et sa portée est infinie. En langue plus moderne, on parlera plutôt de « storytelling[1] » mais l'idée est la même : Raconter pour changer le monde. Il peut ainsi être utilisé en cours pour éduquer et sensibiliser les apprenants de toutes spécialités confondues. Le conte est une panacée qui guérit les douleurs liées aux vices des hommes au fil des années et leurs pulsions belliqueuses. Son pouvoir est incalculable et s'inscrit dans ces nouvelles compétences si demandées en ces temps : les « Soft-Skills[2] ». Nous analyserons certains cas en guise d'exemple. Raconter pour transmettre une idée, changer les mentalités ou tout simplement distraire, voici une gageure à tenir. Et nous le ferons.

Mots-clés : storytelling, éducation, sensibilisation, soft-skills, paix, transmission, compétences.

Introduction

Raconter une histoire peut sauver des vies à l'image d'une Shahrazade utilisant ses contes jusqu'à l'aube afin d'éviter la

1- Anglicisme, qui signifie littéralement : « action de raconter une histoire ».
2- Les *soft skills* sont des compétences comportementales ou humaines qui font appel à l'intelligence émotionnelle et relationnelles. Les soft skills sont en relation avec le développement de la personnalité et du savoir-être (flexibilité, adaptabilité, capacité à communiquer, le relationnel, l'empathie…)

décapitation par un roi en proie à une folie meurtrière et misogyne. On pourrait dire que ce ne sont que des histoires, mais ce besoin vital de fiction a toujours été présent dans les foyers, jouant un rôle crucial dans l'éducation et la transmission des valeurs. À travers les contes, les légendes et les histoires racontées au fil des générations, les familles ont su inculquer des principes moraux, des leçons de vie et des traditions culturelles. La fiction, par son pouvoir narratif et sa capacité à captiver l'imaginaire, permet non seulement de divertir mais aussi de façonner les esprits, d'enseigner la distinction entre le bien et le mal, et de renforcer les liens familiaux et communautaires.

Mais pourquoi avons-nous besoin d'histoires? Depuis les temps anciens, les récits et les contes ont joué un rôle central dans toutes les cultures humaines. Ils ne se contentent pas de divertir, mais ils éduquent, transmettent des valeurs, et construisent des ponts entre les individus et les communautés. En effet, le conte peut-il contribuer à instaurer la paix dans la société? Par son pouvoir de susciter l'empathie, de faire réfléchir et de transmettre des messages de tolérance et de compréhension, il possède un potentiel immense pour favoriser une culture de paix. Quelle est son histoire? Depuis les fables de l'Antiquité jusqu'aux contes modernes, l'évolution du conte reflète les préoccupations et les aspirations de chaque époque. Comment l'utiliser en classe à des fins éducatives? Utiliser les contes en classe ne se limite pas à lire des histoires; il s'agit de les intégrer dans un cadre pédagogique pour développer des compétences linguistiques, sociales et émotionnelles chez les élèves. Nous commencerons par présenter sa fonction et son utilisation, en explorant comment les contes peuvent servir d'outils puissants pour enseigner des leçons de vie et des compétences essentielles. Ensuite, nous partagerons notre propre expérience dans ce domaine, en utilisant l'approche didactique et psychologique. Par l'analyse et l'exemple, nous montrerons comment les histoires peuvent devenir des vecteurs de connaissance et de paix, contribuant ainsi à la formation d'individus épanouis et de sociétés harmonieuses.

Il était une fois le Conte

L'évolution des contes et leur utilisation reflètent les changements culturels, sociaux et technologiques des sociétés. Leurs origines sont

orales et non écrites, et ils s'ancrent de manière essentielle dans toutes les civilisations humaines. D'ailleurs, les différentes cosmogonies servaient d'explications pour les phénomènes naturels tels que le jour et la nuit, la formation de la Terre, des océans et des cieux etc. Les générations se transmettaient ces histoires empreintes de morale et de mystère, mais aussi de divertissement. Nous confondons souvent mythes, légendes et contes. En effet, le conte, contrairement aux mythes et aux légendes, ne porte pas en lui cette sémantique religieuse et sacrée. Il était souvent chanté par des troubadours et autres ménestrels au Moyen Âge, instaurant ainsi l'âge d'or des chevaliers sans peur ni reproche, veillant à préserver la paix du pays contre tout ennemi. Au fil des années, les contes de fées prennent leurs premières formes pour éduquer petits et grands, en mêlant imaginaire et magie à l'intrigue pour l'embellir. L'oralité perd de son importance avec l'invention de l'imprimerie, entraînant le besoin de collecter et de publier les contes. Des spécialistes comme Bruno Bettelheim étudient les contes sous l'angle de la psychanalyse, expliquant leur rôle dans le développement psychologique des enfants.

Bruno Bettelheim constate que les contes ont une valeur thérapeutique pour l'enfant. Il suggère que ceux-ci aident l'enfant à découvrir le sens profond de la vie tout en le divertissant et en éveillant sa curiosité. Les contes stimulent l'imagination et la curiosité du petit lecteur et l'aident à voir clair dans ses émotions. Mais ils lui servent aussi à prendre conscience de ses difficultés, tout en lui proposant des solutions possibles aux problèmes qui le troublent[1].

Les écrivains de l'extrême-contemporain revisitent ainsi les contes et les mythes anciens, intégrant des éléments postmodernes et critiques, tout en explorant de nouvelles thématiques critiquant notre époque devenue trop matérialiste et loin de l'imaginaire. Cependant, son utilisation demande une certaine expérience dans le domaine éducatif pour parvenir à instaurer des valeurs comme la paix ou autre.

1- Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, Ed. Poche, 30 septembre 1999. Commentaire dans le blog :https://www.storyplayr.com/blog/psychanalyse-contes-de-fees-bruno-bettelheim#:~:text=Dans%20Psychanalyse%20des%20contes%20de,et%20en%20%C3%A9veillant%20sa%20curiosit%C3%A9.

Pourquoi le conte en classe ?

Le conte est un outil pédagogique puissant en classe pour promouvoir la paix. Son plus grand bénéfice est la transmission des valeurs morales et éthiques de manière ludique et simple. Il aborde des thèmes comme la justice, l'empathie, la tolérance, la solidarité, et bien d'autres. Ces thématiques très sensibles ne peuvent être mieux transmises que par une histoire. Pour les jeunes enfants, le conteur ou l'éducateur devra plutôt utiliser des animaux comme personnages, à l'image des fables de La Fontaine. L'enfant se sent plus proche de ces créatures et l'identification est plus facile. L'ours, le chien, la tortue, l'aigle et la colombe sont des animaux porteurs d'une très forte symbolique, ce qui aide à la création de scènes propices à l'éducation.

Une autre raison d'utiliser le conte pour promouvoir la paix est le développement de l'empathie, indispensable à l'éducation d'un être vivant en société. En effet, en suivant les aventures des personnages, les élèves apprennent à comprendre et à ressentir les émotions des autres, ce qui favorise l'empathie. Ils s'identifient à leur douleur et à leur désarroi, ce qui les forme de manière efficace pour toute leur vie personnelle. Ainsi, ils deviennent capables de résoudre n'importe quel conflit, étant donné que de nombreux contes présentent des situations de conflit et leurs résolutions. Les élèves peuvent en tirer des leçons sur la manière de résoudre leurs propres différends de manière pacifique. La classe devient *de facto* un espace de discussion idéal pour l'éducation des élèves. Les contes peuvent servir de point de départ pour des discussions sur des sujets délicats comme la violence, l'injustice et la réconciliation.

Il ne faudrait pas minimiser l'impact extrêmement positif du conte sur la personnalité de l'être humain, car les histoires sont une source intarissable d'engagement et de motivation. Elles captivent l'imagination des enfants (mais aussi des adultes), ce qui les rend plus réceptifs aux messages de paix et de collaboration. Cette imagination est désormais considérablement réduite à cause des écrans et de l'apparition de l'internet dans nos vies. Pourtant, nous avons besoin d'histoires pour l'équilibre de notre cerveau. L'homme est d'une nature qui aime l'utopique, le mystère et le magique. D'ailleurs, le Saint Coran ne regorge-t-il pas d'histoires à des fins éducatives pour l'Homme ?

Un ouvrage tel que *Les Histoires du Coran pour les enfants*[1] en est la preuve concrète. Dans sa description en quatrième de couverture nous pouvons lire :

Le Coran ne raconte pas des histoires pour en raconter. Il rapporte des événements du passé pour qu'ils nous servent de leçons et d'orientations. Ce livre relate dix histoires[2] extraites du Coran, qui transmettent des enseignements précieux et aident à comprendre la nature de la vie et les difficultés qu'il faut surmonter pour vivre en paix et gagner la satisfaction d'Allah.

Le conte est donc la réponse aux questions existentielles de l'Homme mais aussi un outil pédagogique qui est destiné pour toute la vie vu son importance pour résoudre les conflits même à de plus haut niveau comme celui professionnel.

Le conte : un retour à l'enfance

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les adultes ont besoin d'histoires même à un âge très avancé. Les écrivains de l'extrême contemporain ont saisi ce besoin et réintègrent contes et mythes dans leurs œuvres, après une longue période de rupture avec le postmodernisme. Ce retour aux récits traditionnels n'a cependant pas été initié par les littéraires, mais par d'autres spécialistes. En effet, le plus étonnant est qu'au milieu des années 90, ce sont les publicitaires, les politiques, les thérapeutes et les experts dans bien d'autres domaines qui s'y mettent. Le « *storytelling* » apparaît au Etats-Unis et se propage en Europe d'une manière exponentielle. Dans son essai intitulé *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*[3], Christian Salmon analyse cette renaissance de la narration en citant plusieurs sociologues qui ont nommé cet engouement, un « *nouvel âge narratif* » sans conteste. Il donne pour preuve plusieurs expériences réelles montrant, en guise d'exemple, l'impact de la lecture d'un livre pour enfants sur des adultes

1- L'Équipe Éditoriale ENNOUR, 2019, *Les Histoires du Coran pour les enfants*, Maison d'édition : ENNOUR, 122 pages.

2- « Abel (Hâbîl) et Caïn (Qâbîl), Les gens de la cité, Coré (Qârûn), Le veau d'or, Dhû Al-Qarnayn, Les gens du Sabbat, Les gens du Fossé, Les propriétaires du verger, Les gens de la caverne, L'inondation du barrage. »

3- Christian SALMON, 2007, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits,* Coll. « Cahiers libres ». Ed. La Découverte.

dans une formation en entreprise. La consultante de communication s'appelle Diana Hartley, une spécialiste américaine en *Soft skills*. Elle raconte comment elle utilise le *Storytelling* pour remédier à plusieurs problèmes professionnels en entreprise : « Je commençai à lire l'histoire d'Harold et le crayon mauve sur un ton chantant, en détachant les mots et en m'arrêtant en bas de chaque page afin de montrer les images à ma classe de dirigeants »[1].

Auparavant, le responsable de l'équipe ayant sollicité les services de la consultante montrait un scepticisme clair vis-à-vis de l'intervention de cette dernière. Le manager se moquait de sa proposition en rétorquant avec assurance que « [L]les histoires, c'est pour les enfants »[2]. Sa frustration fut à son comble quand il constatait que la *coach* se comportait avec ces ingénieurs, directeurs et responsables comme avec des enfants. Elle « *détachait les mots* » et « *montrait les images* » du livre exactement comme elle le ferait pour une classe d'élèves de primaire. Mais, contre toute attente, la magie de la réception du conte aboutit grâce à « cette prodigieuse perméabilité à tout ce qui est mythe, légende, conte de fées, histoire, cette facilité à se laisser envahir par les récits » [3] comme l'explique le psychanalyste Jacques Lacan et l'applique, par la suite, Diana Hartley : « Je les observais pendant ce temps et commençais à voir leurs traits s'adoucir, car ils écoutaient l'histoire non pas avec leur intellect, mais avec cette part d'enfance qu'ils avaient conservée »[4].

C'est un arrêt momentané et soudain du cours de la vie pour ces adultes qui cessent, pour quelques minutes, d'utiliser leur acquis, leur expérience, leur intelligence et leur compétitivité pour revenir à une époque très lointaine et presque oubliée : l'enfance. Ils ont, avec ou à cause du temps, perdu cette faculté de réception et d'écoute d'un contenu narratif oral. Stefano Monzani affirme que la psychanalyse du siècle dernier en a fait l'ossature de sa recherche surtout en ce qui concerne l'étude du subconscient.

1- Op.cit., p.6.

2- Ibid.

3- Jacques LACAN, 1975, *Le Séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud*, Paris, Le Seuil. Cité par Maryse PERRIN, 2013, « La réception, l'imprévisible de la rencontre », *Spirale,* vol. 67, no. 3, p.81.

4- Christian SALMON, 2007, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits,* Coll. « Cahiers libres ». Ed. La Découverte. p.6.

Le conte plonge ses racines dans la même matière que l'inconscient humain que Freud[1] (1913) a décrit comme un chaudron rempli de fantasmes originaires, schèmes primordiaux organisateurs du psychisme, retransmis à chaque génération et transvasés à chaque individu.[2]

Diana Hartley continue son atelier de communication et remarque très clairement : « L'enfant en eux, celui qui avait cru en la magie des possibles, se réveillait ; des sourires et des regards innocents apparaissaient »[3] Dans sa nature, le petit de l'homme voit la vie avec positivité et espoir. Les possibles dans son jeune âge sont à profusion, et beaucoup plus simples et accessibles. Cette innocence recherchée par la spécialiste doit, pour elle, aboutir à une sorte de *Tabula Rasa* permettant un nouveau départ et ainsi une nouvelle force engendrant une productivité plus intense. Ces dirigeants, en s'identifiant à leur insu au petit garçon du conte, reviennent à une époque révolue : « Notre héros, Harold, les ramenait vers un temps de leur vie où tout était possible ».[4] Les doutes sur cette pratique se sont estompés et « [m]ême le manager sceptique s'était calmé. » L'impact physique de la narration sur ces hauts responsables est patent. « La couleur était réapparue sur les visages, qui semblaient rafraîchis et inspirés. » L'adjectif « rafraîchis » montre une sorte de retour à la jeunesse qui instaurerait une nouvelle force de créativité d'où le terme « inspirés » qui est le but escompté par la *coach*. Elle leur lit toute l'histoire, doucement, en prenant tout son temps mais elle constate le résultat très rapidement :

Il leur avait fallu quelques minutes pour se détendre, se laisser aller à jouer, à croire de façon enfantine qu'ils pouvaient, eux aussi, être Harold dessinant son chemin au travers des embûches, d'un gros coup de crayon gras et mauve. La classe, apaisée, acceptait l'idée désormais qu'un changement pouvait se produire sans conflit ni amour-propre ni tension.

1- Sigmund FREUD, 1890-1920, « Matériaux des contes dans les rêves », *Résultats, idées, Problèmes I,* Paris, PUF, pp.215-221.

2- Stefano MONZANI, 2005, « Pratiques du conte : revue de la littérature », In *La psychiatrie de l'enfant* 2005/2 (Vol. 48), p.594.

3- Christian SALMON, 2007, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits,* Coll. « Cahiers libres ». Ed. La Découverte, p.6.

4- Op.cit., p.7.

Toutes les tares des adultes sont dépassées et l'équipe est plus soudée. Le *storytelling,* appelé désormais plus communément - *l'art de raconter des histoires* - est devenu une *arme de construction massive*, selon nous, car elle ne demande aucun matériel et donne un pouvoir conséquent à ceux qui reçoivent ces « fabrications narratives ». Hartley est catégorique : « Ces dirigeants de haut niveau étaient prêts à croire, sans Powerpoint, sans graphique ni tableau, sans exercice ingénieux, en la simple possibilité de jouer et de créer ensemble quelque chose d'innovant et de brillant ».[1]

Le *storytelling* est donc très puissant. Il devrait donc être utilisé en classe dès le plus jeune âge afin d'aider à l'éducation et à l'acquisition des valeurs nécessaires à l'insertion dans une société équilibrée et saine. Notre modeste expérience dans le domaine du storytelling nous a démontré que cet outil est indispensable, surtout en ce moment. Le storytelling permet de créer des connexions émotionnelles fortes, de rendre les messages plus mémorables, et d'humaniser les sujets abordés. En ces temps de communication numérique omniprésente, le storytelling joue un rôle crucial dans l'éducation. Il facilite la transmission de connaissances en rendant les informations plus accessibles et engageantes. Les récits bien racontés captivent l'attention des apprenants, les aident à comprendre des concepts complexes et à retenir les informations plus efficacement. Le storytelling permet également de développer des compétences essentielles telles que la pensée critique, l'empathie, et la résolution de problèmes. En partageant des histoires de défis surmontés et de succès, il inspire et motive les apprenants, leur donnant des modèles à suivre et des leçons de vie précieuses. Nous croyons fermement que le storytelling est essentiel pour enrichir l'expérience éducative et promouvoir un apprentissage profond et durable. Dans les sections suivantes, nous donnerons les détails sur comment l'utiliser efficacement et les meilleures pratiques à adopter.

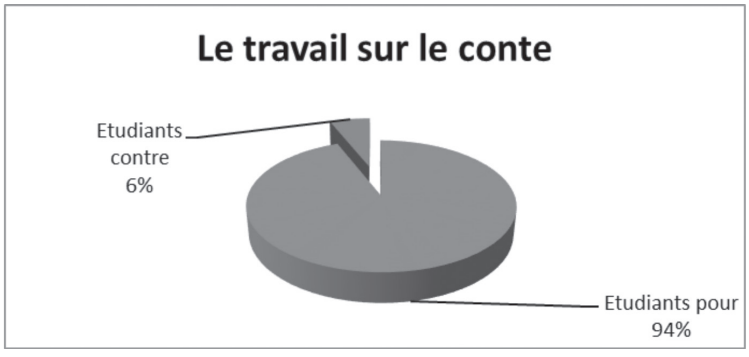
Utilisation concrète du conte pour promouvoir la paix

Nous commençons tout d'abord par sélectionner les contes appropriés : dans notre cas, ceux qui mettent en avant des thèmes de la

1- Ibid.

paix, de la coopération et de la compréhension mutuelle. Nous utilisons régulièrement le conte en classe avec des publics variés. En effet, cette approche ludique permet d'atteindre plusieurs objectifs, qu'ils soient linguistiques ou éducatifs. Il est bon de mentionner que, dans la plupart des cas, une classe à la faculté de libre accès est hétéroclite à plusieurs niveaux : l'âge (une fourchette de 17 à 65 ans) car certains étudiants reprennent leurs études après une longue absence ; l'origine : nous avons des étudiants venant de l'Afrique subsaharienne mais aussi d'Asie (Indonésie et Malaisie) et enfin la classe sociale (fonctionnaires et jeunes adultes inactifs). Malheureusement, cette ambiance est propice aux conflits de diverses natures : racisme, harcèlement, sexisme… Le conte pourrait être la panacée à tous ces fléaux sociétaux.

Un exemple concret d'un exercice en classe avec des étudiants de première année en faculté des Lettres consiste à leur présenter un conte rédigé, qu'ils doivent lire individuellement puis en groupe classe, avec explication des mots difficiles si nécessaire. Après avoir identifié les différentes étapes du conte à l'aide du schéma narratif, nous demandons aux étudiants de résumer le conte et de donner la thématique principale. Les résultats sont souvent très inattendus : l'engouement et l'intérêt des étudiants sont manifestes. Le texte est simple et l'intrigue claire, ce qui leur permet de s'exprimer aisément et de partager leurs ressentis. La magie du conte opère rapidement, et même la barrière de la langue est franchie sans qu'ils s'en aperçoivent. Nous avons fait un sondage auprès de cinquante[1] étudiants pour leur demander s'ils étaient prêts à refaire cet exercice : 94 % de ces derniers étaient pour alors que seulement 6% étaient contre.



1- Ce sont ceux qui assistent aux cours, sur une classe de presque 200 personnes.

L'avantage de l'utilisation du conte en classe ou dans tout autre espace éducatif réside dans la possibilité de le modifier en fonction de l'objectif visé : le thème de la paix. Cependant, il existe une myriade de contes l'ayant déjà pour sujet. Il suffit de la choisir et de les trier en fonction de leur importance et de leur pertinence. En guise d'exemple, ce conte, tiré de l'histoire biblique de Noé, explique pourquoi la colombe est souvent associée à la paix et à l'espoir dans de nombreuses cultures à travers le monde.

La légende de la colombe de la paix

Il y a très longtemps, après des jours et des nuits de pluie incessante, une grande inondation submergea la terre. Les hommes, les animaux et les plantes souffraient terriblement de ce déluge sans fin. Un homme sage et respecté, nommé Noé, construisit une grande arche pour sauver sa famille et deux de chaque espèce animale. Après plusieurs semaines sur l'eau, Noé et sa famille espéraient retrouver la terre ferme. Pour vérifier si les eaux avaient baissé, Noé libéra une colombe blanche, lui demandant de chercher des signes de terre sèche. La colombe s'envola et disparut dans le lointain. Elle revint plus tard, fatiguée et les ailes vides, indiquant que la terre n'était pas encore apparue. Quelques jours plus tard, Noé renvoya la colombe. Cette fois, elle revint avec une feuille d'olivier dans le bec. En voyant cette feuille, Noé et sa famille comprirent que la terre émergeait de nouveau et que les plantes commençaient à repousser. La colombe avait trouvé un signe de vie et d'espoir.

Cette image de la colombe revenant avec une branche d'olivier est devenue un symbole puissant de paix, d'espoir et de renouveau. La colombe incarne l'idée que même après les pires tempêtes, la paix et la vie peuvent renaître. Depuis lors, la colombe avec une branche d'olivier est reconnue comme un symbole universel de paix. Un autre pouvant rejoindre ce dernier :

La Colombe et le Cygne

Il était une fois, dans une forêt paisible, un petit lac entouré de grands arbres et de fleurs colorées. Sur ce lac vivaient de nombreux animaux, dont une colombe et un cygne. La colombe était connue pour

sa beauté pure et son vol gracieux, tandis que le cygne était admiré pour son élégance et sa majesté sur l'eau. Cependant, la colombe et le cygne ne s'entendaient pas. La colombe pensait que le cygne était arrogant parce qu'il passait ses journées à se pavaner sur le lac, tandis que le cygne croyait que la colombe était hautaine parce qu'elle volait toujours au-dessus de lui, hors de portée. Un jour, une grande sécheresse frappa la forêt. Le lac commença à se tarir, et l'eau devint rare. Les animaux de la forêt étaient inquiets, car ils savaient que sans eau, ils ne survivraient pas longtemps. La colombe et le cygne comprirent qu'ils devaient mettre de côté leurs différends pour trouver une solution. La colombe, avec sa vue perçante, s'envola pour chercher une source d'eau. Elle survola des montagnes et des vallées, mais ne trouva qu'une petite rivière loin de la forêt. Pendant ce temps, le cygne, avec sa force et son endurance, nagea jusqu'à l'endroit où la rivière atteignait la forêt, et guida les autres animaux pour creuser un canal qui amènerait l'eau au lac. Grâce à leurs efforts combinés, la colombe et le cygne réussirent à ramener l'eau au lac. La forêt revint à la vie, et les animaux purent de nouveau prospérer. La colombe et le cygne réalisèrent que malgré leurs différences, ils pouvaient accomplir de grandes choses en travaillant ensemble. À partir de ce jour, la colombe et le cygne devinrent les meilleurs amis. Leur histoire se répandit dans toute la forêt et au-delà, symbolisant la paix et la coopération. Les autres animaux apprirent à valoriser la diversité et à travailler ensemble pour le bien commun.

Ce conte illustre comment la paix et la coopération peuvent surmonter les conflits et les malentendus, et montre que chaque individu, avec ses propres forces, a un rôle important à jouer dans la communauté. Ces contes peuvent être utilisés pour illustrer des leçons sur la paix, la coopération et la résolution de conflits, tout en étant adaptés à divers niveaux éducatifs. Le résultat constaté sur les apprenants est surprenant. Plusieurs compétences peuvent être développées en quelques séances seulement et en plusieurs étapes. Nous commencerons par celle langagière.

Activités	Déroulements	Résultats
Lecture expressive	Quelques apprenants lisent le conte à tour de rôle.	La prononciation est travaillée ainsi que l'intonation.
Ecoute active	Le groupe classe écoute la lecture avec concentration.	Développement de la maîtrise du message émis.
Travail sur la langue	Explication des mots difficiles/ Des temps du passé utilisés…	Apprendre la langue par le conte. Avoir un lexique approprié pour raconter.
Ecriture	Les apprenants doivent écrire un conte/ Ils doivent écrire la suite du conte écouté.	La production de l'écrit est travaillée avec l'aide de l'enseignant(e). Le schéma narratif est maîtrisé.
Production orale	Les apprenants doivent raconter un conte non écrit en retenant les principales étapes.	La mémoire est travaillée, ainsi que la posture, la voix et autres…

Autres activités sur les deux contes

La première activité éducative sur les contes est la discussion constructive de valeurs et d'engagement. En effet, après avoir lu les contes, nous engageons les étudiants dans des discussions sur les leçons apprises. Savoir dégager la morale sans problème est primordial sur plusieurs plans dont la reconnaissance du comportement positif vis-à-vis des autres. La tolérance, la disposition à régler des conflits dans une identification claire est la base des objectifs escomptés. Nous posons des questions comme « Que feriez-vous à la place du personnage principal ? », « Comment les personnages ont-ils résolu leur conflit ? », « Leur réaction est-elle suffisante pour vous ? Etc…Ensuite, les jeux de rôles ou la « théâtralisation » de ces contes permettent aux élèves de vivre les situations et de pouvoir ressentir les émotions émanant de ces algarades ou autres prises de position. Ces mises en scènes de certains passages (les plus faciles à reprendre) aident à adopter des solutions pacifiques. L'autre activité engagée en fin de séance serait la création d'un conte. En sachant que le conte n'a pas d'auteur et qu'il peut être repris, adapté selon la culture des apprenants, nous pouvons demander aux étudiants de réécrire le conte d'abord en changeant la

fin ou le début selon leur choix. Cette première étape nous permet de passer ensuite à l'écriture du conte avec certains outils comme des images, des photos ou autres supports personnels créés par nous-même. Encourager les apprenants à écrire leurs propres contes avec des messages de paix stimule leur créativité et leur permet de réfléchir à des moyens de promouvoir la paix dans leur propre vie. C'est le début d'une prise de conscience essentielle au bon développement de la personnalité de l'étudiant ou de l'élève. Les résultats sont surprenants. La majorité des étudiants[1] ayant participé au cours se disent satisfaits de l'utilisation du conte en classe. Ils se rendent compte que son écriture leur a permis d'améliorer leur niveau en langue mais aussi à assimiler plusieurs notions et concepts les guidant vers une amélioration de leur comportement. D'un autre côté, en utilisant le conte de manière réfléchie et créative, les enseignants peuvent, selon nous, non seulement rendre l'apprentissage plus engageant, mais aussi inculquer des valeurs de paix et de coopération chez leurs élèves.

Malheureusement, les heures dédiées au conte sont, en général, très réduites par rapport à leur apport du point de vue éducatif ou linguistique. Pourtant, les contes jouent un rôle crucial dans le développement des compétences des apprenants. Ils permettent non seulement de stimuler l'imagination et la créativité, mais aussi d'enrichir le vocabulaire et d'améliorer la compréhension orale et écrite. L'idéal serait de les intégrer systématiquement dans le programme scolaire, et ce, quelle que soit la spécialité des apprenants. Nous sommes convaincue de la multiplicité des compétences acquises grâce aux contes, dont la plus essentielle : l'éducation aux valeurs. En effet, les contes véhiculent des messages universels et intemporels tels que la paix, l'empathie, la solidarité, et le respect de la diversité. Par exemple, des contes comme *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry enseignent des leçons sur l'amitié, l'amour et la responsabilité, tandis que des contes de différentes cultures peuvent introduire les apprenants à des perspectives et des modes de vie variés. De plus, les contes favorisent le développement de l'esprit critique. En analysant les comportements des personnages, les apprenants apprennent à distinguer le bien du mal et à réfléchir sur les conséquences de leurs actions. Intégrer les contes en classe serait donc

1- 45 étudiants exactement.

une manière efficace et enrichissante de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et ouverts.

Conclusion

L'histoire du conte est aussi ancienne que l'Homme qui ne peut s'en passer. Son utilisation est parfois mal intentionnée surtout dans le domaine de la publicité ou de la politique. Si le pouvoir du conte est incalculable, il doit donc être utilisé à des fins éducatives, guidant vers la morale et l'éthique. Les mots sont une *arme de construction massive* lorsqu'ils sont bien maniés. Le rôle du conte en classe est primordial quelles que soient les circonstances. Une bonne maîtrise de cet outil littéraire puissant est une force pour un enseignant soucieux de partager les notions de paix et de sérénité autour de lui. Nous ne pouvons vivre sans imaginaire ; l'homme est un rêveur-éveillé[1] qui cherche le sens de sa vie. Alors, racontons-lui comment faire pour se trouver !

Bibliographie

BETTELHEIM Bruno, 1999, *Psychanalyse des contes de fées*, Ed. Poche.

FREUD Sigmund, 1890-1920, « Matériaux des contes dans les rêves », *Résultats, idées, Problèmes I*, Paris, PUF, pp.215-221.

LACAN Jacques, 1975, *Le Séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud*, Paris, Le Seuil.

L'Équipe Éditoriale ENNOUR, 2019, *Les Histoires du Coran pour les enfants*, Maison d'édition : ENNOUR, 122 pages.

MONZANI Stefano, 2005, « Pratiques du conte : revue de la littérature », *La psychiatrie de l'enfant*, N°2 (Vol. 48), pp.593- 634.

SALMON Christian, 2007, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits,* Coll. « Cahiers libres » Ed. La Découverte.

1- Comme disait Gaston Bachelard : « Nous sommes des dormeurs éveillés, des rêveurs lucides » In *Causerie philosophique*, 1954.

L'empathie, graine de relations constructives et allocentriques : Approche didactique

Seddik KARROUMI
Faculté des Lettres et Sciences humaines-Béni Mellal
Université Sultan Moulay Slimane, Maroc

Résumé

Notre réflexion se veut une configuration didactique qui fait siéger l'empathie fictionnelle comme une graine à semer en classe de FLE pour cultiver des enjeux relationnels constructifs. Après des jalons théoriques sur l'empathie, ses enjeux et la lecture subjective, le dispositif didactique épouse un scénario qui se ramifie en deux cheminements : un itinéraire réflexif, distancié et un autre d'allure subjective et impliquée. Ce faisant, un extrait de la nouvelle de Maupassant *La ficelle* programmée pour les classes de tronc commun a servi comme l'armature stratégique pour dynamiser les impressions et les jugements axiologiques des élèves. Ces derniers s'identifient au protagoniste et l'accompagnent dans ses aventures, ils détruisent les clichés et les préjugés et reconstruisent des reconfigurations de valeur allocentrique.

Mots-clés : empathie fictionnelle, valeur allocentrique, relationnel constructif, lecture subjective, préjugés, clichés.

Introduction

L'empathie est au cœur de notre vie en tant qu'être social, elle est un trait saillant de l'identité humaine. Selon Sarah Famery[1] , « sans empathie, nous ne serions que des monstres ou des machines ». Ainsi, cette attitude est la clé de voûte pour esquiver des relations tendues, et dont « l'absence ou le déficit explique la cruauté au quotidien ou au champ d'honneur »[2]. En effet, l'épanouissement personnel ne sonne

1- FAMERY Sarah, 2013, *L'empathie : L'art d'être en relation*, Paris, éditions Eyrolles, p.9.
2- JORLAND Gérard et BERTHOZ Alain, 2004, L'Empathie, Paris, Collection : Hors collection, Éditeur : Odile Jacob, p.7.

juste qu'à travers des relations de charge positive avec autrui. Cela est gage de relations saines, authentiques et allocentriques : « Nous connaissons les effets positifs et bénéfiques de l'empathie sur l'autre et sur la relation avec lui : tolérance, accueil, meilleure compréhension, résolution de conflits, etc. »[1].

C'est dans la demeure de la fiction que les graines empathiques s'affichent fertiles en classe de FLE. Aux yeux de Schaeffer, « les œuvres littéraires, sous toutes leurs formes, sont elles-mêmes un formidable moyen de développement cognitif, émotif, éthique »[2], et ce pour leur potentiel immersif et leur force esthétique qui activent l'imaginaire, développent l'esprit d'analyse et critique, et permettent de s'alimenter de la richesse culturelle et interculturelle. Conçu comme un discours de fortune langagière, l'opus littéraire se prête à céder une place au lecteur et à lui concéder le soin de faire germer ses jugements critiques envers le réservoir de situations sociales. Cette « imagination narrative »[3] offre « la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir »[4], ce qui fraye le chemin pour « un type d'éducation participatif qui éveille et affine la capacité à voir le monde avec les yeux d'autrui »[5].

L'apprenant- lecteur s'identifie au personnage et l'accompagne dans ses aventures pour vivre ses expériences, sentir ses émotions, comprendre ses motivations et apprécier le cocktail de situations et de perspectives auxquelles il se trouve confronté.

Il s'agit de mettre en place des configurations didactiques qui interrogent le pouvoir du texte littéraire, lequel est, en l'occurrence, un mécanisme pour éveiller l'intérêt des apprenants et l'armature stratégique pour conforter leur empathie et leur permettre de s'emparer des compétences de l'être en incarnant un autre regard sur leur personne

1- Ibid.
2- SCHAEFFER Jean-Marie, 2011, *Petite Écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, p. 25.
3- NUSSBAUM Martha, 2011, *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?*, Paris, Climats, p. 121.
4- Ibid., pp. 121-122.
5- Ibid.

et sur le monde. Nous nous efforçons ainsi de faire le point sur la question suivante :

Comment la lecture empathique du texte littéraire peut-elle permettre aux lycéens de s'affirmer d'une manière constructive et de s'emparer des valeurs allocentriques ?

Pour monter ce projet, nous mettrons en jeu une méthode qualitative et descriptive. Nous nous attelons à décrire l'architecture du planning didactique mis en place et à explorer les émotions et les attitudes personnelles des lycéens face aux situations fictionnelles en les rattachant au vécu social.

I. Balise théorique

1. L'empathie et ses enjeux pédagogiques

a. Définition du concept d'empathie

Selon Omar Zanna, « l'empathie, un mot à la mode »[1], elle s'impose pour « sa forte actualité et notamment en milieu scolaire »[2]. En effet, l'ubiquité du concept est très remarquable, lequel est au carrefour de plusieurs disciplines. Aux dires de Gérard Jorland, il s'agit d'un « concept *nomade* par excellence, il migre sans cesse d'une discipline à l'autre, de l'éthique à l'esthétique à la psychologie à la philosophie voire même à la théologie »[3].

Véronique Larrivé définit l'empathie comme « la capacité à se mettre à la place de l'autre »[4], ce qui contribue à la « compréhension des états mentaux de l'autre »[5], c'est-à-dire appréhender ses émotions, ses intentions, ses pensées et ses croyances. Or, pour Omar Zanna, cette disposition de la prise en compte d'autrui par résonance empathique requiert un rapport de distanciation. Il s'agit de « nous mettre à la place

1- ZANNA O.& JARRY B., 2019, *Cultiver l'empathie à l'école*, Paris : Dunod, p.25.
2- Ibid.
3- JORLAND Gérard, 2004, « L'empathie, histoire d'un concept », dans : L'Empathie. Paris, Odile Jacob, « Hors collection », p. 19.
4- LARRIVE Véronique., 2015, « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », in *Repères* n°51. Consulté le 2 février 2024 dans : http://journals.openedition.org/reperes/913
5- Ibid.

de l'autre sans être lui »[1], « sans jamais s'y confondre »[2] , « de ressentir dans lui (lorsque je regarde le funambule, j'ai peur pour lui) et non avec lui (la contagion émotionnelle) »[3].

Il ressort que l'empathie consiste à comprendre l'autre et ses ressentis sans forcément partager ses émotions. Elle tend à franchir les barrières entre soi et l'autre ou pour dire comme Paul Ricoeur « soi-même comme un autre »[4] .

b. Ses vertus pédagogiques

L'école a comme enjeux majeurs le développement personnel de l'élève et sa préparation à la vie citoyenne et professionnelle. En investissant dans les ressources émotionnelles des apprenants et aux faits sociaux que représente le récit littéraire, les activités pédagogiques peuvent jouer le jeu social.

Jean-François Vernay énumère les prérogatives de ce qu'il appelle « l'intelligence empathique »[5] en milieu scolaire : promouvoir les valeurs de l'altruisme, la capacité de grande écoute, la coopération, l'entraide et la solidarité, la gestion des conflits …

Il juge crucial de favoriser la subjectivité des apprenants et de les exhorter à intégrer leurs affects dans l'interprétation des textes littéraires. Pour lui, deux principes substantiels sont à adopter dans les activités pédagogiques. En premier lieu, ce qu'il appelle « le projet abréactif » qui est « un moyen commode de susciter l'empathie et de libérer la charge affective chez l'apprenant avec des exercices du type « Mettre en mots l'émotion que procure X »[6]. En second lieu, « le projet éthique des études littéraires, centré autour de la notion du souci des autres et qui permettrait d'éprouver l'empathie »[7].

1- ZANNA O. & JARRY B., op. cit., p.57.
2- Ibid. p.56.
3- Ibid. p.57.
4- RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
5- VERNAY Jean-François, 2018, « L'intelligence empathique : l'expérience de l'altérité en pédagogie » in MINVIELLE Stéphane (dir.), *L'école du destin commun* (Nouméa : PUNC), 188-198.URL : file:///C:/Users/pc/Downloads/Lintelligence_empathique_lexperience_de.pdf (consulté le 02 janvier 2024)
6- Ibid.
7- Ibid.

La littérature demeure donc le vecteur de la formation morale. En ce sens, Paul Ricœur trouve que « le récit, jamais éthiquement neutre, s'avère être le premier laboratoire de jugement moral »[1].

2. La lecture subjective

Il s'agit de submerger dans la fiction pour dénicher son sens profond en misant sur les capacités de jugement personnel des élèves. Selon Langlade, « le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité, sa culture et son imaginaire »[2] . Ce statut de co-auteur conféré au lecteur prend son essor avec l'avènement de la théorie de la réception et du concept de sujet-lecteur surtout avec les travaux de Jauss (1978) et Iser (1985) ou encore à Picard (1986) vers la fin des années 1970 et durant les années 1980. Le lecteur est doté d'un rôle actif, il perce et complète l'œuvre ouverte : « c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. Ainsi, l'œuvre s'anime et devient plus accessible sous l'effet des affects variés de ses lecteurs »[3].

Donc, l'école a pour calcul d'aider l'élève à implémenter sa vision du monde et de développer l'habileté à réagir face à une œuvre et à en évaluer les effets.

II. Dispositif didactique de lecture empathique en classe de FLE

Dans ce volet, nous allons nous pencher sur une configuration didactique de la lecture empathique, et ce en abordant un extrait de la nouvelle de Maupassant *La ficelle* programmée pour les classes de tronc commun (lycée marocain). Il est question de l'histoire de maître Hauchecorne qui est accusé injustement de vol par ses voisins, et dont tous ses efforts pour prouver son innocence sont vains.

1- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil. p. 167.

2- LANGLADE G., 2007, *La lecture subjective*. Québec français*, 145*, 71-73, URL : https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac/ (consulté le 02 janvier 2024)

3- LANGLADE G., 2014, « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », in *Études de lettres*, Repéré à : http:// journals.openedition.org/edl/608 (consulté le 04 janvier 2024)

Notre scénario pédagogique suit le cheminement de Picard qui stipule que l'analyse du texte littéraire est la conjugaison de deux paramètres : Dimension réflexive distanciée et dimension affective impliquée.

1. Lecture analytique du texte

Texte

À sa sortie de la mairie, le vieux fut entouré, interrogé avec une curiosité sérieuse et goguenarde, (…) Et il se mit à raconter l'histoire de la ficelle. On ne le crut pas. On riait. Il allait, arrêté par tous, (…) recommençant sans fin son récit, montrant ses poches retournées, pour prouver qu'il n'avait rien. On lui disait :

– Vieux malin, va ! Et il se fâchait, s'exaspérant, enfiévré, désolé de n'être pas cru, ne sachant que faire, et contant toujours son histoire. La nuit vient. Il fallait partir. (…) et tout le long du chemin, il parla de son aventure. Le soir, il fit une tournée dans le village afin de la dire à tout le monde. Il ne rencontra que des incrédules. Il en fut malade toute la nuit. Le lendemain, (…) Marius Paumelle, valet de ferme de maître Breton, (…), rendait le portefeuille et son contenu à maître Houlbrèque, (…). Cet homme prétendait avoir en effet trouvé l'objet sur la route ; il l'avait donné à son patron.

La nouvelle se répandit aux environs. Maître Hauchecorne en fut informé. Il se mit aussitôt en tournée et commença à narrer son histoire complétée du dénouement. Il triomphait. – C'qui m'faisait deuil, disait-il, c'est point tant la chose, comprenez-vous ; mais c'est la menterie. Y a rien qui vous nuit comme d'être en réprobation pour une menterie. (…) et pourtant (…) On avait l'air de plaisanter en l'écoutant. On ne paraissait pas convaincu. Il lui semblait sentir des propos derrière son dos.

***L'état de détresse du protagoniste**

Le personnage est dépeint comme un antihéros impuissant devant le poids de la cruauté et la tyrannie sociale. Les paysans incarnent la brutalité face à un vieux vulnérable, lequel est sujet au mépris et à la moquerie des villageois (« *vieux malin, va ! on l'avait l'air de plaisanter en l'écoutant. On riait* »). La négation met en avant le refus

de le croire, de l'écouter et la méfiance des villageois : « *on ne le crut pas, il ne rencontra que incrédules, on ne paraissait pas convaincu, recommençant sans fin son récit* ». Le protagoniste est ainsi soumis au refoulement.

Il faut arguer que la stigmatisation de maître Hauchecorne émane des jugements fondés sur des préjugés et des actions impulsives. Sous l'épreuve de l'altérité, le personnage est froissé dans sa dignité et mis à l'index de la culpabilité. Mis à ban, il est condamné à l'injustice sociale. En effet, le personnage est dépouillé de tout secours, il est délaissé : égocentrisme social et passivité d'autrui qui est dessiné de cœur de pierre face à une accusation inique.

Donc, L'autre est mis en scène comme la source du mal et de préjudice. Cette conjoncture cristallise le tragique et fait siéger le pathétique. Ce faisant, l'idée de Sartre se fige : « l'autre, c'est l'enfer », d'où les réponses émotionnelles fortes de facette négative du personnage central.

***Les impacts d'une accusation infamante**

Comme déjà susmentionné, le protagoniste est condamné à vivre en réprouvé. Il s'agit de d'une voix étouffée devant la voix collective. Les affects dont il fait effusion laissent entendre ses affres. Cela est édifié par autant de mécanismes :

- La mise en abyme implémentée par le champ lexical du récit, la récurrence du mot « tout » (*tout au long du chemin, il parla de son aventure, afin de la dire à tout le monde*) qui suggèrent l'obsession.
- Les mots psychologiques forts (*deuil, s'exaspérait*, …) qui mettent en évidence les souffrances poignantes du personnage.
- Les verbes d'état décrivant le malaise du personnage : *il en fut malade, il lui semblait sentir des propos derrière son dos*
- Décrépitude du protagoniste qui finit par être miné sanitairement : *il en fut malade toute la nuit.* Ainsi, se font apparaître les effets des faits tortionnaires sur le personnage.

- Le pronom « vous » interpelle le lecteur qui est impliqué dans l'amertume qu'endure le personnage : *y a rien qui vous nuit comme d'être en réprobation pour une menterie.*

Cet état de subissement d'un vieil homme victime d'une menterie gagne l'adhésion du lecteur. Une telle image met également en évidence le projet satirique du narrateur qui s'en prend à des caractères sociaux incarnant le sadisme et la dénonciation gratuite d'autrui d'une manière inhumaine.

2. Lecture subjective et empathique du texte

a. Réactions et impressions du lecteur : réflexions axiologiques

L'aventure de la lecture de la fiction littéraire engage les lecteurs-apprenants à se projeter dans le processus de l'histoire, à s'impliquer émotionnellement, et ce par la simulation de soi en interaction. Après la phase réflexive tissée ci-dessus, s'arrime la portée immersive.

En mettant à contribution la pratique de la perspective-taking, les apprenants sont conviés à se mettre à la place du personnage et à exprimer leurs impressions et sentiments face à une situation pareille.

Les réponses des apprenants font acte d'une identification au personnage envers qui ils éprouvent de la compassion. Ils se voient affectés face à cette figure du faible et de l'exclu. Leurs réactions implémentent un état d'inconfort psychique et une compréhension de sa situation. Selon une élève, « on est devant un état de faiblesse et une situation sans issue, on assimile alors le discours frustré de maître Hauchecorne de ne pas aboutir, d'où la sensation du cœur serré ». En voici d'autres manifestations émotionnelles des apprenants : étouffement, sentir le feu de la colère, âme rongée de malaise moral, état d'esprit exposé à la hogra et l'humiliation…

L'empathie éprouvée l'égard du personnage principal s'affiche de caractère antipathique vis-à-vis des paysans. Nous pouvons déceler les jugements suivants : Conduites iniques et inhumaines, on n'est pas uni pour un bien commun, mais pour des vices communs : curiosité banale et préoccupations venimeuses…

Toutefois, certains élèves ont pointé du doigt le héros qui capitule aisément au regard malveillant des agresseurs en mettant en lumière moins d'endurance. Maître Hauchecorne « ne hoche pas ses cornes » pour se défendre, se disculper et déchiffrer certaines énigmes que fait endurer l'état social.

b. Reconfiguration des positions éthiques rattachées à la vie

Le récit véhicule des leçons de vie, les expériences fictives peuvent être transposables au vécu et être au soubassement d'un agir existentiel opportun et d'humeur accommodante. En s'enracinant dans l'imaginaire, *le lector in fabula* sombre dans un voyage méditatif sur les épreuves auxquels se confronte le personnage et infère la qualité de la communication et les conduites à prôner pour des attitudes empathiques. Eu égard à ces considérations, les élèves sont appelés à identifier les veines didactiques du récit pour ce qui est de la relation à soi et du relationnel avec autrui.

***Les relations intra-personnelles**

À ce stade, les tâches des apprenants consistent à jauger la contenance que fait apparaître le vieux à sa stigmatisation. Cela les met dans une situation d'entraînement aux épreuves de la vie et aux démarches ad hoc pour s'y adapter.

Comme déjà précité, les réponses de certains élèves ont été à la défaveur du protagoniste qui succombe à son inculpation illégale. Selon un élève, « la riposte doit être proportionnée aux comportements nuisibles subis, Maître Hauchecorne aurait dû s'efforcer de démentir les voix mensongères et d'affronter vaillamment les calomniateurs ». Aux yeux d'un autre apprenant, « en ces moments pénibles, on ne doit pas baisser les bras, il faut rester fort ». Une élève voit plutôt qu'« il ne faut pas perdre contenance et surtout se relâcher docilement. Cette situation anxiogène nécessite un sang-froid et beaucoup de patience, car comme dit le proverbe : La patience est la clé de la délivrance ».

Bref, les discussions en classe où les élèves échangent sur la gestion de la situation embarrassante s'ils étaient à la place de maître Hauchecorne ont fait le point sur les plans tactiques suivants :

Accepter la pression émotionnelle, gérer convenablement sa situation et ses conflits, gérer son stress et la tension exercée par l'autre, rester solide et d'esprit positif en maintenant la confiance en soi, être armé d'espoir en état de désespoir, la persévérance, la résistance, la résilience, la capacité à résoudre les problèmes …

***Les relations interpersonnelles**

Cette phase fait asseoir le pivot de notre réflexion qui gravite autour des valeurs allocentriques à cultiver d'après l'étude du texte en question. Dans cette logique, le premier trajet visé est d'orienter les échanges autour des obstacles qui ont gêné les connexions entre les personnages, qui ont déconcerté le vieux paysan et l'ont rongé.

De la discussion jaillissent plusieurs comportements ruraux négatifs qui ont entravé le bon contact. D'abord, les malentendus et les préjugés fondés sur des jugements hâtifs et le soupçon à tort de Maître Hauchecorne. Ensuite, les rumeurs et la médisance qui alimentent le doute et la méfiance, ce qui occasionne l'altération de la réputation de la victime.

Puis, le rejet suite à une affaire dont le vieux est innocent sans lui céder l'opportunité pour réfuter les prétentions anodines.

Donc, le cas traité fait arguer que le manque d'empathie a induit à l'injustice de la société paysanne dont la suspicion et la mauvaise foi ont pesé leur poids lourd sur le vieil homme.

Au surplus, une question fondamentale a nourri les échanges en demandant aux élèves de suggérer les compétences clés qui président à des actions relationnelles efficientes relativement au scénario mis en avant. En ce sens, le groupe-classe s'est penché sur les mesures suivantes :

L'écoute, épauler les autres, l'examen critique, la déconstruction des clichés et des préjugés, l'allocentrisme, la sollicitude, l'identification à autrui pour comprendre sa situation, épouser le décentrement, la communication assertive…

Conclusion

Le cheminement mis en place contribue à une dynamique motivationnelle à la lecture d'œuvres littéraires, mais aussi à développer chez les lycéens l'empathie qui est la pierre angulaire d'un état social et affectif sous le signe de l'épanouissement individuel et social. La lecture littéraire devient ainsi une manière pour mieux se connaître et faire face aux défis de manière efficiente et constructive, et ce en se conformant aux règles de la vie et à ses dissemblables facettes. Il s'agit d'une stratégie de lecture qui vibre le cœur autant que la raison en s'immergeant dans de multiples univers et expériences : « les capacités de pensées et d'imagination (…) nous rendent humains et font de nos relations des relations humaines riches ».[1]

Nous estimons que cette action didactique expérimentale pourrait jouer les enjeux d'un nouvel élan dans le processus d'apprentissage et une feuille de route pour un relationnel sous le trône des valeurs humaines. Ce qui jaillit dans la même direction de l'esprit de la réforme engagée par le ministère, vision stratégique 2015-2030, qui revendique la promotion de l'individu et de la société.

Donc, L'éducation empathique s'impose comme un enjeu majeur dans le paysage scolaire et comme une graine à semer pour des relations constructives et saines.

Bibliographie

Ouvrages

FAMERY Sarah, 2013, L'empathie : L'art d'être en relation, Paris, éditions Eyrolles.

JORLAND Gérard & BERTHOZ Alain, *L'Empathie*, 2004, Paris, Collection : Hors collection ; Éditeur : Odile Jacob.

NUSSBAUM Martha, 2011, *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?*, Paris, Climats.

1- NUSSBAUM, M., *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?*, 2011, Paris, Climats, pp. 14-15.

RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

SCHAEFFER Jean-Marie, 2011, *Petite Écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse.

ZANNA Omar & JARRY Bertrand, 2019, *Cultiver l'empathie à l'école*, Paris : Dunod.

Sites web

LANGLADE Gérard, 2007, *La lecture subjective*. Québec français, *145*, 71-73, URL : https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac/ (consulté le 02 janvier 2024)

LANGLADE Gérard, 2014, *La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ?*, Études de lettres, Repéré à : http://journals.openedition.org/edl/608 (consulté le 04 janvier 2024)

LARRIVE Véronique, 2015, *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif*. Repères, n°51. Consulté le 2 février 2024 dans : http://journals.openedition.org/reperes/913

VERNAY Jean-François, 2018, *L'intelligence empathique : l'expérience de l'altérité en pédagogie"* in Stéphane Minvielle (dir.), L'école du destin commun (Nouméa : PUNC), 188-198.URL : file:///C:/Users/pc/Downloads/Lintelligence_empathique_lexperience_de.pdf (consulté le 02 janvier 2024)

Le Maroc et la paix : un engagement durable contre le fanatisme religieux

Zineb BERRAJ
Faculté des Lettres et des Sciences humaines Ain Chock
Université Hassan II, Casablanca, Maroc

Résumé

Les préjugés raciaux, religieux et sexistes sont profondément ancrés dans les sociétés et sont souvent transmis par la socialisation. Et la diversité d'expériences sociales entraîne des convictions et des valeurs différentes, ce qui peut mener à des frictions et des discours haineux entre les cultures et les religions. Face à ces défis, et suite aux attentats de Casablanca en 2003, le Maroc s'est engagé dans une lutte déterminée contre les groupes extrémistes et entrepris des actions importantes pour promouvoir la tolérance et le respect mutuel. Ces actions incluent la restructuration de la sphère religieuse, la création de la Rabita Mohammadia des Oulémas et de la Fondation Mohammed VI des Oulémas africains. Ces initiatives visent à promouvoir une interprétation modérée de l'islam et à diffuser des valeurs de coexistence pacifique.

Mots-clés : éducation à la paix, acteurs éducatifs, discours haineux, religion, tolérance, changement.

Introduction

Les préjugés raciaux, religieux et ceux basés sur le genre, alimentent de nombreuses controverses. Ces préjugés sont souvent relayés par le type de socialisation reçue qui construit des acquis assimilés à des vérités absolues qui ne peuvent être touchées ni remises en question. A cet égard, l'étude de Victor de l'Aveyron par Lucien Malson illustre l'idée que l'environnement et l'éducation façonnent l'individu plus que ses gènes innés[1]. La socialisation diffère selon les sociétés et

1- Lucien MALSON, 1964, *Les Enfants sauvages*, Paris, Union Générale d'Éditions.

même au sein d'une même société. Cette diversité d'éducation sociale, puisant ses sources dans l'environnement familial, scolaire, médiatique et culturel, engendre des convictions et des valeurs hétérogènes, à l'origine de frictions et de discours haineux entre cultures et religions.

Face à l'évolution des sociétés et aux défis de l'époque contemporaine, le Maroc a mené des actions importantes qui s'incarnent dans : La restructuration complète de la sphère religieuse, entamée en 2004, portant sur les aspects tant du leadership religieux que de la formation religieuse ; La Rabita Mohammadia des Oulémas en 2006, dont l'objectif principal est de promouvoir une interprétation modérée de l'islam et de diffuser des valeurs de respect et de coexistence pacifique ; La Fondation Mohammed VI des Oulémas africains qui a été créée en 2015, offrant un espace de dialogue et de coopération dans les domaines religieux et culturels, etc. Dans ce contexte, plusieurs questions s'imposent pour mener notre réflexion : Dans quelle mesure ces actions contribuent-elles à la promotion de la tolérance, de la modération et de la résilience chez les jeunes au Maroc? Quels sont les impacts concrets des programmes et initiatives mis en œuvre sur les attitudes et les comportements des jeunes? Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ses programmes de promotion de la tolérance, de la modération et de la résilience? Et comment le Maroc adapte-t-il ses actions aux différents contextes et défis rencontrés?

I. Héritage et légitimité religieuse : catalyseurs du changement

1. L'héritage et l'innovation, deux piliers d'une société en mouvement

L'idée de se libérer de la tradition pour progresser et atteindre la modernisation est largement répandue. Néanmoins, Mohammed Abed Al-Jabri, dans son introduction intitulée « Faire notre modernité en repensant notre tradition (turàt) », soulève la question de l'importance de la tradition. Ainsi, il se demande : « Pourquoi tout cet intérêt pour la tradition ? N'est-ce pas là une régression intellectuelle ? » ; Et il déclare :

« Nous pensons quant à nous que ce point de vue ne prend pas suffisamment en compte la spécificité des problèmes posés à la culture arabe. En effet, ce qui distingue celle-ci, depuis l'»époque de la codification» (asr al-tadwin) jusqu'à nos jours, c'est le fait que sa dynamique interne ne s'exprime pas dans la production de discursivités nouvelles, mais dans la reproduction de l'ancien »[1].

Le problème ne réside pas dans l'essence même de la tradition, mais plutôt dans sa reproduction figée qui ne s'adapte pas à l'évolution. C'est pourquoi, Al-Jabri nous invite à faire une « compréhension de la tradition enfermée dans la tradition ». Il souligne qu'atteindre la modernité ne requiert ni un rejet de la tradition ni une rupture avec le passé. Il préconise plutôt de réexaminer cette relation pour l'adapter à la contemporanéité et au discours moderne. Ce discours, selon lui, devrait s'appuyer sur ses propres « sources-fondements inspiratrices » au lieu de s'inspirer de la modernité européenne, jugée « étrangère à la culture arabe et à son histoire »[2].

Pour Al-Jabri, la modernité dans les pays arabo-musulmans ne peut émerger qu'à partir de leurs propres ressources internes pour que le changement soit véritable. Car, selon lui, il « n'existe pas, en effet, une modernité absolue, universelle et planétaire, mais plutôt des modernités, différentes d'une époque à l'autre et d'un lieu à l'autre »[3] ; il ajoute, que « toutes les expressions de la modernité devront être axées autour de la rationalité et la démocratie »[4]. En l'absence de ceci, le chemin de de découvrir « les sources du despotisme dans notre tradition » nous restera fermé. C'est l'absence de rationalité qui entrave notre capacité à forger une modernité authentiquement nôtre, ce qui nous a condamné à perpétuellement suivre les modèles modernes d'autres cultures[5].

Al-Jabri rejette l'idée d'une modernité intrinsèquement « individualiste », arguant que si tel était le cas, les intellectuels n'auraient eu qu'à ignorer les critiques plutôt que de s'engager dans des

1- Mohammed Abed Al-JABRI, 1994, *Introduction à la critique de la raison arabe,* La Découverte/IMA, p. 24.
2- Ibid, pp. 24-25.
3- Ibid, p. 25.
4- Ibid.
5- Ibid, p. 26.

débats constructifs. Elle n'est individualiste que dans le cas

> *« où elle est liée à l'essor de l'esprit critique et de la créativité au sein d'une culture donnée, et que ces deux activités sont exercées par des individus en tant que tels et non en tant que représentants du groupe »*[1].

Ainsi, comme le dit Al-Jabri, la modernité « n'est donc pas une fin en soi. Elle se produit nécessairement en vue d'un autre que soi, en vue de la totalité des phénomènes de la culture où elle a surgi »[2].

C'est pourquoi il soutient que le « discours moderniste » doit se concentrer sur une relecture de la tradition pour l'adapter aux réalités actuelles et ainsi toucher la majorité[3].

2. Légitimité religieuse pour effectuer le changement

Ibn Khaldun a révolutionné l'étude de l'histoire, la transformant d'un simple récit d'événements en une véritable science. Sa méthode rigoureuse, basée sur le raisonnement, l'analyse et l'investigation, a permis d'éclairer les forces profondes qui façonnent le cours de l'histoire. Ibn Khaldoun a consacré l'essentiel de ses travaux à l'étude des cycles de vie des empires et des dynasties, cherchant à déceler les mécanismes qui président à leur ascension et à leur chute. Au cœur de sa philosophie se trouve la notion de la nature humaine, intrinsèquement encline à la violence. Ses travaux sur l'anthropologie des sociétés tribales et étatiques lui ont permis de proposer une analyse inédite du pouvoir et de sa manifestation, qui est la violence. Pour Ibn Khaldun, cette tendance destructrice devait être contrebalancée par une force unificatrice, capable de maintenir l'ordre et la cohésion sociale. Ce « modérateur » doit se démarquer des autres par un esprit de clan plus intense, lui permettant de fédérer le groupe et de faire respecter les règles. Selon Ibn Khaldoun[4], l'acquisition du pouvoir nécessite la réunion de trois éléments clés : *L'asabiyya*, ou solidarité de groupe.

1- Ibid.
2- Ibid.
3- Ibid, p. 27
4- IBN KHALDOUN, Moqadimat Ibn Khaldoun. (En arabe). Voir le chapitre consacré aux « emblèmes du pouvoir » (shârât al-mulk). Maison d'édition Yaarub, 2004 AD.

Il s'agit d'un sentiment de cohésion et d'unité partagé par un groupe d'individus, qui leur permet de s'unir et de se mobiliser pour atteindre un objectif commun ; outre cela, le *mulk*, ou ressources matérielles. Cela inclut les terres, les richesses et les moyens militaires ; enfin, la *dawa*, ou ressource symbolique. Autrement dit, une légitimité religieuse ou morale qui permet à un groupe de justifier son pouvoir et de rallier les populations à sa cause.

Ibn Khaldoun considérait que l'asabiyya était l'élément le plus important dans l'acquisition du pouvoir. En effet, un groupe doté d'une forte *asabiyya* est capable de se mobiliser efficacement et de vaincre ses rivaux. Cependant, le *mulk* et la *dawa* sont également essentiels pour maintenir le pouvoir à long terme. C'est dans ce contexte où il a parlé de la royauté, une institution qui, selon lui, était intrinsèquement liée à l'urbanisation. Cette vision précurseuse d'Ibn Khaldun anticipait de plusieurs siècles les idées développées par le philosophe anglais Thomas Hobbes dans son ouvrage « *Léviathan* » au XVIIe siècle, en introduisant l'idée du contractualisme et l'idée moderne d'État dans l'histoire de la philosophie politique. Dans ce contexte, il dit :

> *« que l'on consente quand les autres y consentent aussi, à se dessaisir, dans toute la mesure où l'on pensera que cela est nécessaire à la paix et à sa propre défense, du droit qu'on a sur toute chose ; et qu'on se contente d'autant de liberté à l'égard des autres qu'on en concèderait aux autres à l'égard de soi-même »*[1].

Tous deux, Ibn Khaldoun et Hobbes, reconnaissaient la nécessité d'une autorité forte pour contrer la violence inhérente à la nature humaine et assurer la stabilité sociale. Cela revient à dire, selon Ibn Khaldoun, que la royauté, synonyme d'autorité, trouve sa raison d'être dans la nécessité de freiner les instincts agressifs et destructeurs inhérents à l'homme. Elle est née du besoin primordial de préserver la paix et la sécurité au sein des sociétés, en empêchant les conflits et les luttes entre individus.

1- Thomas HOBBES, 1999, *Léviathan*, traduit par François TRICAUD, Paris, Éditions Dalloz, p. 129.

Pour remplir cette mission cruciale, Ibn Khaldoun trouve que quelle que soit la forme de l'autorité, elle doit bénéficier d'une reconnaissance et d'une légitimité claire de la part de la société et de son peuple. Cette reconnaissance mutuelle est essentielle pour établir un contrat social qui garantit le respect des droits, de la paix, de la sécurité et de la liberté.

Ibn Khaldoun n'a pas simplement observé l'histoire, il l'a disséquée pour en comprendre les rouages profonds. Parmi ses analyses les plus marquantes figurent celles qui explorent la relation complexe entre la religion et l'État. Pour lui, ces deux piliers de la société ne sont pas simplement juxtaposés, mais intimement liés, se nourrissant et se renforçant mutuellement[1].

Il est vrai que l'idée d'une séparation claire entre les sphères religieuse et politique est soutenue par de nombreux penseurs, y compris Boutros Al-Bustani, l'un des pionniers de la culture et de l'éducation au Levant. Celui-ci attire l'attention sur les risques liés à l'imbrication des questions religieuses et civiles, préconisant une séparation claire entre les deux sphères; en disant :

> *« Tant que notre peuple ne fera pas la distinction entre les religions, qui doivent se situer entre le serviteur et son Créateur, et les affaires civiles, qui se situent entre l'individu et sa patrie ou sa maison et son gouvernement, sur lesquelles se construisent les états de la structure sociale et de l'affiliation politique, et ne fixeront pas de limite claire entre ces deux principes distincts par nature et par religion, leur succès dans l'un ou l'autre, ou dans les deux, ne sera pas possible».*[2]
> (Traduction personnelle.)

Cependant, la question de la séparation de la religion et de l'État est complexe et sujette à controverse, avec des penseurs qui défendent des points de vue divergents. Et parmi les penseurs qui ont rejeté l'idée de séparation de la religion et de l'État nous pouvons citer Mohammed

---

1- Op.cit., partie 1, p. 313-314.

2- ما دام قومنا لا يميزون بين الأديان التي يجب أن تكون بين العبد وخالقه والمدنيات التي هي بين الإنسان وابن وطنه أو بيته وبين حكومته، والتي عليها تُبنى حالات الهيئة الاجتماعية والنسبة السياسية، ولا يضعون حداً فاصلاً بين هذين المبدأين الممتازين طبعاً وديانة، لا يؤمل نجاحهم في أحدهما ولا فيهما جميعاً. **بطرس البستاني، نفير سورية، ص 49 و ص 57-58.**

Abed Al-Jabri. Dans son ouvrage *La religion, l'État et l'application de la charia* , le philosophe marocain s'attaque à la question complexe de la relation entre religion et politique dans les sociétés musulmanes. A cet égard, Al-Jabri a cherché à clarifier le point de vue de Boutros Al-Bustani en le reliant à un contexte particulier, qui régné dans la Levant. A ce propos, Al-Jabri dit :

> *« Quant à l'auteur du texte, Boutros Al-Bustani, c'est un arabe chrétien libanais pionnier de la Renaissance arabe moderne, a vécu au siècle dernier, une époque où le Liban était une province ottomane comme la plupart des pays arabes. Comme chacun le sait, l'Empire ottoman gouvernait au nom du califat et pratiquait le despotisme et l'oppression des Arabes, des musulmans et des chrétiens, au nom de l'Islam. Ainsi, dans l'esprit de Boutros Al-Bustani, comme dans celui d'autres penseurs arabes, notamment chrétiens, la Renaissance était associée à la séparation de la religion et de l'État. D'abord parce que le modèle de la Renaissance auquel ils pensaient était le modèle européen, et ensuite parce que le despotisme turc et le califat au nom duquel les Turcs gouvernaient, ainsi que leur histoire de relations avec les Arabes, tout cela les a faits aux yeux de ces gens sont une source de retard et de stagnation. Cela signifiait que le progrès ne pouvait être réalisé que par l'indépendance à l'égard d'eux, ce qui signifiait à son tour la séparation du « califat », et donc la séparation de la religion de l'État».*[1](Traduction personnelle.)

Al-Jabri critique à la fois la laïcité, qu'il juge inadaptée au contexte islamique, et l'application stricte de la charia, qui peut mener à des dérives autoritaires. Al-Jabri rejette la laïcité dans sa forme

---

1- أما صاحب النص، بطرس البستاني فهو مسيحي عربي لبناني من رواد النهضة العربية الحديثة، عاش في القرن الماضي، أي في زمن كان فيه لبنان ولاية عثمانية كجل الأقطار العربية. وكما هو معروف فالإمبراطورية العثمانية كانت تحكم باسم الخلافة وتمارس الاستبداد والتعسف على العرب، مسلمين ومسيحيين، باسم الإسلام. ومن هنا ارتبطت النهضة في ذهن بطرس البستاني، كما في أذهان مفكرين عرب آخرين، والمسيحيين منهم بصفة خاصة، بفصل الدين عن الدولة، أولا لأن نموذج النهضة الذي كانوا يفكرون بواسطته هو النموذج الأوروبي، وثانيا لأن الاستبداد التركي والخلافة التي كان الأتراك يحكمون باسمها وتاريخ علاقتهم مع العرب، كل ذلك جعلهم في أعين هؤلاء مصدرا للتخلف والتأخر، الشيء الذي يعني أن التقدم لا يمكن أن يتحقق إلا بالاستقلال عنهم، مما يعني في نفس الوقت الانفصال عن « الخلافة»، وبالتالي فصل الدين عن الدولة. **محمد عابد الجابري، الدين والدولة وتطبيق الشريعة، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة الثقافة القومية، قضايا الفكر العربي 4، بيروت، ص 95 - 96.**

occidentale, qui prône une séparation totale entre l'État et la religion. Il argumente que l'islam ne propose pas une telle séparation, car la religion y imprègne tous les aspects de la vie. En outre, il estime que la laïcité occidentale risque de marginaliser la religion et de créer une société fragmentée.

En lieu et place de la laïcité, Al-Jabri propose le concept de « démocratie ». Pour lui, une société musulmane démocratique peut s'appuyer sur les principes de la charia, tout en garantissant les libertés individuelles et la participation politique de tous les citoyens. Et il insiste sur la nécessité d'une interprétation moderne et contextuelle de la charia, rejetant ainsi les interprétations rigides et littérales qui peuvent mener à l'oppression et à l'intolérance. C'est pourquoi, Al-Jabri plaide pour une lecture ouverte et inclusive de la loi islamique, compatible avec les valeurs universelles des droits humains et de la démocratie.

Dans ce même sillage, et compte tenu de quelques bouleversements du milieu du XXe siècle, il était impératif pour le Maroc de s'approprier une compréhension approfondie de la sphère religieuse. Au début des années 60, le Maroc a été secoué par une crise majeure liée à la modernisation de l'enseignement religieux. La tentative d'intégrer l'université Al-Qarawiyyin[1] dans le système universitaire public a suscité une vive opposition des oulémas. Ces derniers, réunis à Rabat, ont exprimé leur profonde inquiétude face aux dangers menaçant l'enseignement religieux traditionnel[2]. Cette crise a mis en évidence un clivage profond au sein de la société marocaine, opposant une élite moderniste, désireuse de réformer en profondeur les institutions religieuses, à des savants attachés à préserver l'héritage spirituel du pays. Ainsi, l'adoption de la première constitution en 1962 sous le règne du roi Hassan II a vu l'institutionnalisation de l'autorité de l'Émirat des Fidèles dans le chapitre 19 du document constitutionnel. Cette proposition, émanant d'Allal Al-Fassi et Abdel Karim Al-Khatib, visait à faire du Roi l'arbitre ultime des questions religieuses et à affirmer le caractère islamique de l'État face à l'hégémonie de la

1- Al-Qarawiyyin est l'une des plus anciennes institutions d'enseignement supérieur au monde, fondée à Fès en 859, toujours en activité et dédiée à l'étude de la religion et des sciences islamiques.

2- محمد طوزي، الإسلام والدولة في المغرب العربي، م. س. ص. 29.

gauche marxiste et de ses divers courants et mouvements, qui appelaient à l'élection d'une Assemblée constituante, en invoquant le principe de la souveraineté populaire pour justifier la rédaction de la constitution par les représentants du peuple[1]. Parmi les points soulevés dans la nouvelle constitution[2] de l'époque :

- Le Maroc, en tant qu'État musulman, inscrit l'Islam dans son identité constitutionnelle, comme le stipule l'article 6 de la Constitution de 1962, qui établit l'Islam comme religion officielle du pays.
- L'État, dans l'exercice de sa fonction religieuse, s'engage à garantir à tous les individus la liberté de pratiquer leurs croyances religieuses, conformément à l'article 6.
- La devise nationale du Maroc, « Dieu, Patrie, Roi », inscrite dans l'article 7.
- L'article 19 confère au Roi le statut de Commandeur des croyants, soulignant son rôle de garant de la religion et de chef spirituel de la nation marocaine.
- L'article 23 établit le principe du caractère sacré et inviolable de la personne du Roi, soulignant son statut particulier au sein du système politique marocain.

Dès lors, le pays a acquis une identité singulière qui encadre son rôle au sein du système politique. En effet, le roi s'est imposé comme le gestionnaire officiel de l'orientation religieuse de l'Etat. Sous le règne de Mohammed V, la fonction religieuse du roi n'était pas clairement définie ni encadrée, et le terme « Commandeur des croyants » n'était pas d'usage courant dans le discours politique. L'appellation « Amir Al-Moaminin » n'a émergé qu'avec la constitution de 1962.

La Commanderie des croyants et la reconstruction démocratique de l'État sont deux aspects indissociables d'un même processus de transformation politique. De sorte que le terme « Commandeur des

1- محمد عابد الجابري، الديمقراطية في المغرب من التأجيل إلى التزوير، سلسلة «مواقف»، العدد 4، دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، 2002، ص 40-41-42.

2- Constitution marocaine 1962, Journal officiel, n° 2616 bis, 19 décembre 1961, pp. 2993-2999 : (https://bit.ly/3glquxc).

croyants », incarne l'influence prépondérante de l'institution royale dans le domaine religieux. Ainsi, la consécration du roi en tant que « Commandeur des croyants » dans la constitution de 1962 marque le début concret de la restauration de sa fonction religieuse au sein de de l'État marocain, une fonction perdue durant la période de modernisation coloniale. Ce titre confère au roi la légitimité d'assumer la responsabilité de la fonction religieuse et lui octroie également la possibilité de superviser la politique religieuse. L'institution de l'Émirat des Croyants est devenue une réalité constitutionnelle régie par le chapitre 19, intégré aux quatre constitutions successives. Cet article confère au roi, en tant que chef de l'État, des pouvoirs étendus supplémentaires qu'il exerce en vertu de son rôle de « Commandeur des croyants ».

II. La restriction de la sphère religieuse au Maroc comme réponse aux défis contemporains

1. La Fondation Mohammed VI de Promotion des Œuvres Sociales de l'Éducation-Formation

Marquée par les attentats de Casablanca en 2003, la politique marocaine a connu un virage notable vers les questions religieuses. En 2004, une restructuration profonde du domaine religieux a été lancée, visant à asseoir un contrôle étatique accru sur ce secteur. Et cela s'est manifesté clairement dans le discours royal de sa Majesté Mohammed VI :

> *« Nous entamons aujourd'hui la finalisation et la mise en œuvre d'une stratégie intégrée, globale et multidimensionnelle. Cette stratégie à l'élaboration de laquelle Nous avons veillé et qui repose sur trois fondements, a pour but d'impulser et de renouveler le champ religieux en vue de prémunir le Maroc contre les velléités d'extrémisme et de terrorisme, et de préserver son identité qui porte le sceau de la pondération, la modération et la tolérance »*[1].

Rappelant que cela, dans l'objectif de participer, de manière réfléchie et stratégique, à restaurer l'image de l'Islam, délibérément altérée et ternie par des offensives acharnées, consécutives à

1- Discours royal relatif à la restructuration du champ religieux au Maroc, 30 avril 2004.

l'extrémisme d'individus dérangés et à l'agression aveugle commis par des assaillants sans affiliation ni religion. Dans ce contexte, sa Majesté a souligné qu'il est :

> *« prévu de procéder à une révision de la législation régissant les lieux de culte, en vue de leur adaptation aux exigences architecturales, de sorte que l'exercice du culte puisse s'y faire dans une atmosphère de sérénité, que l'on en maîtrise les sources de financement et que l'on s'assure de leur transparence, leur légalité et leur pérennité »*[1].

Puisque au Maroc, les mosquées jouent un rôle crucial dans la lutte contre l'analphabétisme et l'extrémisme. Et servent non seulement de lieux de culte, mais également d'espaces d'éducation et de sensibilisation. Conscient de ce rôle important, le gouvernement marocain a pris des mesures concrètes pour soutenir les mosquées et leurs responsables. Ainsi, en 2010, le ministère de tutelle a publié un décret actualisé relatif à la Fondation Mohammed VI pour la promotion des actions sociales des chefs religieux[2]. Cette initiative vise à renforcer le soutien financier et social apporté aux imams et aux guides religieux, reconnaissant leur contribution essentielle à la promotion de la paix, de la tolérance et du développement social. Et voici un récapitulatif du Budget relatif à la gestion administrative du Ministère des Habous et des Affaires Islamiques :

Année	Personnel	Matériel et dépenses diverses	Total budget de fonctionnement	Evolution par rapport à l'année 2003 (%)
2003	38.287.000,00	85.614.000,00	123.901.000,00	-
2004	38.536.000,00	235.831.000,00	274.367.000,00	121,44
2005	83.978.000,00	267.831.000,00	351.809.000,00	183,94
2006	101.414.000,00	306.378.000,00	407.792.000,00	229,13
2007	106.056.000,00	418.410.000,00	524.466.000,00	223,29
2008	133.895.000,00	761.000.000,00	894.895.000,00	622,27
2009	187.995.000,00	1.000.000.000,00	1.187.995.000,00	858,83
2010	206.774.000,00	1.147.495.000,00	1.354.269.000,00	993,03
2011	234.348.000,00	1.340.000.000,00	1.574.348.000,00	1170,65
2012	268.709.000,00	1.734.000.000,00	2.002.709.000,00	1516,38
2013	321.881.000,00	1.884.000.000,00	2.205.881.000,00	1680,36
2014	408.260.000,00	1.994.500.000,00	2.352.760.000,00	1798,90
2015	414.789.000,00	2.205.000.000,00	2.619.789.000,00	2014,42
2016	480.716.000,00	2.416.000.000,00	2.896.716.000,00	2237,93
2017	541.595.000,00	2.408.681.000,00	2.950.276.000,00	2281,16

1- Ibid.
2- Dahir n° 1.09.200 du 23 février 2010.

Ministère des Habous et des Affaires Islamiques.

En mai 2014, le Royaume du Maroc a promulgué un décret royal visant à renforcer le contrôle et la réglementation des activités des chefs religieux[1]. Ce décret définit clairement leurs attributions et leur statut, et impose des restrictions strictes sur leurs activités. De sorte que les chefs religieux soient formellement interdits de participer à toute activité politique ou syndicale, ou de prendre des positions politiques ou syndicales. Cette mesure vise à préserver la neutralité des institutions religieuses et empêcher leur implication dans des affaires partisanes. Le décret interdit également toute action susceptible de perturber ou d'entraver l'accomplissement des rites religieux, ou de violer les conditions de tranquillité, de sérénité, de tolérance et de fraternité requises dans les lieux désignés pour les rites religieux islamiques. Outre cela, le décret définit les tâches et responsabilités spécifiques des chefs religieux, promouvant la transparence et la responsabilisation au sein de la sphère religieuse. Cela inclut des tâches telles que diriger les prières, prononcer des sermons et fournir des conseils et des orientations religieux.

Dans le but de réguler et d'encadrer le domaine religieux, notamment les activités de l'Institut Mohammed VI pour la formation des imams et de la Fondation pour les actions sociales des imams et des guides religieux, le ministère des Habous et des Affaires islamiques a publié de nouvelles directives clarifiant les règles relatives à la prise de parole au sein des mosquées.

La réforme a ouvert la voie à la participation des femmes aux instances religieuses et leur implication dans la gestion des mosquées, suite à la demande de sa Majesté : « Nous tenons, en outre, à voir des femmes versées en sciences religieuses siéger dans ces Conseils, et ce par souci d'équité à leur égard et d'égalité entre l'homme et la femme »[2].

1- ظهير شريف رقم 1.14.104 فيما يتعلق بترشيح مهام القيمين للحضور ووضعياتهم.
https://habous.gov.ma/images/abook_file/BO_6268_5473_Ar.pdf

2- Op. cit., Discours royal.

2. La Rabita Mohammadia des Oulémas en tant qu'un rempart contre l'extrémisme et la promotion d'un Islam modéré.

Née en 2006 sous l'impulsion du Roi Mohammed VI, la Rabita Mohammadia des Oulémas s'érige comme un acteur clé dans le paysage religieux marocain[1]. Son action s'inscrit dans une volonté de promouvoir un Islam modéré, tolérant et ouvert, en s'opposant fermement aux courants extrémistes et en prônant les valeurs de respect et de coexistence pacifique. Ainsi, la Rabita Mohammadia des Oulémas se positionne comme un rempart face à la montée des discours extrémistes. Elle s'emploie à déconstruire les idéologies radicales en s'appuyant sur les principes fondamentaux de l'Islam, promouvant ainsi une interprétation éclairée et authentique de la religion. Elle encourage le dialogue interreligieux et interculturel, favorisant ainsi une meilleure compréhension mutuelle et la lutte contre les préjugés[2].

La Rabita Mohammadia des Oulémas s'érige en défenseur des valeurs universelles telles que les droits de l'homme, la justice sociale et la dignité humaine. Elle met l'accent sur l'importance de l'éducation et du savoir, piliers essentiels du développement individuel et sociétal. Elle déploie son action à travers une multitude d'initiatives. Ainsi, des supports pédagogiques et des ouvrages de référence sont élaborés pour diffuser un Islam modéré et éclairé. En outre, des rencontres et des débats sont organisés pour favoriser le dialogue et l'échange d'idées sur des thématiques religieuses et sociétales. Ces échanges s'inscrivent dans la Formation des imams afin de les doter de compétences nécessaires pour diffuser un message d'Islam modéré et tolérant et lutter contre l'extrémisme.

3. La Fondation Mohammed VI des Oulémas Africains signe d'un pont entre les cultures et les savoirs

Loin d'être de simples paroles creuses ou des promesses oubliées dès le premier souffle du vent, les discours de sa Majesté le Roi Mohammed VI sur la réforme religieuse ont trouvé un écho concret. Son

1- BULLETIN OFFICIEL : https://archive.gazettes.africa/archive/ma/2006/ma-bulletin-officiel-dated-2006-05-04-no-5418.pdf

2- Ministère des Habous et des Affaires Islamiques.

aspiration profonde à une réforme vers un Islam tolérant et inclusif, en tant que *Amir Al-Mouminine*, s'est manifestée par diverses initiatives, dont la création notable de l'institut Mohammed VI de Formation des Imams *Morchidines* et des *Morchidates*. Ouvert aux étudiants marocains, arabes, africains et européens, l'Institut accueille tous ceux qui aspirent à une éducation religieuse éclairée et tolérante. Fondé sur les principes du rite malikite, l'institut dispense un enseignement rigoureux qui inculque les valeurs essentielles de l'Islam, tout en rejetant fermement les dogmes extrémistes[1].

Être imam et *morchid* est une vocation noble et exigeante, loin d'être accessible à tous. Conscients du rôle crucial du discours religieux dans la vie quotidienne, un dispositif de formation a été instauré pour garantir la transmission de valeurs authentiques et la préservation de l'identité religieuse marocaine face aux dérives extrémistes. Cette formation permettra non seulement de protéger l'héritage spirituel, mais également de diffuser un message de paix et de tolérance à travers le monde. Nos voisins et les pays africains pourront ainsi bénéficier de l'expérience marocaine en matière de gestion religieuse, contribuant ainsi à la stabilité et au développement de la région. Au-delà de sa dimension nationale, cette initiative vise à renforcer les liens de coopération avec les pays de l'Afrique de l'Ouest et du monde arabe, favorisant un dialogue interculturel et interreligieux constructif.

Selon M. Ahmed Toufiq, Ministre des Habous et des Affaires islamiques, l'Institut a connu un succès remarquable depuis sa création en 2015. Vers la fin de 2022, ce ne sont pas moins de 2.798 étudiants, issus de trente-deux[2] pays africains, qui ont bénéficié de cette formation d'excellence. L'Institut s'affirme comme un pôle d'excellence à vocation internationale, attirant des étudiants venus de divers horizons pour se perfectionner dans le domaine de la formation des imams et morchids. Au-delà de la promotion annuelle de ressortissants marocains, l'institut accueille des étudiants étrangers en provenance de pays tels que Mali, Tunisie, Guinée, Côte d'Ivoire et la France.

1- Dahir n° 1-15-75 du 7 ramadan 1436 (24 Juin 2015) portant création de la Fondation Mohammed VI des Ouléma africains.

2- Allocution de M. Ahmed Toufiq Ministre des Habous et des affaires islamiques, Fès 19 Rabi' I 1439, Correspondant au 8 décembre 2017.

La Fondation Mohammed VI des Oulémas Africains s'affirme comme un havre de dialogue et de coopération entre les communautés religieuses et culturelles du continent africain. Son action s'articule autour du dialogue interreligieux et la promotion de la culture africaine. La Fondation se positionne comme une plateforme privilégiée pour le dialogue interreligieux, favorisant la compréhension mutuelle entre les différentes confessions présentes en Afrique. Elle encourage les échanges entre Oulémas, savants et penseurs religieux, afin de promouvoir un Islam modéré, tolérant et ouvert au dialogue.

La Fondation œuvre à la préservation et à la promotion de la riche culture africaine. Elle soutient des initiatives visant à valoriser le patrimoine culturel du continent, à travers notamment la recherche, la publication d'ouvrages et l'organisation de manifestations culturelles. Elle tisse des liens de collaboration entre les institutions religieuses et culturelles africaines, favorisant ainsi l'échange d'expériences et le partage des bonnes pratiques. Elle contribue également à la mise en place de projets communs dans les domaines de l'éducation, de la formation et du développement. Cette Fondation se distingue comme un modèle de coopération Sud-Sud, illustrant l'engagement du Maroc à promouvoir la paix, la stabilité et le développement durable en Afrique. Son action rayonne au-delà des frontières, contribuant à renforcer les liens entre les peuples africains et à promouvoir une Afrique unie dans sa diversité. Depuis sa création, la Fondation a mené à bien de nombreuses initiatives remarquables, telles que l'organisation de conférences et de séminaires internationaux sur le dialogue interreligieux et la culture africaine ; le soutien à la formation des Oulémas africains et à la construction de mosquées et d'instituts d'enseignement religieux ; la publication d'ouvrages et de revues portant sur l'islam africain et la culture du continent ; et le financement de projets de développement socio-économique dans les pays africains.

4. « Réconciliation », un programme innovant pour contrer l'extrémisme

Depuis les attentats de Casablanca en 2003, le Maroc s'est engagé dans une lutte déterminée contre les groupes extrémistes, ne ménageant aucun effort pour préserver la sécurité et la stabilité du pays. Cette mobilisation sans faille s'est traduite par des actions concrètes

d'envergure. Ainsi, entre 2002 et 2018, les autorités marocaines ont procédé à l'arrestation de plus de 3 000 djihadistes présumés. Cette action coupante a permis de neutraliser un grand nombre d'individus dangereux, contribuant ainsi à démanteler des réseaux terroristes et à prévenir des attentats. Parallèlement, 186 cellules terroristes ont été démantelées, dont 65 étaient directement liées à l'État islamique[1]. Cette opération d'envergure a porté un coup dur à la capacité de nuisance de ces groupes extrémistes, fragilisant leurs structures et limitant leur capacité de recrutement et d'action. Le Maroc adopte une approche globale qui s'attaque à la fois aux symptômes et aux causes profondes du phénomène. Cette stratégie ambitieuse vise non seulement à prévenir les attentats terroristes, mais également à s'attaquer aux racines de la radicalisation, telles que les inégalités économiques et sociales et les discours religieux extrémistes.

L'efficacité de cette approche se traduit par la taille des cellules terroristes démantelées ces dernières années. En effet, la plupart de ces cellules se composent de cinq à quinze individus, révélant ainsi le succès des politiques marocaines dans l'empêchement des djihadistes de se regrouper en structures plus importantes. Parallèlement à la lutte contre les réseaux terroristes, le Maroc met l'accent sur la réinsertion des individus radicalisés. Des programmes spécifiques sont mis en œuvre afin de favoriser leur réintégration dans la société et de les éloigner des idéologies extrémistes.

Le Maroc a mis en œuvre un programme innovant de déradicalisation destiné aux détenus condamnés pour des faits d'extrémisme et de terrorisme[2]. Ce programme, auquel les participants adhèrent volontairement, repose sur une approche holistique visant la réconciliation sur trois axes fondamentaux. En premier lieu, cette réconciliation doit être avec soi-même, pour que les détenus puissent

---

1- نور الدين العمراني، جهود المغرب في مجال مكافحة الجريمة الإرهابية التجليات والمعيقات، المجلة الإلكترونية للأبحاث القانونية، 2018 العدد 2 .

2- MEDI1 TV, En présence de : Mustapha Lafrakhi, directeur chargé de l'action sociale et culturelle au profit des détenus et de leur réinsertion relevant de la DGAPR ; El Mostafa Rezrazi, président de l'Observatoire marocain sur l'extrémisme et la violence. Et Abdul Rahim Manar Al-Sulimi, président du Centre atlantique d'études stratégiques et d'analyse de sécurité.
https://www.youtube.com/watch?v=5EZqS5IPOVE

comprendre les motivations profondes de leur radicalisation et à se confronter à leurs propres croyances extrémistes. En deuxième lieu, une réconciliation avec le texte religieux, en offrant une interprétation éclairée et authentique des textes religieux, en déconstruisant les discours extrémistes et en mettant en avant les valeurs de paix et de tolérance prônées par les religions. Permettant ainsi aux détenus de renouer avec une compréhension saine et apaisée de leur foi. En dernier lieu, une réconciliation avec la société, en vue de préparer les détenus à leur réinsertion sociale en les aidant à comprendre les enjeux de la vie en société et à développer des compétences de communication et de dialogue contre les préjugés et les stigmatisations qu'ils pourraient rencontrer à leur sortie de prison.

Le programme « Réconciliation » s'inscrit dans le cadre de la gestion par l'Administration pénitentiaire du dossier des prisonniers de l'extrémisme et du terrorisme. Ce dossier, selon M. Moulay Idriss Aguelmam, Directeur de l'action sociale et culturelle au profit des détenus, peut être résumé en trois étapes : Une première, entre 2003 et 2011, qui se caractérisait par la séparation des détenus extrémistes et terroristes du reste de la population carcérale et le regroupement des détenus dans des quartiers spéciaux d'établissements pénitentiaires spécifiques. Cette mesure a eu pour conséquence de transformer ces détenus en une force de pression cherchant à imposer son propre système par des moyens illégaux. Durant cette première étape (2003-2011), plusieurs événements marquants ont eu lieu au sein des établissements pénitentiaires. Ces événements incluent une grève de la faim menée par les détenus extrémistes et terroristes; l'évasion de prisonniers survenue à la prison centrale de Kénitra en 2008; et une rébellion de masse qui a éclaté au sein du registre local de Salé 1 en 2011. Ces événements ont conduit l'Administration pénitentiaire à revoir son approche de la gestion des prisonniers extrémistes et terroristes.

La deuxième phase, qui s'est déroulée entre 2011 et 2015, a été marquée par une nouvelle approche. Contrairement à la première phase, les détenus extrémistes et terroristes ne sont plus séparés du reste de la population carcérale. L'objectif de cette nouvelle approche était d'éviter le regroupement des détenus extrémistes et de limiter leur influence. Cependant, cette approche n'était pas sans risque. Les

détenus extrémistes et terroristes ont tenté de recruter des détenus de droit public. Ils ont également cherché à entrer en contact avec des groupes de condamnés pour des affaires de drogue. Cette situation a conduit l'Administration pénitentiaire à revoir, pour une deuxième fois, sa stratégie.

La troisième phase, qui a débuté en 2015, a vu l'adoption d'une nouvelle approche en matière de gestion des détenus extrémistes et terroristes. Cette nouvelle approche repose sur deux piliers principaux : La sécurité préventive où les détenus sont hébergés dans des établissements pénitentiaires spécifiques dotés de structures de sécurité renforcées ; et la réhabilitation à travers de divers programmes d'intégration qui sont mis en œuvre pour favoriser la réinsertion sociale des détenus.

Afin de garantir l'efficacité de cette nouvelle approche, en 2015, la Délégation générale à l'administration pénitentiaire a créé la « Direction des affaires générales et de la surveillance ». Cette direction, qui relève directement du délégué général, a pour mission principale de collecter des renseignements sur les détenus extrémistes et terroristes. Elle a pour mission de suivre et évaluer le comportement des détenus extrémistes et terroristes ; surveiller leurs mouvements et leur communication ; identifier et neutraliser les détenus les plus dangereux et les plus extrémistes ; lutter contre la propagation de l'idéologie extrémiste violente au sein des prisons ; surveiller et traquer les militants, les financiers, les instigateurs et les leaders des groupes extrémistes ; et identifier les signes de radicalisation chez les détenus. Cette troisième phase vise à briser le cycle de l'extrémisme violent en s'attaquant à la fois aux causes profondes de la radicalisation et aux réseaux de soutien des groupes extrémistes.

Le programme « Réconciliation » a été lancé en 2017. Ce programme s'adresse aux détenus condamnés pour des affaires d'extrémisme et de terrorisme qui ont exprimé leur volonté d'y participer[1]. Le programme a acquis une reconnaissance notable, tant au niveau national qu'international, pour son approche innovante de la réhabilitation. La dernière session du programme « Réconciliation » a

1- Ibid.

duré deux mois et demi et a réuni 20 participants, dont deux femmes. Au cours de cette session, les détenus ont suivi 200 heures de formation axées sur la déconstruction du discours religieux extrémiste ; la réconciliation avec soi-même, avec le texte religieux et avec la société ; et la compréhension des lois, des droits et des devoirs qui régissent la vie en société. Les débats organisés à la fin de la session ont permis aux participants de mettre en pratique les compétences acquises et de démontrer leur capacité à argumenter de manière constructive et respectueuse.

Le succès du programme « Réconciliation » est indéniable. Depuis son lancement, 259 détenus y ont participé et 61,72% d'entre eux ont bénéficié d'une grâce royale. En 2022, 180 détenus participants au programme ont été libérés, dont 137 dans le cadre d'une grâce royale.

En 2019, dans le cadre de l'approche genre, le programme « Réconciliation » a été élargi aux femmes détenues en vertu de la loi antiterroriste. Cette initiative a connu un franc succès, avec un taux de participation de plus de 77%. Sur les 13 femmes concernées, 10 ont bénéficié du programme, huit parmi elles ont été libérées par grâce royale. De plus, 2 femmes détenues ont été libérées en fin de peine durant la période de mise en œuvre du programme.

Le programme « Réconciliation » s'attaque à la réhabilitation des détenus extrémistes sur cinq axes principaux[1]:

a) **Réhabilitation intellectuelle et religieuse:** Dirigée par l'Association des savants Muhammadiyah et le ministère des Awqaf, cette approche vise à déconstruire les discours extrémistes, à corriger les concepts erronés, et à fournir aux détenus les outils nécessaires pour identifier et rejeter les discours extrémistes.

b) **Réhabilitation juridique des droits de l'homme:** Ce volet permet aux détenus de comprendre le cadre juridique régissant la relation entre l'individu et la société, en mettant l'accent sur les droits et devoirs civiques et l'importance d'une citoyenneté responsable.

1- Ibid.

c) **Soutien psychologique:** Dispensé par Mustafa Al-Razrazi, ce volet vise à doter les détenus de compétences cognitives et comportementales qui leur permettront de se renforcer mentalement, de résister aux discours extrémistes et de s'intégrer positivement dans la société après leur libération.

d) **Volet économique:** Encadré par l'homme d'affaires et économiste Hammad Kassal, ce volet aide les détenus à élaborer un projet personnel ou communautaire qui facilitera leur insertion professionnelle après leur libération.

d) **Travaux pratiques:** Ce volet comprend des simulations d'expériences liées à l'extrémisme et des séances d'écoute de témoignages de victimes. Ces activités visent à sensibiliser les détenus aux conséquences néfastes de l'extrémisme et à les encourager à adopter des comportements pacifiques et respectueux de la loi.

En combinant ces cinq axes, le programme « Réconciliation » offre une approche holistique et multidimensionnelle à la réhabilitation des détenus extrémistes. Ce programme vise à les aider à se dé-radicaliser, à se réinsérer dans la société et à devenir des citoyens responsables et productifs.

Conclusion

L'engagement du Maroc dans la lutte contre l'extrémisme s'inscrit dans une approche globale et multidimensionnelle. Elle s'appuie sur des mesures sécuritaires rigoureuses, mais également sur des actions de prévention et de sensibilisation visant à contrer l'idéologie extrémiste et à promouvoir les valeurs de tolérance. Pour lutter contre l'extrémisme religieux, le Maroc a mis en place divers programmes de formation. Ces formations s'adressent à la fois aux imams qu'aux détenus victimes d'une socialisation inadéquate les ayant conduits à l'extrémisme. Inspirées des principes de tolérance de l'Islam, ces initiatives visent à promouvoir des valeurs universelles que toute personne devrait soutenir, d'autant plus qu'elles constituent le fondement de toutes les religions. L'engagement du Maroc en faveur d'un islam modéré, tolérant et ouvert constitue une contribution essentielle à la promotion

de la paix, du dialogue interreligieux, du respect mutuel et du vivre-ensemble harmonieux.

L'existence d'un système de valeurs morales clair au sein de l'Islam et le titre de « Commandeur des croyants », qui confère au roi la légitimité d'assumer la responsabilité de la fonction religieuse, tous deux, ouvrent la porte vers la réforme et à l'ijtihad, à condition qu'il y ait une volonté claire. Au cœur de la moralité islamique réside la notion de tolérance, un principe fondamental qui guide les interactions entre individus et façonne une société harmonieuse. Cette tolérance se manifeste par le respect d'autrui, en évitant toute humiliation ou offense, et en embrassant la diversité des croyances et des opinions. Dans son ouvrage Léviathan, Hobbes présente dix-neuf lois de nature qui découlent de la raison pure et s'appliquent au domaine moral, définissant ainsi les fondements de sa philosophie morale. Ces lois sont condensées en une seule formule globale par Hobbes lui-même : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse à toi-même »[1]. Et notre Prophète (PSL) l'a précédé en déclarant ceci : « Aucun d'entre vous ne sera croyant que lorsqu'il aimera pour son frère ce qu'il aime pour soi-même »[2]. Le Coran, loue explicitement les croyants sincères qui « dominent leur rage et pardonnent à autrui - car Allah aime les bienfaisants »[3]. Ces qualités, loin d'être de simples recommandations, constituent des piliers fondamentaux de la moralité islamique.

Bibliographie et Sitographie :

Al-JABRI Mohammed Abed, 1994, *Introduction à la critique de la raison arabe,* Ed.La Découverte/IMA.

CONSEIL Supérieur des Oulémas du Maroc.

CONSTITUTION marocaine. 1962, Journal officiel, n° 2616 bis.

DAHIR n° 1.09.200 du (23 février 2010).

DAHIR n° 1-15-75 du 7 ramadan 1436 (24 Juin 2015) portant création de la Fondation Mohammed VI des Ouléma africains.

1- Thomas Hobbes, Léviathan, traduit par François Tricaud, Paris, Éditions Dalloz, 1999, p157.

2- لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه.

3- ﴿وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ﴾، (سورة آل عمران الآية 134).

DISCOURS ROYAL. relatif à la restructuration du champ religieux au Maroc, 30 avril 2004.

HOBBES Thomas,1999, *Léviathan, traduit par François* Tricaud, Paris, Éditions Dalloz.

IBN KHALDOUN, 2004, *Moqadimat Ibn Khaldoun.* (En arabe). Maison d'édition Yaarub, AD Islamiques., M. d. (s.d.)

MALSON Lucien, 1964, *Les Enfants sauvages, Paris, Union Générale d'Édition.*

MEDI1 TV, https://www.youtube.com/watch?v=5EZqS5IPOVE.

Ministère des Habous et des Affaires Islamiques du Maroc: https://www.habous.gov.ma/fr/ministere-des-habous-et-des-affaires-islamiques-page-accueil.html/1000.

محمد عابد الجابري، الديمقراطية في المغرب من التأجيل إلى التزوير، سلسلة «مواقف»، العدد 4، دار النشر المغربية، الطبعة الأولى، 2002.

محمد عابد الجابري، الدين و الدولة و تطبيق الشريعة، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة الثقافة القومية، قضايا الفكر العربي, بيروت, 2012.

العمراني، ن. ا، جهود المغرب في مجال مكافحة الجريمة الإرهابية التجليات والمعيقات، المجلة الإلكترونية للأبحاث القانونية، العدد 2، 2018.

بطرس البستاني، نفير سورية، 2017..

سورة آل عمران، الآية 134

ظهير شريف رقم *1.14.104*م فيما يتعلق بترشيح مهام القيمين للحضور ووضعياته

https://habous.gov.ma/images/abook_file/BO_6268_5473_Ar.pdf

Les récits de voyage d'André Chevrillon au Maroc : perspectives sur la Paix et la diversité culturelle

Widad OUCHEN & Samir BOUZRARA
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

Résumé

Cet article examine les récits de voyage d'André Chevrillon au Maroc, en se concentrant sur ses représentations culturelles et sociales ainsi que sur leur impact sur la coexistence pacifique. Chevrillon propose une perspective documentée du Maroc colonial, mettant en lumière les interactions entre les différentes communautés ethniques et religieuses. Cette étude analyse comment ses récits dévoilent les pratiques sociales et les structures communautaires qui favorisaient une coexistence harmonieuse. En outre, l'article souligne la pertinence contemporaine des récits de Chevrillon comme instruments éducatifs pour promouvoir la diversité culturelle et la paix, mettant en avant leur valeur dans les discussions actuelles sur la décolonisation des savoirs et la construction d'une société inclusive et pacifique.[1]

Mots-clés : récits de voyage, André Chevrillon, Maroc, tolérance, dialogue interculturel, éducation.

Introduction

L'éducation à la paix revêt aujourd'hui une importance capitale, favorisant ainsi la tolérance, le dialogue interculturel et la reconnaissance de la diversité culturelle. Dans cette optique, les récits de voyage jouent un rôle fondamental en permettant aux individus de découvrir et de comprendre différentes cultures. Cela enrichit la coexistence pacifique en encourageant une meilleure compréhension mutuelle.

1- Les récits de voyage se caractérisent par une diversité stylistique et thématique, chaque œuvre étant le produit des expériences individuelles des auteurs à travers diverses régions et cultures.

L'éducation à la paix par la littérature de voyage s'inscrit dans un cadre global de réforme éducative au Maroc, en lien avec des objectifs stratégiques de citoyenneté mondiale et de développement durable. En effet, le Maroc a consolidé le droit à l'éducation à travers la « Vision stratégique de la Réforme éducative 2015-2030 », qui vise, entre autres, la promotion de l'équité, de la qualité et de la citoyenneté. Cela s'inscrit dans la cible 4.7 de l'Objectif de développement durable 4, qui met l'accent sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable, intégrant des principes tels que la tolérance, la non-discrimination et l'égalité.

Ainsi, en 2016, près de 390 manuels scolaires ont été mis à jour pour refléter ces valeurs essentielles. Ce processus de réforme s'inscrit dans la continuité d'une transformation amorcée dès 2005, lorsque l'intégration des œuvres littéraires dans les manuels scolaires a marqué un tournant majeur dans l'éducation marocaine.

Ce choix méthodologique était basé sur l'idée que les apprenants devaient développer des connaissances littéraires et culturelles à travers l'étude d'œuvres intégrales, leur permettant ainsi de devenir des acteurs sociaux engagés. Cette approche, qui a été renforcée par le Programme d'Urgence de 2009, a pour but d'encourager les apprenants à s'impliquer dans des communications variées et à renforcer leurs compétences dans des contextes personnels et professionnels.

Malgré la diversité des œuvres littéraires proposées dans les programmes scolaires, la littérature de voyage reste relativement peu exploitée. Pourtant, le voyage revêt une importance considérable en islam. En effet, non seulement il est mentionné à plusieurs reprises dans le Saint Coran, mais il est également au cœur de nombreux récits issus de la Sunna de notre Prophète (saw).

De nombreuses études soulignent l'importance de cette littérature pour développer chez les élèves une ouverture d'esprit et une meilleure compréhension des autres cultures. Les récits de voyage offrent en effet des perspectives uniques sur les rencontres interculturelles, favorisant la tolérance et l'empathie envers des modes de vie différents.

Ce lien entre la littérature de voyage et la tolérance trouve un écho particulier dans le verset 13, Sourate AL HOUJOURAT :

« Ô hommes ! Nous vous avons créés d'un mâle et d'une femelle, et Nous avons fait de vous des nations et des tribus, pour que vous vous entreconnaissiez. Le plus noble d'entre vous, auprès de Dieu, est le plus pieux ».

Ce verset met en lumière la diversité de l'humanité comme une invitation à la reconnaissance de l'autre, c'est-à-dire à la compréhension mutuelle entre les peuples.

Dans ce cadre, la littérature de voyage devient un outil essentiel pour encourager le processus interculturel en présentant des récits où les voyageurs découvrent, apprennent et s'enrichissent des cultures qu'ils rencontrent. Cette démarche trouve une résonance particulière dans le verset : « C'est Lui qui vous a soumis la terre, parcourez donc ses grandes étendues et mangez de ce qu'il vous fournit » Sourate Al MULK, verset 15. Ce verset incite à explorer le monde et à tirer profit de sa diversité, tout en mettant l'accent sur l'importance de la connaissance et de l'apprentissage des différentes cultures.

Intégrer la littérature de voyage dans les programmes scolaires pourrait renforcer l'éducation à la paix en favorisant la découverte et l'appréciation de la diversité culturelle. Les récits de voyage offrent une ouverture sur des mondes différents, exposant les élèves à des cultures variées et les incitant à adopter des valeurs telles que le respect mutuel et la tolérance. Ces textes peuvent jouer un rôle central dans le développement d'une meilleure compréhension interculturelle, en particulier dans le cadre des principes islamiques qui encouragent l'exploration et l'harmonie entre les peuples. En introduisant ces œuvres, on contribuerait à élargir les perspectives des élèves, à les préparer à un monde globalisé et à promouvoir des comportements pacifiques fondés sur l'ouverture à l'autre.

André Chevrillon, écrivain-voyageur du début du XXe siècle, se distingue par la profondeur de son regard sur le Maroc à l'époque coloniale. Son œuvre, au-delà des clichés orientalistes, se construit sur une observation méticuleuse des dynamiques sociales et culturelles. Contrairement à d'autres auteurs contemporains, Chevrillon ne se contente pas de reproduire les stéréotypes de l'époque coloniale, mais offre une analyse complexe de la société marocaine, marquée par une sensibilité qui va au-delà de l'exotisme. Cette posture engage une

réflexion plus large sur les relations interculturelles, interrogeant les possibilités d'une cohabitation harmonieuse entre différentes cultures, un aspect rarement exploré dans la littérature de voyage de son époque.

La question qui émerge de cette œuvre est de savoir comment ses récits peuvent contribuer à une éducation à la paix, en dépassant une simple lecture ethnographique pour toucher des enjeux plus vastes de dialogue et de tolérance culturelle. L'éducation à la paix, dans cette perspective, n'est pas réduite à l'absence de conflit, mais inclut la reconnaissance des différences culturelles et la promotion d'un respect mutuel. À ce titre, la littérature de voyage, souvent perçue comme une documentation de l'altérité, peut se révéler un instrument puissant pour sensibiliser à ces valeurs, notamment dans un cadre éducatif. Chevrillon, à travers son écriture, propose une réflexion implicite sur la coexistence pacifique, en s'intéressant de manière critique aux interactions entre colonisateurs et colonisés.

En analysant ses récits, il apparaît clairement que Chevrillon dépasse la simple description pour entrer dans une dimension éthique. Ses observations, bien qu'ancrées dans un contexte colonial, posent les bases d'une réflexion sur la coexistence culturelle, question centrale dans les débats contemporains sur la diversité et la tolérance. Cela nous amène à envisager l'œuvre de Chevrillon sous un nouvel angle : non plus simplement comme un document historique, mais comme un vecteur de transmission de valeurs pacifistes et interculturelles. Son écriture témoigne d'un effort pour comprendre et décrire l'autre de manière respectueuse, sans pour autant tomber dans une glorification simpliste des différences. Cette attitude critique et nuancée offre un modèle pour une éducation à la paix fondée sur le respect des altérités.

L'enjeu de cette analyse est de démontrer comment des textes de voyage, souvent relégués à la simple observation exotique, peuvent servir de support à une réflexion pédagogique. En ce sens, les récits de Chevrillon offrent un matériau particulièrement pertinent pour penser la diversité culturelle à travers une perspective historique et littéraire. Loin de se limiter à des descriptions superficielles, ses récits nous invitent à une réflexion plus large sur la tolérance et l'éthique dans les relations entre cultures.

Ainsi, en considérant ces récits sous l'angle de l'éducation à la paix, il devient possible de montrer comment la littérature de voyage peut jouer un rôle actif dans la formation des esprits à la tolérance et à la compréhension interculturelle. Chevrillon, à travers ses écrits sur le Maroc, contribue à cette réflexion en mettant en lumière les dynamiques complexes de la société marocaine tout en incitant à un respect mutuel des différences culturelles.

En adoptant une approche analytique, cet article examine les implications actuelles des observations de Chevrillon, notamment en ce qui concerne les défis liés à la représentation culturelle et à la construction de sociétés inclusives et pacifiques. Cette perspective souligne comment les récits de voyage influencent la formation des attitudes et des comportements envers la diversité culturelle, contribuant ainsi à une société plus tolérante et inclusive. Les récits de Chevrillon, bien qu'ancrés dans une époque révolue, continuent de fournir des perspectives précieuses sur les interactions interculturelles. Ils soulignent la contribution essentielle de la littérature de voyage à une meilleure compréhension des cultures et à la promotion de valeurs fondamentales de paix et de respect mutuel. De plus, ils restent pertinents pour les débats contemporains sur la décolonisation des savoirs et la reconnaissance des multiples voix dans la construction des récits historiques et culturels.

I. Vers une société pacifique : L'éducation comme pilier de transformation

L'éducation occupe une place centrale dans la promotion de la paix en enseignant des valeurs fondamentales comme la tolérance, la justice et la solidarité. C'est une assertion clairement définie dans le préambule de l'UNESCO, qui souligne que les conflits naissent dans l'esprit des individus, et c'est également là que doivent être édifiées les défenses de la paix[1]. Ainsi guidées, les politiques éducatives s'orientent vers un enseignement qui favorise un dialogue constructif qui prévient les conflits. Les recherches académiques confirment que l'enseignement axé sur la paix est essentiel pour la prévention des conflits et la création

1- Ce texte souligne l'importance cruciale de l'éducation dans la promotion de la paix en formant des individus capables de promouvoir la tolérance, la justice et la solidarité, valeurs essentielles pour la prévention des conflits.

de sociétés stables. Des programmes éducatifs intégrant des éléments de résolution de conflits et de médiation ont montré qu'ils réduisent les comportements agressifs et encouragent des interactions pacifiques entre les apprenants[1]. Parallèlement, ces approches éducatives renforcent la pensée critique et la compréhension interculturelle des compétences vitales dans un monde globalisé, permettant de remettre en question les préjugés et d'encourager le respect des diversités culturelles[2].

En développant des compétences et des comportements propices à la gestion pacifique des conflits, l'éducation à la paix contribue à créer un environnement où la paix peut prospérer. Cette promotion de la tolérance réduit la méfiance et renforce la cohésion sociale, des éléments clés pour la stabilité et le développement durable des sociétés[3]. De plus, cette éducation n'est pas seulement réactive mais aussi proactive, préparant les individus à prévenir les conflits et à promouvoir une paix durable. En enseignant la médiation et la gestion des conflits, elle développe des compétences pratiques directement applicables dans divers contextes de la vie quotidienne [4], tout en valorisant la diversité culturelle et ethnique pour une coexistence pacifique.

En effet, l'éducation pacifiste est un outil puissant pour renforcer la résilience des individus et des communautés face aux tensions et aux conflits. En enseignant des valeurs et des pratiques pacifiques, elle permet de surmonter les défis de manière constructive et solidaire. Elle favorise également le développement de compétences sociales et émotionnelles, telles que l'empathie et la gestion des émotions[5],

1- CHELPI-DEN HAMER, M., FRESIA, M., LANOUE, É., 2010, « Éducation et conflits: Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise », *Autrepart*, 2010/2 (n° 54), pp. 3-22, Éditions Presses de Sciences Po. DOI : 10.3917/autr.054.0003.

2- POTVIN, M., 2014, « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et Sociétés*, 2014/1 (n° 33), pp. 185-202, Éditions De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/es.033.0185

3- BAR-TAL, D., ROSEN, Y., & NETS-ZEHNGUT, R., 2010, « Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions, and directions », dans G. Salomon & E. Cairns (Eds.), Handbook on peace education, Psychology Press.

4- FILLIETTAZ, L. et ZOGMAL, M., éds, 2020, *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif,* Editions Octarès.

5- Le développement de compétences sociales, comme l'empathie (la capacité de se mettre à la place des autres) et la gestion des émotions (la capacité à reconnaître, comprendre et gérer ses propres émotions), est crucial. Ces compétences aident à cultiver des relations interpersonnelles saines en favorisant une meilleure communication, une résolution de conflits constructive et en encourageant un climat de respect mutuel et d'entraide.

cruciales pour maintenir des relations non violentes et prévenir les conflits.

Cela souligne que l'éducation dépasse la simple transmission de connaissances pour s'engager dans la transformation des attitudes et des comportements des individus. Les méthodes pédagogiques doivent par conséquent, intégrer des approches qui renforcent la pensée critique, la résolution de problèmes et la prise de décisions collectives. Les apprenants doivent pour cela être préparés à identifier et à élaborer des solutions pacifiques et innovantes. En outre, une éducation axée sur la paix et la diversité culturelle prépare les individus à coexister harmonieusement et à prospérer ensemble. Elle crée un environnement propice aux échanges interculturels, garantissant ainsi le bien-être collectif et individuel.

Pour atteindre ces objectifs, il est essentiel d'adopter des approches éducatives multidimensionnelles et multiculturelles, intégrant des méthodologies qui incorporent des principes multiculturels et des valeurs universelles. Les études montrent que les approches éducatives multiculturelles favorisent un climat scolaire inclusif et respectueux, essentiel pour le développement des compétences interculturelles[1]. En effet, l'éducation multiculturelle permet aux apprenants de mieux comprendre et apprécier la diversité, réduisant ainsi les préjugés et les comportements discriminatoires[2].En intégrant des perspectives culturelles variées dans le curriculum, les enseignants peuvent aider les apprenant à développer une vision plus holistique et nuancée du monde.

Les théories pédagogiques contemporaines, telles que la pédagogie critique de Paulo Freire, insistent sur l'importance de la conscientisation, où les apprenants sont encouragés à prendre conscience des dynamiques de pouvoir et d'injustice dans la société. Cette approche peut être enrichie par des éléments multiculturels, aidant les apprenants

1- Les approches éducatives multidimensionnelles et multiculturelles impliquent l'intégration de méthodologies pédagogiques qui respectent et intègrent une diversité de perspectives culturelles et de valeurs universelles. Elles visent à créer un environnement éducatif inclusif et respectueux, favorisant le développement des compétences interculturelles chez les apprenants.

2- GAGNON, F., MC ANDREW, M. & PAGE, M., éd., 1996, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Paris, L'Harmattan.

à reconnaître et à valoriser les contributions de différentes cultures tout en remettant en question les stéréotypes et les inégalités.

Les méthodologies intégrant des principes multiculturels et des valeurs universalistes doivent également inclure des pratiques pédagogiques interactives et participatives, comme les méthodes d'apprentissage coopératif et les projets collaboratifs, favorisant un dialogue ouvert et respectueux entre les apprenants de différentes origines culturelles. Ces pratiques encouragent la communication, la coopération, des compétences également cruciales pour la vie dans une société diversifiée. En outre, il est crucial d'intégrer les valeurs humanitaires telles que la dignité humaine, les droits de l'homme et la justice sociale au cœur du curriculum.[1]

Nussbaum[2] soutient à ce propos que l'éducation aux valeurs humanitaires forme des citoyens du monde capables de penser de manière critique et d'agir avec compassion. En promouvant ces valeurs, les enseignants peuvent préparer les élèves à devenir des agents du changement, engagés pour un monde plus juste et équitable.

II. Les récits de voyage : outils pédagogiques pour la paix et la compréhension interculturelle

L'intégration des récits de voyage[3] dans les programmes éducatifs représente une opportunité pour développer chez les étudiants des compétences fondamentales tout en cultivant un engagement envers la paix. Ce genre littéraire permet aux apprenants de connaitre une multitude de cultures et de destinations, enrichissant ainsi leur perspective globale : « Si les récits de voyage sont une bonne approche des pays que l'on rêve de connaître ou de parcourir, ils deviennent un des vecteurs fondamentaux d'une pédagogie interculturelle »[4].

1- L'incorporation des valeurs humanitaires telles que la dignité humaine, les droits de l'homme et la justice sociale dans le curriculum éducatif est fondamentale pour cultiver chez les étudiants une conscience sociale et un sens éthique. Cette approche vise à les préparer à jouer un rôle actif dans la société en tant que citoyens responsables, capables de comprendre et de contribuer positivement à la résolution des défis globaux et locaux.

2- NUSSBAUM M. C., 2012, *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Paris, Flammarion, coll. « Climats », trad., Solange CHAVEL.

3- GANNIER O., 2001, *La Littérature de voyage*, Paris, Ellipses.

4- PAILLARD S., BOURGEOIS A., THOMAS M., & VISSAC G., 1989, « Le récit de

L'analyse critique des récits de voyage stimule non seulement l'amélioration des compétences linguistiques et littéraires des étudiants, mais elle renforce également leur capacité à interpréter de manière nuancée et à critiquer de façon constructive.

D'un point de vue linguistique et littéraire, l'étude des récits de voyage expose les étudiants à divers styles d'écriture et à un vocabulaire varié, facilitant ainsi une communication plus expressive et précise. Cette compétence linguistique est essentielle pour articuler des idées et participer activement à des discussions. Parallèlement, l'examen critique des perspectives individuelles des auteurs et leur comparaison avec d'autres sources permettent aux étudiants de développer un esprit critique, indispensable pour évaluer de manière équilibrée les informations et pour prendre des décisions éclairées.

De plus, l'étude des récits de voyage incite les apprenants à approfondir leurs recherches et à développer leurs compétences analytiques. En explorant les lieux, les cultures et les événements décrits, les étudiants sont amenés à synthétiser des informations et à participer activement à des débats. Cette approche de l'apprentissage par projet encourage une compréhension des sujets abordés.

Sur le plan créatif, l'immersion dans les récits de paysages et d'aventures stimule l'imagination des étudiants et peut les inspirer à écrire leurs propres récits de voyage. Cette démarche créative favorise non seulement leur développement personnel, mais elle encourage également des approches innovantes pour résoudre les défis liés à la coexistence pacifique. Selon lev Vygotsky, l'imagination joue un rôle crucial dans la résolution de problèmes et dans l'innovation sociale.

L'étude des récits de voyage contribue également au développement des compétences interpersonnelles des étudiants[1].

En étudiant diverses perspectives culturelles et en interagissant avec des individus de différents horizons, les apprenants acquièrent des compétences essentielles pour construire des ponts entre les

---

voyage, outil d'une pédagogie interculturelle », Migrants formation, n° 77, p. 127. https://doi.org/10.3406/diver.1989.5907

1- COUTURE F., 1999, « Enseigner le récit de voyage. Le monde dans une classe », Québec français, (112). https://id.erudit.org/iderudit/56256ac

communautés et promouvoir la paix à l'échelle mondiale. Selon Darla k. Deardorff, ce rapport à la diversité est crucial pour développer des compétences de communication efficaces.

En outre, l'analyse critique des récits de voyage joue un rôle crucial en aidant les étudiants à identifier et à démystifier les stéréotypes ainsi que les préjugés. En comprenant comment les perceptions peuvent être influencées par des contextes politiques, culturels et individuels, les étudiants deviennent plus conscients des injustices et des inégalités, renforçant ainsi leur engagement envers l'égalité et la justice sociale. Cette prise de conscience, conforme à la théorie de la conscientisation de Paulo Freire, est indispensable pour encourager une action sociale éclairée et durable.

Intégrer les récits de voyage dans l'éducation à la paix permet donc aux enseignants de créer un environnement d'apprentissage dynamique où les étudiants sont incités à découvrir, réfléchir et agir pour favoriser une coexistence pacifique.

Aspect	Compétence Développée	Détails
Linguistique et Littéraire	Compétences Linguistiques	- Exposition à des styles d'écriture variés et à un vocabulaire riche. - Amélioration de la communication écrite et orale.
	Compétences Littéraires	- Analyse des techniques narratives et structures des récits. - Développement de l'esprit critique sur la qualité littéraire.

Critique et Analyse	Analyse Critique	- Évaluation des perspectives des auteurs et des contextes culturels. - Identification des biais et des influences externes.
	Compétences Analytiques	- Synthèse des informations issues de différents récits. - Développement de la capacité à comparer et à contraster les sources.
Créativité et Expression	Créativité	- Stimulation de l'imagination à travers la description des paysages et des aventures. - Inspiration pour rédiger ses propres récits.
	Expression Personnelle	- Développement de la capacité à exprimer des idées personnelles de manière innovante. - Encouragement à adopter des approches créatives pour résoudre des défis.
Compétences Interpersonnelles	Empathie et Compréhension Interculturelle	- Développement de l'empathie en se mettant à la place des autres cultures et individus. - Construction de ponts entre différentes communautés.
	Compétences en Communication	- Amélioration des compétences pour communiquer efficacement avec des personnes de divers horizons. - Renforcement des compétences de débat et de discussion interculturelle.

Sensibilisation et Engagement	Connaissance des Stéréotypes et Préjugés	- Identification et démystification des stéréotypes culturels. - Prise de conscience des injustices et des inégalités à travers l'analyse critique des récits.
	Engagement Social	- Développement d'une conscience sociale et d'une sensibilité envers les problématiques d'égalité et de justice. - Encouragement à l'action sociale éclairée et durable.
Développement Personnel	Autonomie et Initiative	- Encouragement à la recherche personnelle et à l'exploration de nouvelles idées. - Renforcement de la capacité à mener des projets d'apprentissage indépendants.
	Réflexion Critique	- Développement de la capacité à réfléchir sur ses propres croyances et valeurs à la lumière des perspectives culturelles variées. - Stimuler une attitude d'apprentissage continu et d'ouverture d'esprit.

III. Éducation à la paix à travers les récits de voyage : le cas d'André Chevrillon au Maroc

1. Dynamiques sociales et culturelles dans les récits de voyage d'André Chevrillon au Maroc

Pour saisir pleinement l'impact de l'enseignement des récits de voyage dans l'éducation à la paix, il est impératif de reconnaître que ce genre littéraire dépasse largement le simple développement des compétences linguistiques et critiques chez les étudiants. A travers la diversité d'expériences et de perspectives culturelles, les récits de

voyage jouent un rôle crucial dans la formation d'individus conscients, ouverts et engagés, prêts à contribuer activement à la construction d'un monde pacifique et harmonieux.

André Chevrillon (1864-1957), écrivain, historien et voyageur français, illustre parfaitement cet effet transformateur des récits de voyage à travers ses voyages au Maroc et ses écrits sur l'histoire et la littérature[1]. Son œuvre illustre la coexistence pacifique et le dialogue interculturel, des thèmes qui résonnent toujours aujourd'hui.

À travers ses récits sur le Maroc : *Crépuscule d'Islam*[2], *Marrakech Dans les Palmes*[3] et *Visions du Maroc*[4], Chevrillon offre des perspectives précieuses sur la manière dont la diversité culturelle peut enrichir les sociétés plutôt que de provoquer des conflits. Dans ses récits de voyage, André Chevrillon distingue clairement et apprécie les manifestations de paix de tolérance et de dialogue interculturel au sein de la société marocaine.

> *« A deux pas de là, nous finissons cette journée parmi les vraies fleurs, dans le beau jardin qui couronne la Kasba, au-dessus de la mer. Sur trois côtés, au bord de la falaise, il s'enferme dans les graves remparts du palais, son printemps plus merveilleux dans cette vétuste enceinte. Des roses, des lis, des iris, des lilas du Japon, les étoiles rouges des bougainvillées. Splendides surtout les pavots, les anémones, — leur frêle tissu traversé d'un dernier rayon, puissant encore, qui les change en flammes de couleur. Un lieu de clarté, de paix close, assurée, de bonheur. De lents murmures de colombes, des parfums, les délices d'un jardin musulman... Comment ne pas s'attarder ici ? »*[5]

1- André CHEVRILLON (1864-1957) a exploré le Maroc à plusieurs reprises au début du XXe siècle. Ses récits de voyage sont marqués par une observation minutieuse et une profonde empathie envers les réalités marocaines. Il a non seulement documenté les paysages pittoresques et les traditions culturelles du Maroc, mais a également analysé les dynamiques sociales et politiques de l'époque, offrant ainsi une représentation historique et sociologique sur le Maroc.

2- CHEVRILLON André, 1999, *Un crépuscule d'Islam : au Maroc en 1905*, Paris, Éd. Eddif.

3- CHEVRILLON André, 2015, *Marrakech dans les palmes*, Paris, Éd. Kailash.

4- CHEVRILLON André. 1933. *Visions du Maroc*. Illustrations de F. Detaille. Marseille : F. Detaille, 77 La Canebière.

5- CHEVRILLON, *Visions du Maroc*, op. cit., p. 22.

En effet, malgré les tensions inhérentes à toute société multiculturelle, Chevrillon observe de nombreux exemples de coopération et de respect mutuel entre les différentes communautés. En outre, Chevrillon rapporte des histoires de solidarité où des membres de différentes communautés s'entraident, soulignant que la tolérance n'est pas seulement une idée abstraite, mais une pratique quotidienne qui joue un rôle crucial dans le maintien de la paix sociale : « Aujourd'hui nous sommes allés voir M. Boulboul, notable commerçant juif, qui nous a conviés à fêter un peu la Pâque avec sa nombreuse famille dans sa maison du Mellah »[1].

Cet exemple démontre que la tolérance et le respect peuvent être cultivés à travers les interactions quotidiennes. Les travaux de chercheurs comme Amartya Sen, qui ont écrit sur l'importance du pluralisme et de la diversité culturelle, renforcent cette perspective en affirmant que la diversité peut être une source de richesse et non de conflit.

Les récits de Chevrillon mettent également en avant le rôle crucial du respect mutuel et de la collaboration entre cultures pour renforcer la paix et la cohésion sociale. En témoignant des liens sociaux et des moments de dialogue créés par les coutumes et rituels locaux, Chevrillon à travers ses récits montre comment ces pratiques non seulement unissent les membres de différentes communautés, mais aussi facilitent une meilleure compréhension mutuelle.

> *« Une centaine de passagers Maures, juifs, rifains, suffit à l'encombrer. Dans leurs pales bernous, les brunes étoffes de leurs djellabs, ou leur lévites noires, ils sont prêts au mal de mer, affalés sur le pont, le spardeck, la passerelle, sur les coussins de velours souillé du salon ,-les plus vaillants, des Maures, accroupis en cercles et faisant du thé, l'un d'eux, ça et là, grattant sur une guitare monocorde quelques grêle modulation mineure ; ou bien un juif ouvrant et fermant un lamentable accordéon d'Europe »* [2].

Chevrillon met également en lumière les échanges intellectuels qui transcendent les frontières religieuses et ethniques, en soulignant

1- CHEVRILLON André. *Un crépuscule d'Islam*, op. cit., p. 147.
2- Ibid., p. 4.

le rôle crucial des madrasas (écoles islamiques) dans la diffusion des savoirs. Ces institutions éducatives favorisent un cadre de coopération intellectuelle où savants et étudiants de différentes communautés collaborent. Les travaux d'Edward Said et de Homi Bhabha sur le postcolonialisme soulignent l'importance de ces échanges dans la formation de sociétés multiculturelles. Cette collaboration intellectuelle entre communautés, malgré les divergences religieuses et culturelles, démontre la possibilité de construire des ponts de compréhension et de respect mutuel.

Chevrillon, dans ses récits, met en lumière cette dynamique en décrivant comment les chants religieux se fondent harmonieusement dans les bruits de la ville marocaine. Cette fusion sonore incarne bien plus qu'une simple observation urbaine ; elle traduit une vision plus large d'une harmonie spirituelle qui transcende les différences culturelles, unissant ainsi les individus dans une même destinée. Cette approche ne se limite pas à un cadre local, mais invite à une réflexion philosophique et humaniste sur la diversité culturelle. Dès lors, la ville, dans les écrits de Chevrillon, devient un espace symbolique où coexistent des visions du monde distinctes, soulignant que la diversité culturelle peut non seulement être tolérée, mais aussi valorisée comme un atout pour la cohabitation pacifique. Cette idée d'une unité spirituelle suggère un cosmopolitisme religieux, interprété comme un appel implicite à la paix et à la tolérance.

Cependant, ces représentations pacifistes sont parfois teintées de contradictions. À travers certains passages, notamment dans Crépuscule d'Islam, Chevrillon adopte également un regard exotisant, voire paternaliste, sur les populations locales. Lorsqu'il décrit les scènes de vie des villages marocains, on peut percevoir une réification des habitants, présentés davantage comme des objets d'observation pittoresques que comme des acteurs à part entière. Cette ambivalence, où l'admiration pour l'autre se mêle à une forme de condescendance, soulève des interrogations quant à la manière dont la littérature de voyage reflète des biais inhérents à la vision coloniale.

2. *Héritage et revalorisation des cultures locales dans les récits de voyage d'André Chevrillon*

Au-delà de leur valeur littéraire, les récits de Chevrillon constituent une précieuse source historique et ethnographique. Ils offrent un aperçu des relations intercommunautaires au Maroc à une époque de transition entre tradition et modernité.

Les descriptions de Chevrillon des coutumes et des rituels religieux, notamment les fêtes musulmanes comme l'Aïd Al-Adha, illustrent comment chaque communauté maintient ses traditions tout en vivant en harmonie avec les autres. Ces célébrations deviennent des occasions de participation et de compréhension mutuelle

Victor Turner, dans ses études culturelles, analyse comment les rituels et les fêtes peuvent servir de moyens pour renforcer la cohésion sociale et le dialogue interculturel.[1] Les observations de Chevrillon montrent que ces pratiques sociales permettent aux différentes communautés de se rapprocher, de partager des moments de joie et de renforcement des liens sociaux. Ainsi, les fêtes religieuses deviennent des instruments puissants de promotion de la tolérance et de la coopération intercommunautaire.

Les récits de voyage d'André Chevrillon offrent ainsi des indications sur les mécanismes de tolérance et de dialogue interculturel au Maroc. Ils soulignent l'importance de la reconnaissance et du respect des différences culturelles comme fondement de la paix sociale. Les récits de Chevrillon révèlent également la vitalité des cultures locales face aux pressions externes, ainsi que leur capacité à maintenir leur identité culturelle malgré les changements sociaux et politiques liés à la colonisation.

1- Victor TURNER, dans ses études anthropologiques, explore comment les rituels et les cérémonies fonctionnent comme des mécanismes pour renforcer la cohésion sociale et faciliter le dialogue interculturel. Ses travaux soulignent que ces pratiques sociales permettent aux différentes communautés de se rapprocher, de partager des moments de joie et de renforcer les liens sociaux. Turner met particulièrement en lumière le rôle des fêtes religieuses en tant qu'instruments puissants favorisant la tolérance et la coopération intercommunautaire, illustrant ainsi leur importance dans la dynamique sociale et culturelle contemporaine.

A ce propos, André Chevrillon, malgré les préjugés répandus à son époque, adopte une approche empathique qui met en lumière les interactions positives entre différentes communautés, offrant ainsi une perspective humaniste des relations interculturelles.

En examinant la vitalité des traditions locales dans ses récits, Chevrillon illustre non seulement leur résilience face aux pressions externes, mais aussi leur capacité d'adaptation aux changements globaux sans compromettre leur identité culturelle unique. Ainsi, l'œuvre de Chevrillon réaffirme la diversité culturelle comme une ressource précieuse à protéger et à célébrer, indispensable à la richesse et à la dynamique des sociétés contemporaines.

Par ailleurs, les observations de Chevrillon sur les impacts des politiques coloniales et des transformations urbaines enrichissent notre compréhension des dynamiques intercommunautaires. Il documente les tensions exacerbées par l'administration française[1] tout en mettant en lumière les pratiques locales de tolérance et de dialogue. De plus, ses écrits examinent comment les changements urbains ont influencé les interactions sociales en créant de nouveaux espaces de rencontre mais aussi de nouvelles tensions entre communautés.

L'approche de Chevrillon, bien que teintée par les préjugés de son époque, offre une vision nuancée des défis et des opportunités liés à la diversité culturelle. Ses récits historiques sont une source pour aborder les questions actuelles de tolérance et de compréhension mutuelle entre les cultures.

IV. Perspectives éducatives des récits de voyage de Chevrillon

Les récits de voyage d'André Chevrillon constituent une ressource pour étudier les thèmes de la tolérance et de la diversité culturelle. Pour en tirer pleinement profit sur le plan éducatif, il est essentiel de replacer ces récits dans leur contexte historique et culturel. Ils apportent un éclairage profond sur la diversité ethnique et religieuse, ainsi que sur les

1- Chevrillon documente les tensions exacerbées par l'administration française en faisant référence aux politiques coloniales qui ont souvent créé des déséquilibres et des conflits entre différentes communautés. Ces politiques incluent des mesures de contrôle, d'exploitation économique et de marginalisation culturelle qui ont contribué à intensifier les divisions sociales et ethniques au sein des sociétés colonisées.

relations complexes entre les communautés marocaines et les autorités coloniales.

De plus, ces récits offrent une perspective personnelle sur les destinations visitées, encourageant les étudiants à développer leur esprit critique en identifiant les préjugés et en évaluant les points de vue des auteurs. Cette compétence critique est cruciale pour analyser les situations conflictuelles et élaborer des stratégies de résolution efficaces. Par conséquent, en intégrant les récits de Chevrillon dans l'éducation à la paix, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique où les étudiants sont encouragés à réfléchir et à agir en faveur de la paix.

En outre, ces récits rendent tangibles les concepts abstraits de la paix, offrant ainsi un outil pédagogique pour promouvoir une compréhension profonde et respectueuse des cultures et des relations interculturelles. Pour renforcer l'impact éducatif des récits de Chevrillon, diverses approches pédagogiques peuvent être envisagées. Par exemple, l'utilisation de ces récits pour des activités collaboratives en classe, telles que des discussions de groupe et des projets collectifs, encourage la coopération et le dialogue entre les étudiants, renforçant ainsi les compétences en communication.

De même, des exercices d'écriture créative inspirés des récits de Chevrillon permettent aux étudiants de développer leur expression personnelle tout en abordant les thèmes de la diversité culturelle et de la tolérance. En outre, l'intégration de ces récits dans un cadre interdisciplinaire, en les associant à des disciplines telles que l'histoire, la géographie et les sciences sociales, permet aux étudiants de mieux comprendre les contextes historiques et culturels dans lesquels ces récits s'inscrivent.

Les récits de Chevrillon constituent également une ressource pour l'éducation à la paix en offrant aux étudiants une illustration des cultures et des sociétés à travers les perspectives de l'auteur voyageur. L'analyse de ces récits permet aux étudiants de développer leur sens critique envers les représentations culturelles. Ils examinent ainsi comment différentes cultures sont perçues et interprétées, encourageant une réflexion sur les préjugés et les biais culturels historiques. Cette approche offre une perception critique sur les interactions interculturelles passées et présentes.

Par ailleurs, l'intégration des récits de Chevrillon dans l'enseignement des langues étrangères enrichit l'apprentissage linguistique en confrontant les étudiants à des contextes culturels authentiques[1]. En lisant des récits écrits dans la langue cible, les étudiants améliorent leurs compétences linguistiques tout en développant une compréhension profonde des normes sociales et culturelles associées à ces langues étrangères. Cela favorise non seulement la maîtrise linguistique mais aussi le développement de compétences interculturelles cruciales pour une communication respectueuse et efficace.

Les récits de Chevrillon servent également de base à des discussions éthiques et à une réflexion sur la responsabilité sociale des voyageurs. Les étudiants peuvent examiner les impacts du tourisme sur les communautés locales et discuter des pratiques de voyage durables, du respect des traditions locales et de la promotion de la justice sociale. Cela les prépare à être des voyageurs responsables, conscients des implications éthiques de leurs actions et engagés dans la préservation et le respect des cultures qu'ils rencontrent.

Par ailleurs, il est crucial d'intégrer une diversité de récits de voyage écrits par des auteurs de différentes origines et perspectives. En effet, cette démarche comparative permet aux étudiants de découvrir une gamme variée d'expériences humaines et de points de vue culturels, favorisant ainsi une compréhension plus nuancée des dynamiques interculturelles et de la diversité mondiale :

> *« On ne peut pas parler de culture unique pour les personnes d'un même pays, ni de culture immuable pour chaque individu. Cette façon de voir les choses amène à réfléchir l'actualisation de la culture par les personnes dans un processus dynamique et l'usage*

1- L'intégration des récits de Chevrillon dans l'enseignement des langues étrangères enrichit l'apprentissage linguistique en offrant aux étudiants des exemples concrets et vivants de l'usage authentique de la langue dans des contextes culturels spécifiques. En étudiant les récits de Chevrillon, les apprenants peuvent par exemple non seulement améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi développer une compréhension plus approfondie des nuances culturelles et des dynamiques sociales historiques, facilitant ainsi une perspective plus contextualisée et interculturelle dans leur apprentissage.

de la culture dans les échanges en contextes où se révèlent la construction identitaire et les contradictions inhérentes à la personne »[1].

Cette approche de la culture contribue à éviter une vision monolithique et encourage une appréciation respectueuse et inclusive des différences culturelles. De plus, l'évaluation des apprentissages basée sur les récits de Chevrillon peut être effectuée en utilisant des méthodes qualitatives telles que l'auto-évaluation, les questionnaires de réflexion et les discussions en groupe. Ces approches permettent aux étudiants d'exprimer leurs développements personnels en termes de tolérance, de respect et de compréhension interculturelle.

En outre, l'évaluation par les pairs est également bénéfique car elle encourage la coopération et la reconnaissance mutuelle des contributions individuelles à l'apprentissage collectif, renforçant ainsi les compétences en communication et en collaboration. Ainsi, en adoptant une approche critique et diversifiée, les enseignants peuvent enrichir les programmes éducatifs et préparer les étudiants à devenir des citoyens du monde.

En parallèle, pour intégrer de manière efficace les récits de Chevrillon dans les programmes éducatifs contemporains, il est impératif de fournir aux enseignants une formation adéquate et un soutien pédagogique. Cela pourrait inclure des programmes de développement professionnel axés sur l'enseignement de l'histoire culturelle et sociale, ainsi que des ressources pédagogiques adaptées permettant aux apprenants de développer une compréhension critique des récits de voyage dans leur contexte historique et contemporain. Par ailleurs, pour une compréhension approfondie des récits d'André Chevrillon, il est essentiel également de les replacer dans le contexte plus large de la littérature de voyage coloniale.

Ces récits, bien que riches en observations, reflètent souvent les préjugés et les perspectives eurocentriques dominants de l'époque. Mary Louise Pratt, montre comment les récits de voyage étaient utilisés pour légitimer la domination coloniale en construisant des images

1- LEMOINE Véronique, 2018, « L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs », In Recherches *en didactiques*, 2018/1 (N° 25), p.6.

condescendantes de l'Autre. Cette critique, soutenue par Edward Said et sa théorie de l'orientalisme, éclaire les dynamiques de pouvoir et les implications éthiques des récits coloniaux[1].

En effet, en dépit de ses efforts pour adopter une perspective ouverte et respectueuse, les récits de Chevrillon ne sont pas exempts de biais. Par conséquent, il est crucial de les aborder de manière critique, en reconnaissant les limitations inhérentes à leur contexte historique et culturel. En examinant de manière critique les biais présents dans ses observations, nous pouvons développer une vision plus nuancée de ses réflexions et éviter de perpétuer les stéréotypes coloniaux.

Cette approche critique est soutenue par les théories postcoloniales, qui mettent en avant la nécessité de déconstruire les récits coloniaux pour promouvoir une compréhension plus équilibrée des cultures non européennes. Par exemple, les travaux de Homi Bhabha sur la mimicry et l'hybridité culturelle[2] offrent des cadres théoriques pour analyser les dynamiques complexes des interactions culturelles dans un contexte postcolonial.

1- Mary Louise PRATT, dans son ouvrage *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*, examine comment les récits de voyage ont été employés pour légitimer la domination coloniale en façonnant des représentations dépréciatives et simplistes des peuples autochtones ou colonisés. Elle introduit le concept de « contact zone », où ces récits servent à établir une hiérarchie culturelle et à justifier l'expansion impériale. Cette critique est parallèlement soutenue par Edward Said et sa théorie de l'orientalisme, qui analyse comment les représentations orientalistes ont été utilisées pour exercer et maintenir le pouvoir colonial en essentialisant et en stéréotypant l'Autre. Ensemble, ces perspectives mettent en lumière les mécanismes par lesquels les récits coloniaux ont été des instruments de domination et soulignent les questions éthiques entourant la représentation et l'exploitation des cultures non occidentales.

2- Dans *The Location of Culture* (London: Routledge, 1994) Bhabha développe les concepts de mimicry (mimétisme) et d'hybridité culturelle pour montrer comment les identités et cultures coloniales et colonisées se mêlent et se transforment, créant de nouvelles formes culturelles et révélant la complexité des dynamiques de pouvoir postcoloniale

Exploitation pratique et pédagogique de l'œuvre

Démarche Pédagogique	Description	Exploitation en Classe	Lien avec l'Éducation à la Paix
Grille d'Analyse de Discours	Développer une grille systématique pour identifier et analyser les discours pacifistes dans les récits de voyage.	Les élèves remplissent une grille d'analyse pour examiner des passages spécifiques des œuvres de littérature de voyage.	Permet de mettre en évidence comment les auteurs abordent les valeurs de tolérance, de respect, et de compréhension interculturelle, renforçant ainsi l'éducation à la paix.
Étude Comparative de Textes	Analyser et comparer des récits de voyageurs de diverses régions et époques pour identifier les variations dans les perspectives interculturelles.	Les élèves comparent les approches des voyages et l'interprétation des rencontres interculturelles à travers différents textes.	Développe une ouverture d'esprit en montrant comment divers récits de voyage peuvent promouvoir une vision pacifique et enrichissante des échanges culturels.
Création d'une Carte des Itinéraires	Cartographier les itinéraires des voyages décrits dans les œuvres pour visualiser les parcours et les rencontres interculturelles.	Les élèves retracent les itinéraires des voyageurs et relient les découvertes géographiques aux interactions humaines décrites dans les textes.	Illustre comment les voyages ont facilité le rapprochement entre les peuples et comment ces échanges peuvent promouvoir la paix entre les nations.
Débat ou Table Ronde	Organiser des débats ou des tables rondes sur les récits de voyage et les valeurs pacifistes présentées par les auteurs.	Les élèves argumentent sur la manière dont les récits de voyage influencent la perception de la paix et des conflits.	Encourage la réflexion critique sur les leçons de paix et la compréhension interculturelle issues des récits de voyage, tout en stimulant des discussions constructives.

Analyse Thématique	Étudier les thèmes récurrents dans la littérature de voyage, tels que la tolérance et le respect des autres cultures.	Les élèves, en groupes, identifient et discutent des thèmes pacifistes présents dans plusieurs œuvres de littérature de voyage.	Sensibilise les élèves aux valeurs de paix, à la coopération internationale, et au respect interculturel en mettant en lumière les thèmes récurrents dans les récits de voyage.
Projet d'Écriture Créative	Demander aux élèves de rédiger un récit de voyage fictif en intégrant des valeurs de paix et de tolérance.	Les élèves créent des récits fictifs qui explorent les rencontres interculturelles sous l'angle de la paix et du respect mutuel.	Stimule la créativité tout en intégrant les principes de l'éducation à la paix dans des créations personnelles, favorisant une meilleure compréhension des valeurs interculturelles.
Utilisation d'Outils Didactiques Numériques	Intégrer des outils numériques pour analyser et présenter des récits de voyage, tels que des plateformes collaboratives et des applications interactives.	Utilisation d'applications pour créer des portfolios numériques, des cartes interactives, et des projets collaboratifs autour des œuvres étudiées.	Renforce la collaboration et la réflexion collective entre élèves sur des projets liés à la paix mondiale, tout en exploitant les avantages des technologies modernes pour l'apprentissage.

Conclusion

En conclusion, les récits de voyage d'André Chevrillon résonnent encore dans les débats contemporains sur la diversité culturelle et la promotion de la paix. Ils offrent des réflexions sur la coexistence pacifique et le dialogue interculturel, cruciaux pour aborder les défis actuels de représentation culturelle dans notre monde globalisé.

En les analysant à la lumière des théories critiques contemporaines telles que celles de Paulo Freire et d'Edward Said[1] , nous pouvons saisir leur pertinence éducative et politique.

Les observations de Chevrillon inspirent également les initiatives contemporaines de paix et de dialogue interculturel. Elles fournissent des leçons précieuses pour les décideurs politiques cherchant à promouvoir

la tolérance et la compréhension mutuelle dans des contextes divers. En étudiant ces récits, nous sommes également guidés par les théories de John Paul Lederach sur la construction de la paix, qui soulignent l'importance de comprendre les dynamiques culturelles pour favoriser une réconciliation durable.

Ainsi, l'enseignement et l'étude des récits de voyage de Chevrillon vont au-delà du développement des compétences critiques ; ils façonnent des individus conscients, ouverts et engagés, prêts à contribuer activement à la construction d'un monde pacifique et inclusif.

Bibliographie

BAR-TAL Daniel, ROSEN Yigal, & NETS-ZEHNGUT Rafi, 2010, « Peace educationin societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions, and directions », dans G. Salomon & E. Cairns (Eds.), Handbook on peace education, Psychology Press.

CHELPI-DEN HAMER Magali, FRESIA Marion, LANOUE Éric, 2010, « Éducation et conflits : Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise », *Autrepart*, 2010/2 (n° 54), pp. 3-22, Éditions Presses de Sciences Po. DOI : 10.3917/autr.054.0003.

CHEVRILLON André, 1933, *Visions du Maroc*. Illustrations de F. Detaille. Marseille : F. Detaille, 77 La Canebière.

CHEVRILLON André, 1999, *Un crépuscule d'Islam : au Maroc en 1905*, Paris, Éd. Eddif.

CHEVRILLON André, 2015, *Marrakech dans les palmes*, Paris, Éd. Kailash.

COUTURE François, 1999, « Enseigner le récit de voyage. Le monde dans une classe », *Québec français*, (112). https://id.erudit.org/iderudit/56256ac.

FILLIETTAZ Laurent et ZOGMAL Marianne, 2020, *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*, Editions Octarès.

GAGNON France, MCANDREW Marie & PAGE Michel, 1996, *Pluralisme, citoyenneté et éducation, Paris*, Ed. L'Harmattan.

GANNIER Odile, 2001, *La Littérature de Voyage*, Paris, Ellipses.

LEMOINE Véronique, 2018, « L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs », *Recherches en didactiques*, 2018/1 (N° 25).

NUSSBAUM Martha C., 2012, *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Paris, Flammarion, coll. « Climats », trad., Solange Chavel.

PAILLARD Sylvie, BOURGEOIS Annie, THOMAS Mireille, & VISSAC Georges, 1989, « Le récit de voyage, outil d'une pédagogie interculturelle », *Migrants formation*, n° 77. https://doi.org/10.3406/diver.1989.5907.

POTVIN Maryse, 2014, « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et Sociétés*, 2014/1 (n° 33), pp. 185-202, Éditions De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/es.033.0185.

SAID Edward, 2003, *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil.

Amal SFAÏRA, professeure de l'enseignement supérieur à l'Établissement Dar El Hadith El Hassania (Université Al Quaraouiyyine, Rabat), est docteure en linguistique française de l'Université Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fès. Spécialiste du français langue étrangère (FLE) et de la terminologie, elle enseigne depuis 2007 au sein de cet établissement prestigieux, où elle forme des étudiants aux enjeux linguistiques, pédagogiques et interculturels de l'enseignement du français en contexte islamique.

Ses recherches portent sur l'analyse du discours, la terminologie spécialisée, la traduction du texte coranique et la didactique du FLE. Elle s'attache à explorer comment le langage façonne la transmission du savoir religieux et participe à l'éducation à la paix. Son approche, ancrée dans une réflexion critique sur les stéréotypes et les malentendus liés aux termes islamiques dans les discours contemporains, valorise le dialogue des cultures et la précision lexicale.

Parmi ses contributions majeures figurent l'ouvrage *Aspects terminologiques et discursifs dans un discours pédagogique*, ainsi qu'un ensemble d'articles scientifiques portant sur la traduction du Coran, la terminologie islamique, ou encore l'interculturalité en classe de langue. À la croisée de la linguistique appliquée, des sciences de l'éducation et des études islamiques, Amal SFAÏRA met en lumière la portée éthique et humaniste de l'acte d'enseigner, valorisant une pédagogie du sens, fondée sur l'écoute, la précision terminologique et la compréhension mutuelle.

Ont contribué à ce volume :

Amal SFAÏRA, Soufian AL KARJOUSLI, Jaouad SERGHINI & Maria BOUZINE, Aicha ABDEL-OUAHED, Souaad MASMOUDI, Noël Lavallière BETGA DJENKWE, Ahmed ESSALHI, Adil EL MESLOUHI, Ahmed Aziz HOUDZI, Hassna MABROUK, Khadija EL YAKOUBI, Abderrahman ELQADERY & Safa GARAAOUCH, Brahim MAARIR, Nabila EL FAHMY, Seddik KARROUMI, Zineb BERRAJ, Widad OUCHEN & Samir BOUZRARA.