

N° 23 | 2023

23 Revue des Lettres et de Traduction

Dossier thématique :
Intelligence artificielle

Revue

des Lettres
et de Traduction

23

Revue

des Lettres

et de Traduction

Dossier thématique :
Intelligence artificielle



Presses de l'Université
Saint-Esprit de Kaslik

La Revue des Lettres et de Traduction est ouverte à tous les enseignants-chercheurs en littérature, linguistique, traduction et traductologie.

Coordonnées :

Université Saint-Esprit de Kaslik
Faculté des Arts, Humanités et Sciences

B.P. 446 Jounieh, Liban
Tél : +961 9 600 066
Courriel : fas@usek.edu.lb
usek.edu.lb

Les opinions exprimées dans ces pages n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de la Faculté des Lettres.

Direction de la revue : Carmen Boustani

Comité de lecture : Pierre Michel (*Université d'Angers*), Jacqueline Jondot (*Université de Toulouse*), Lucie Lequin (*Université Concordia, Montréal, Québec*), Ranya Salameh, (*Université Saint-Esprit de Kaslik*), Nicole Saliba-Chalhoub, (*Université Saint-Esprit de Kaslik*), Carmen Boustani (*Université libanaise*).

Comité scientifique international : Annie Richard (Sorbonne-Nouvelle-Paris3, France), Carmen Mata Barreiro (Université Autonome de Madrid), Christine Durieux (Université de Caen et ISIT Paris), Carmen Boustani (Université libanaise), Ranya Salameh, (Université Saint-Esprit de Kaslik), Nicole Saliba-Chalhoub (Université Saint-Esprit de Kaslik), Christine Planté (Lyon2, Lumière, France), Fayza el Qasem (École Supérieure d'interprètes et de traducteurs, Sorbonne-Nouvelle-Paris3, France) Gisèle Al Riachi (Université libanaise), Joseph Chraim (Université Saint-Esprit de Kaslik).

ISSN 1992-2116

© **PUSEK, Kaslik, 2023**
Tous droits réservés
Université Saint-Esprit de Kaslik

B. P. 446 Jounieh, Liban
Tél.: +961 9 600 275
Courriel : pusek@usek.edu.lb
usek.edu.lb

SOMMAIRE

Éditorial

Carmen Boustani 9

I. DOSSIER THÉMATIQUE

INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

L'éthique identitaire et l'identité éthique entre humain et transhumain
Une nouvelle forme de radicalisation ?

Edmond BOU DAGHER 13

De bonnes pratiques et du bon usage de l'intelligence artificielle par les
étudiants ou comment repenser nos enseignements

Marianne DAROUICHE 33

L'imposture littéraire
Des ateliers de nègres à l'intelligence artificielle

Carmen BOUSTANI 55

Repenser l'unicité de l'être humain face à l'humanisation de l'être
artificiel dans le roman *Klara et le soleil* de Kazuo Ishiguro

Hanane ABOU NASSEREDINE 65

Langues, Lettres et Intelligence Artificielle

Yvette NASR 85

AI-Driven Poetry and Human Nuances

Laurence AJAKA, Mireille REDFORD, Joseph SAAB
& *Sanna Salim EZZEDDINE* 97

Reference Framework for the Use of AI in Lebanese Schools

*Father Wadih SKAYEM & Rima EL SOUEIDI**Review and graphics by Pascal DAMIEN (dean) 109***II. ARTICLES DIVERS**

Le « Vivre-ensemble » dans la pensée politique d'Hannah Arendt

Bahia ATALLAH 133

L'enracinement par le travail

Père Edourad DEVY 149

Le corps, voie de salut

Père Marwan AZAR 167

De l'action comme témoignage dans le personalisme de René Habachi

*Randa ABI AAD 199*Les Femmes Maronites : une Perspective Socio-Ecclésiale de leur
Contribution à la Vie Religieuse et Sociale*Mirna ABOUD MZAWAK & Chantale IBRAHIM 207*

Linguistique et droit : un duo gagnant

*Nada KFOURI KHOURY 231*De l'enracinement : contre-courant, point « dynamis »,
formation et le cosmique*Franck DARWICHE 259*

L'agir référé, orienté et situé de l'enseignant

*André PACHOD 269*Mémoire collective et mémoires collectives :
gestion des conflits en éducation*Norma ZAKARIA 287*Vivre ensemble entre le rêve et la réalité dans *Une piscine dans le désert*
de Diane Mazloum*Mohamed BAHY 313*

L'Engagement des Jeunes : Entre Conception et Vécu <i>Mirna ABOUD MZAWAK, Rudy YOUNES & Clara MOUKARZEL</i>	331
II. LUMIÈRES SUR LIVRES	357
III. NOTES SUR LES AUTEURS ET AUTRICES DU DOSSIER	375

ÉDITORIAL

Carmen BOUSTANI

Responsable scientifique de la revue

« À présent Google qui mène la danse, et nous promet de nous emmener vers la civilisation transhumaniste dont le but est de nous augmenter. »

Laurent Alexandre

L'intelligence artificielle n'est plus un concept réservé aux laboratoires et aux scénarios de sciences-fictions. Elle rentre dans notre vie et modifie notre manière de comprendre le monde. Conçue comme technologie futuriste, elle est à l'œuvre déjà dans nos voitures, nos smartphones, nos guerres, nos systèmes de santé, nos curiosités astronomiques. Son évolution et son implication profonde dans l'humanité inquiètent. Elle présente de multiples facettes dans ses fondements théoriques et ses applications les plus innovantes qui résolvent des problèmes autrefois jugés insolubles.

Mais son application soulève des questions éthiques et sociétales à grande échelle. On assiste au recul de la mort et à l'espérance de la vie. La longévité devient un symbole fort de notre époque. Est-il préférable de vivre intensément que durablement ? La condition de mortel n'est-elle pas un privilège face au concept de l'immortalité promu par les nouvelles technologies. L'immortalité s'associe à la suppression de la reproduction sexuée au profit du clonage c'est-à-dire à la reproduction du même. Le transhumanisme qui deviendra une nécessité affiche un mépris pour la dimension symbolique de l'existence de l'être désirant.

L'homme sera dépassé par les machines qu'il a lui-même inventées. On tend de plus en plus vers une hybridation entre hommes et machines. Si ces perspectives enthousiasment les uns, elles inquiètent d'autres. Le désaccord reste important. Il n'est pas de doute que l'intelligence artificielle supprime beaucoup d'emplois et influence le système éducatif. Le problème qui se pose que faut-il inculquer aux

enfants pour évoluer dans ce monde nouveau. Il est urgent de moderniser l'école et l'université. Mais le développement des facultés cognitives est incapable de suivre le développement de l'intelligence artificielle. La concurrence est grande sur le plan intellectuel et matériel avec la création des robots humanoïdes. Est-ce que nous arrivons à une société où il y aurait « des dieux et des inutiles ? »

Notre dossier organisé sur cette thématique présente un choix de textes de différentes disciplines. Edmond Bou Dagher analyse le rôle des valeurs humaines (éthiques et morales) dans le cadre de la technologie transhumaniste : « La notion de transhumanisme ou d'amélioration de la vie de l'Homme est une quête à la fois philosophique et technologique ». Marianne Darouiche s'intéresse à l'IA dans le milieu académique ce qui suscite des inquiétudes croissantes chez les éducateurs. Elle analyse dans ce contexte, les programmeurs qui seront invités à développer des stratégies efficaces pour gérer l'utilisation de l'IA par les étudiants et même les chercheurs. Carmen Boustani établit une étude contrastive entre l'imposture des ateliers d'écriture de Willy et celle de l'IA à travers l'analyse des Claudine de Colette et *Rêve machines* et Louisa Hall. Il s'agit d'une interaction entre la création humaine et l'efficacité de l'intelligence artificielle. Hanane Abou Nasserredine s'interroge sur le devenir de l'humanité à l'aube de cette vague déferlante de l'IA dans le roman *Klara et le soleil* de Kazuo Ishiguro. Elle met en cause l'essence de l'être humain, particulièrement l'éthique et la morale, examinée sur plusieurs plans : les relations familiales et amicales, le travail, la réussite sociale. Yvette Nasr pose la problématique de l'éthique et des défis cherchant s'il existe une façon de garantir l'intégrité et l'authenticité de l'être humain dans un paysage textuel façonné par l'intelligence artificielle. Laurence Ajaka, Mireille Redford, Joseph Saab, Sanna Salim Ezzeddine, abordent un article collectif focalisé sur l'IA, la disparité fondamentale entre les capacités techniques des machines et les nuances intrinsèquement humaines intégrées dans l'expression poétique. Père Wadih Skayem et Rima el Soueidi s'interrogent sur l'influence de l'intelligence artificielle dans le domaine éducatif analysant d'une manière pertinente les dimensions pédagogiques, pratiques et morales. Ils établissent une sorte de guide dont l'objectif est d'aider à la prise de décision et d'impliquer les parties prenantes concernées pour une intégration efficace, équitable et morale de l'IA. L'article est examiné par Monsieur le doyen Pascal Damien et les représentations graphiques sont de lui.

Dans les articles divers, Bahia Atallah envisage la définition du pouvoir politique en insistant sur l'importance de la communication et de l'action, dans ce domaine, conçues comme deux assises fondamentales de ce qu'Hannah Arendt entend par le « vivre-ensemble ». Père Edouard Devy considère qu'un « axiome

d'habitation sur la Terre est donc un axiome d'enracinement, prélude à toute l'activité humaine. « Tout travailleur est un créateur » (Paul VI, *PP*, n° 27). Il considère qu'il existe un droit à l'initiative économique (cf. Jean XXIII, *PT*, n° 18) dont l'exercice permet de dépasser et l'idéologie d'un État-assistance, et celle de la quasi-dissolution de l'État. Père Marwan Azar analyse l'attitude corporelle qui n'est pas sans influence sur le recueillement, la prière, la méditation, la contemplation et, bien évidemment, la mystique. Randa Abi Aad traite de la figure du témoin, centrale dans l'œuvre de Habachi, qui se déploie dans son analyse dans sa triple dimension humaniste, personnaliste, méditerranéenne : « La philosophie du témoignage se conjugue ainsi chez Habachi avec la philosophie de l'existence et la spiritualité. » Mirna Abboud Mzawak et Chantale Brahim offrent une étude basée sur des entretiens semi-structurés et des questionnaires à questions ouvertes comme méthodes de collecte de données pour recueillir les perceptions et les attentes des femmes maronites vis-à-vis de leur présence dans l'Église. Nada Kfoury Khoury explore dans son texte la forme significative du discours juridique à partir des outils de la linguistique. Franck Darwiche développe dans son article l'enracinement dans le chez-soi, pour ensuite en aborder le sens, c'est-à-dire le pourquoi et le vers quoi, et finir par le dépassement du soi-même que l'enracinement rend possible.

André Pachod s'interroge sur les questions que se pose l'enseignant dans un agir éthique et responsable. C'est dans un contexte de questionnement et d'incertitude que l'enseignant entre en éthique : il recherche la meilleure solution en situation de décision. Norma Zakaria examine le contexte libanais et la condition de la mémoire collective qui devient sujette à la désarticulation et à la dispersion non seulement à cause du multiculturalisme et multilinguisme, mais encore pour son multiconfessionnalisme. Mohamed Bahi soulève dans son analyse d'*Une piscine dans le désert* de Diane Mazloum des questions d'une actualité brûlante: guerres, pollution, démographie croissante, maladies. « Une réalité faite de violences tous azimuts... »

Mirna Abboud Mzawak, Rudy Younes et Clara Moukarzel explorent en profondeur le concept d'engagement dans notre société moderne. Une analyse conceptuelle de l'engagement, en ses diverses dimensions et formes, ainsi que les valeurs qui lui sont associées.

Je remercie les ami.e.s et les collègues de leurs pertinentes participations qui ont enrichi sur tous les plans, le numéro 23 de la Revue des lettres et de traduction. Ma gratitude va aux collègues qui ont rendu compte des dernières parutions de livres. Enfin je remercie vivement le doyen Pascal Damien et Professeure Rania Salamé de l'intérêt porté à la revue.

I. DOSSIER THÉMATIQUE

L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

L'éthique identitaire et l'identité éthique entre humain et transhumain Une nouvelle forme de radicalisation ?

Edmond BOU DAGHER

Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Résumé

La notion de transhumanisme ou d'amélioration de la vie de l'Homme est une quête à la fois philosophique et technologique. L'immortalité a toujours été un fantasme, un mythe, mais plus pour longtemps, car aujourd'hui on parle d'amélioration humaine et de prolongement de la vie dans les laboratoires de recherche. La technologie transhumaniste ne risque-t-elle pas d'engendrer des inégalités, des injustices et des guerres ? Que feront les humains de l'immortalité ? Dans quelle mesure le transhumanisme peut-il servir les besoins humains sans altérer l'éthique qu'il incarne ?

Mots-clefs : Transhumain/surhomme, immortalité, Intelligence artificielle, normes éthiques, Homme bionique, NBIC, Droits de l'Homme.

Abstract

The notion of transhumanism or human enhancement is both a philosophical and technological quest. Immortality has always been a fantasy, a myth, but not for much longer, because today we are talking about human enhancement and life extension in research laboratories. Doesn't transhumanist technology run the risk of engendering inequality, injustice and war ? What will humans do with immortality ? To what extent can transhumanism serve human needs without altering the ethics it embodies ?

Keywords: Transhuman/superhuman, immortality, artificial intelligence, ethical standards, bionic man, NBIC, human rights.

Cet article vise à analyser le rôle des valeurs humaines (éthiques et morales) dans le cadre de la technologie transhumaniste. Pour plus de spécificité, cet article traite le sujet des technologies qui cherchent à augmenter les capacités physiques et mentales des êtres humains. Nous abordons ce sujet sous l'angle de la technologie numérique, au sein de la médecine, dans le but de développer les capacités humaines, voire de créer un surhomme/transhumain. Ces techniques tentent d'élargir le potentiel humain en surmontant « le vieillissement, les lacunes cognitives, la souffrance involontaire » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 19). « Le transhumanisme considère certains aspects de la condition humaine, tels que le handicap, la souffrance, la maladie, le vieillissement, et la mort comme inutiles, indésirables et dépassables » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 19). Ces technologies peuvent aussi fabriquer un « surhomme » à partir de l'intelligence artificielle, ce qui pourrait entrer en conflit avec les fondements éthiques et moraux.

Le transhumanisme dans son état actuel est un sujet moderne qui n'est pas encore aussi populaire dans plusieurs sociétés, y compris au Liban. Bien que les scientifiques travaillent encore à son développement dans les coulisses des laboratoires scientifiques, nous avons jugé nécessaire de l'éclairer d'un point de vue scientifique, en relation avec les sciences de la communication et l'éthique humaine.

L'héritage humain dépend actuellement du développement mis en œuvre des technologies intelligentes et super intelligentes. Les gouvernements locaux ne sont plus les seuls responsables de la canalisation des intérêts et tendances de leurs citoyens. De nombreux facteurs se sont imposés aux sociétés humaines au cours des dernières années, le plus important étant le facteur du développement de la technologie intelligente qui s'est « libéré » des normes éthiques et qui subira au fur et à mesure des changements massifs. Les avancées de l'intelligence artificielle touche de nombreux domaines vitaux : le domaine militaire, médical, neuropharmacologique, nano-technologique, généalogique, biotechnologique, financier, logistique, éducatif, énergétique, médiatique, ainsi que d'autres domaines qui, au fil du temps, ont façonné le patrimoine humain.

À l'époque actuelle, il est difficile de délimiter d'une manière précise les moyens et méthodes que recouvre exactement l'expression « nouvelles technologies », qui fait pourtant le sujet des débats passionnés dans les sociétés impliquant philosophes, journalistes, juristes et militaires. De même, il paraît vain de déterminer une date précise à partir de laquelle une technique peut être considérée « nouvelle », puisque, les progrès des sciences et des techniques sont, en constante évolution.

L'Homme est au cœur des performances techniques libérées de toutes restrictions d'ordre éthique, au moins pour l'instant. Notre identité est en question. Mais de quelle identité s'agit-il ?

Généralement les codes éthiques (appelés aussi codes déontologiques ou codes de bonne conduite) sont composés d'un pentagone de valeurs et de règles qui ne concernent que l'Homme et dictent les comportements à respecter par les professionnels, les entreprises, les usines, et en particulier les laboratoires scientifiques actuels qui ont transformé les corps de quelques bénévoles en « cobayes ». Et selon Manal El Abboubi professeure à l'Université Mohamad V-Al Rabat : « [...] *Les codes éthiques risquent souvent de ne devenir que des écrits formalisés, communiqués, puis stockés sans vie dans les archives* » (El Abboubi, 2020).

Selon James Hughes¹ la grande question est de faire en sorte que la solidarité entre les citoyens humains et transhumains soit assurée (Deprez, 2020, pp. 249-263). La réussite de cette vision repose sur la tolérance et l'empathie. Mais jusqu'à ce moment, rien ni personne ne pourra garantir la coexistence entre les Hommes originels (humains) et les transhumains, d'où la problématique :

La technologie transhumaniste ne risque-t-elle pas d'engendrer des inégalités, des injustices et des guerres ? De l'immortalité, qu'est-ce qu'en fera l'humain ? Jusqu'à quel point le transhumain est-il au service des besoins de l'humain sans altérer l'éthique qu'il revêt ?

Cette analyse utilise **la méthode qualitative**. Nous présenterons une analyse approfondie tout en étudiant le problème susmentionné dans les moindres détails, de différents angles scientifiques et éthiques. Il s'agit d'examiner les informations, théories et études de la technologie transhumaniste dont le développement s'accélère.

Quelques theories et perspectives transhumanistes

Historiquement, les questions concernant l'intelligence artificielle ont été abordées en 1960 par Marvin Minsky, Hans Moravec et Raymond Hurzweil. En 1966, F.M. Esfandiary, un futurologue qui enseigne les « nouveaux concepts de l'Homme » commence à qualifier de transhumains (abréviation d'« humains transitoires »), les personnes qui adoptent les techniques, les styles de vie, les conceptions du monde signalant une transition vers la posthumanité. En 1972, Robert Ettinger contribue à la conceptualisation du transhumanisme dans

1 James Hughes est un Sociologue et bioéthicien américain.

son livre *Man into Superman*. (Etttinger, 2005). Le terme transhumanisme est symbolisé par H + et est souvent employé comme synonyme d'amélioration humaine. Et en 1986, Kim Eric Drexler publie *Engines of Cretation : The Coming Era of Nanotechnology* et fonde l'Institut Foresight, suivi de l'Alcor Life Extension Foundation, entreprise pionnière dans la cryoconversation des humains (Drexler, 2005).

Un corps réparable à l'infini, un cerveau remplacé par des machines, notre pensée sera hybride entre biologique et informatique. Les transhumanistes le professe : la science va bientôt nous permettre de tuer la mort. Dans certains pays l'Homme bionique est devenu déjà une réalité ; un membre du corps robotisé obéit à la commande du cerveau, c'est un corps complété par la robotique. Qu'est ce qui empêche donc la science après cette avancée technologique de remplacer les organes humains abîmés par des organes neufs qui résistent face à la faiblesse due à l'avancement de l'âge et à la maladie. Il existe déjà en laboratoires des vrais morceaux de corps humains à partir des cellules prélevées sur des patients ; le spécialiste en biochimie Christophe Marquette² explique lors d'un entretien qu'« *avec ces cellules humaines vivantes on fabrique un mélange bien spécial pour créer la peau et les tissus qui seront réimplantés* » (Marquette, 2021). Des tissus fabriqués sur mesure avec les propres cellules des patients et bientôt des poumons, des cœurs, des foies remplaçables à l'infini, la promesse est fascinante et inquiétante à la fois. Pour rester jeune éternellement des chercheurs essayent de trouver la clé de notre vieillissement et parmi les pistes les plus prometteuses, les télomères des structures à l'extrémité de chromosomes qui raccourcissent tout au long de notre vie, s'abîment et provoquent notre vieillissement, et le fait de réussir à empêcher ce phénomène pourrait donc repousser notre mort.

François Forestier³ et François Ansermet⁴ cliniciens passionnés par ce qui nous rend humains, considèrent que « *Les perspectives transhumanistes font surgir de nouveaux dispositifs combinant l'humain et le non-humain, le vivant et la machine, jusqu'à la fabrication d'un humain non humain, à partir de l'intelligence artificielle, allant jusqu'aux robots* » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 38).

2 Christophe Marquette, directeur de recherche au CNRS, directeur adjoint de l'Institut UMR5246 et coordinateur de la plateforme 3D.FBA.

3 François Forestier est médecin hématologue, spécialisé dans les pathologies périnatales.

4 François Ansermet est professeur de pédopsychiatrie et directeur académique du département universitaire de psychiatrie de la faculté de médecine à l'Université de Genève.

Dans le monde entier, des chercheurs ont consacré leur vie au mystère du vieillissement et à la recherche de la formule qui permettrait au corps humain de rajeunir. Pourtant la notion de l'immortalité est tellement philosophique ; dans ce contexte le biologiste cellulaire franco-croate Miroslav Radman considère que « *le seul candidat est la vie même qui dure déjà entre 3,5 et 4 milliards d'années. Mais, la vie n'est pas une entité, c'est un processus robuste qui génère ses produits fragiles – les organismes vivants.* » (Cuny & Chatelain, 2023) *Les produits de ce processus sont tous éphémères, ils apparaissent et disparaissent, et l'effet de cette éphémérité c'est que l'évolution est possible.*

Le rêve d'immortalité à travers les anges

Chaque époque a son imaginaire philosophique, social, philosophique, économique et technologique. Chaque époque a aussi sa propre conception du vieillissement, du rajeunissement et de l'immortalité.

En effet, il est important de revenir sur les étapes historiques par lesquelles l'humanité est passée pour tenter de se débarrasser du vieillissement, de la maladie et de la mort.

Viser l'immortalité, n'est d'ailleurs pas sans risque. La théorie du transhumanisme nous ramène au mythe de Tithon dans l'*Odyssée*. « *Aurore veut pour son amant Tithon la vie éternelle. Elle la demande à Zeus qui accède à sa requête. Mais Aurore malheureusement oublie de demander en plus la jeunesse éternelle pour son amant. Tithon, au fur et à mesure que le temps éternel s'écoule, devient de plus en plus vieux, recroquevillé, comme un insecte, de plus en plus horrible à voir, insupportable* » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 19). Il faut donc être prudent avec le vœu de l'immortalité, autrement dit, le transhumanisme (H +). Il faut se poser la question : L'immortalité vers quoi nous mènerait-elle ? Serait-elle une immortalité triste ou joyeuse ?

Quant à l'épopée de Gilgamesh, à l'instar de la mythologie, de la philosophie et de la religion, propose une stratégie pour adoucir notre condition humaine, nous apportant une sorte de réconfort et de stimulant à faire face courageusement au sort qui nous attend tous, en vivant ici et maintenant la vie la meilleure possible. Les fragments les plus anciens de la fabuleuse histoire de Gilgamesh sont en langue sumérienne et datent du III^e millénaire.

Gilgamesh se voulait être l'égal d'un dieu, un héros conquérant, d'une stature et d'une force prodigieuses écrasant sur tout son passage, violent, bon vivant, toujours accompagné d'une horde de compagnons bruyants et cruels. [...]. Mais après des années d'errance, Gilgamesh rentre enfin dans sa ville d'Uruk :

il n'a peut-être pas reçu le secret de l'immortalité, il n'aura pas la possibilité d'une seconde vie, mais, fort de ses expériences, il est devenu un homme sage, dont on chante aujourd'hui les exploits, lui conférant un peu de l'immortalité tant recherchée. (Meylan Krause, 2014).

Nous retrouvons aussi la recherche de l'immortalité et l'« omnipotence » dans les perspectives de Nemord dans sa construction fameuse de la Tour de Babel, signe de puissance défiant celle de Dieu. Le transhumanisme en lui-même semble être atteint par la fameuse confusion de langue. « *L'avenir qui se dessine pourrait être ainsi un retour vers le passé, la tentation renouvelée de l'hubris dénoncé par la Genèse* » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 42). Face à la perspective des hommes : « *Construisons-nous une ville et une tour dont le sommet touche le ciel et faisons-nous un nom afin de ne pas être dispersés sur toute la surface de la terre* », ce à quoi l'Éternel répond : « *Descendons et là brouillons leur langage afin qu'ils ne se comprennent plus mutuellement* » (Genèse 11, 1-9). Et il les dispersa sur toute la surface de la terre, leur donnant chacun un langage distinct. La ville cessa d'être construite, et c'est la raison pour laquelle on l'appela Babel : car c'est là que l'Éternel a embrouillé le langage de toute la terre et c'est de là qui les a dispersés sur toute la surface géographique.

Dès 1957, le transhumanisme est introduit par le biologiste Julian Huxley. Le premier directeur de l'UNESCO définit alors le « transhumain » comme un homme qui se transcende, donnant lieu ainsi à une nouvelle espèce humaine plus capable d'accomplir son destin (Dounot, 2020). Mais le frère de l'écrivain Aldous Huxley est également célèbre pour ses positions eugénistes et évolutionnistes, dont il s'inspira pour écrire « Le meilleur des monde ».

Par la suite, des futurologues et des critiques de nouvelles techniques reprennent le terme de « transhumanisme ». Il faut attendre la fin des années 1980 et le philosophe britannique Max More pour que la notion soit figée dans sa définition actuelle d'« *un mouvement du progrès technique et scientifique pour améliorer l'homme* » (Dufour, 2015).

Il n'est pas surprenant que la plupart des organisations transhumanistes soient donc américaines, mais il existe des mouvements dans de nombreux pays dont la France. La majorité des membres de ce courant sont affiliés à *Humanity+*, l'organisation transhumaniste mondiale. C'est d'ailleurs la femme de Max More, Natasha Vita-More⁵ qui la préside.

5 D'abord artiste puis scientifique, Natasha-Vita More est l'épouse de Max More, le responsable d'Alcor, une fondation spécialisée dans la cryogénéisation des corps. Natasha a consacré sa vie à étudier les secrets du prolongement de la vie.

A l'époque actuelle, l'immortalité numérique est à portée. Grâce aux avancées remarquables de l'intelligence artificielle (IA), nous avons désormais la possibilité de créer un avatar virtuel pour après notre mort. Il s'agit d'un « petit pas vers un homme » vers une immortalité plus « accomplie ».

La question de savoir si la quête de l'immortalité a un sens, est un débat toujours d'actualité et extrêmement complexe, qui implique à la fois la philosophie et l'éthique. Cependant, cette interrogation va devenir de plus en plus fréquente compte tenu des avancées médicales et technologiques inédites des dernières décennies qui visent à améliorer et prolonger la vie des individus.

Certains hommes sont préoccupés par la recherche de l'immortalité, au sens strict de ne jamais mourir. En juin 2023, Neuralink, Start-up de neurotechnologie dirigée par Elon Musk annonçait avoir reçu l'autorisation des autorités sanitaires américaines pour commencer les essais cliniques de ses puces cérébrales⁶ sur des êtres humains. Ces progrès ne peuvent que satisfaire la communauté transhumaniste qui a différentes ambitions et objectifs, dont l'amélioration des capacités humaines et l'augmentation de la durée de vie.

L'objectif principal de la doctrine philosophique transhumaniste est de dépasser les limites biologiques de l'humanité en surmontant l'évolution naturelle. Selon David Le Breton, un sociologue français :

Certains transhumanistes ont même pour ambition de se passer définitivement de toute enveloppe corporelle et organique. Ils voient désormais l'incarnation comme un obstacle majeur à l'épanouissement de soi et, au-delà, au déploiement de la technoscience. Le corps est à leurs yeux une limite tragique qui alimente la vulnérabilité inhérente à la condition humaine. Sans le corps, pensent-ils, ils seraient immortels, imperméables à toute maladie, sans limites, étrangers au vieillissement, uniquement sous l'égide de leurs propres pensées. (Cuny & Chatelain, 2023).

La notion du transhumanisme ou de l'amélioration humaine est une quête à la fois philosophique et technologique. L'immortalité a toujours été un fantasme, un mythe, mais plus pour longtemps, car on parle aujourd'hui de de l'amélioration de l'homme et du prolongement de sa vie dans les laboratoires de recherche.

6 Des implants destinés à améliorer les capacités cérébrales humaines et à soigner certaines maladies.

Qui vit par qui et pour qui ?

La machine peut-elle devenir humaine, telle la statue de Pygmalion qui soudain s'anime ?

Dans l'étonnante scène lyrique de Rousseau ayant pour titre *Pygmalion*, où on assiste à la métamorphose statue en femme. Les chairs s'illuminent dans la statue, un feu pénètre dans les yeux et le mouvement se manifeste. Galathée se touche et dit : « Moi ». Puis elle touche Pygmalion en disant « Encore moi ». Et après avoir été transporté, Pygmalion déclare à Galathée qu'elle est son chef-d'œuvre : « Oui, cher et charmant objet : oui, digne chef-d'œuvre de mes mains, de mon cœur et des dieux, c'est toi, c'est toi seule, je t'ai donné tout mon être, je ne vivrai plus que par toi. » (Rousseau, 1961, pp. 1224-1231). Cet exemple nous amène à s'interroger sur le rapport entre Homme et machine. C'est le transitivisme qui entre en jeu entre la créature et le créateur. Un effet miroir.

L'Homme perd-t-il son identité ?

Dans ce même contexte, il nous semble pertinent d'évoquer la créature fabriquée par Frankenstein. Le robot est un être inerte (non-vivant) qui se transforme en un artificiel vivant, alors que Frankenstein crée sa créature à partir de la mort, de fragments de cadavres rassemblés auxquels il donne vie grâce à la stimulation galvanique.

La créature de Frankenstein est un nouvel Adam. Elle est aussi directement adulte. Frankenstein n'est en effet pas le nom de la créature mais du créateur. Victor Frankenstein, lorsqu'il doit faire face à la vie qui s'empare de ce qu'il a fabriqué, prend la fuite, saisi d'horreur. C'est ce qui constitue le risque éthique de toute fabrication artificielle : que l'angoisse s'installe, qu'il s'agisse de l'angoisse du savant ou celle de la société (Forestier & Ansermet, 2021, p. 41).

En outre, l'imagination des transhumanistes est sans bornes. Parmi les activités du courant transhumaniste visant à modifier la nature humaine, c'est que certains chercheurs comme Mattew Liao⁷, Anders Sandberg⁸ ou Rebecca

7 Mattew Liao est un philosophe qui s'intéresse à un large éventail de questions, notamment l'épistémologie, la bioéthique, etc. Professeur affilié à l'Université de New York. Il est l'auteur ou l'éditeur de *The Ethics of Artificial Intelligence*, *The Right to Be Loved*, *Moral Brains : The Neuroscience of Morality*, *Philosophical Foundations of Human Rights*, *Current Controversies in Bioethics* et de plus de 60 articles de philosophie et de bioéthique.

8 Anders Sandberg est un chercheur futurologue et transhumaniste suédois. Il est docteur en neurosciences computationnelles et chercheur principal au *Future of Humanity Institute* de l'Université d'Oxford.

Roache⁹ s'efforcent de faire appel à des modifications technoscientifiques de l'espèce humaine pour diminuer l'impact sur l'environnement et produire des êtres éco-techno-responsables. Le *downsizing* est l'un des moyens envisageables pour réduire la taille des êtres humains et ainsi préserver la planète en diminuant l'empreinte carbone.

Les expériences professionnelles dans ce domaine sont actuellement basées sur les avancées biotechnologiques. D'une façon logique, ces technologies transhumanistes entrent dans le cadre des *Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology, Cognitive Science* (NBIC) et des GAFA (*Google, Apple, Facebook et Amazon*), issus du capitalisme, occupent une place prépondérante, où on assiste à une fabrication artificielle de vivant et à une transformation du monde fondée sur des algorithmes. Face à cette réalité, on ne peut s'empêcher de se demander comment préserver les caractéristiques essentielles de l'Homme ? Et donc dans quelle mesure la mort de la mort est-elle réelle et souhaitable ? Que reste-t-il de l'humanité si elle échappe à la mort ? Serait-elle meilleure ou pire ?

Les deux cliniciens François Forestier et François Ansermet apportent une réponse illuminée à partir de laquelle nous pouvons envisager, bien que provisoirement, ce que nos sociétés deviendront dans un avenir prévisible :

Le transhumain, l'humain augmenté, sera peut-être augmenté dans ces capacités destructrices. Il pourrait être plus destructeur que l'humain, augmenté dans ses possibilités de destruction plutôt que dans ses possibilités de vie. Il s'agit en tout cas de tenir compte des risques des illusions trashumanistes. Ces risques comportent aussi celui d'aller vers des humains hors de toute logique politique, sortis de tout cadre démographique, devenus des données livrées aux objectifs des GAFA. (Forestier & Ansermet, 2021, p. 47)

Ce changement radical ne repose plus sur la spiritualité mais sur la technologie, les NBIC. La modification des capacités humaines devient dès lors possible par l'intégration des technologies. Pour être plus concret, la nanotechnologie regroupe toutes les méthodes à l'échelle atomique ou moléculaire. La biotechnologie est domaine qui traite du domaine et de l'ingénierie génétique. L'informatique englobe les domaines de l'électronique. Des télécommunications, de la robotique et de l'intelligence artificielle. Finalement les sciences cognitives s'intéressent essentiellement au fonctionnement du cerveau humain. Toutes ces technologies sont exploitées pour modifier radicalement la nature de l'humanité. Les NBIC

9 Rebecca Roache est professeure de philosophie à la University of London.

sont donc le moteur du transhumanisme dans son but explicite de dépasser l'humain, de surmonter le vieillissement, les lacunes cognitives, la souffrance involontaire sur la planète terre.

Démocratie en danger et désordres potentiels

Selon Mahatma Gandhi « *Le vrai démocrate est celui qui, par des moyens purement non violents, défend sa liberté, par conséquent celle de son pays et, finalement, celle de l'humanité tout entière* » (GANDHI, 2024). Dans ce contexte, nous parlons du visible et de l'invisible ; parmi les caractéristiques des GAFAs c'est qu'ils ont les moyens de tout savoir sur tout, *online* et *offline* à travers toutes les techniques d'information et de communication (TIC) tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures connectées, etc. c'est la surveillance du capitalisme par lui-même. Il en va de même pour chaque *like*, sur Facebook, pour chaque clic occasionnel sur les plateformes numériques, pour chaque photo enregistrée dans Drive et dans toutes les autres traces personnelles que nous avons pu laisser sur la toile. Aussi, il faut tenir compte du fait que les applications apparemment les plus innocentes comme la météo, les covoiturages, ou les applis de rencontres, la géolocalisation en temps réel sont infestées par des dizaines de programmes de *tracking*.

Avec ce système de cyber-surveillance aucune information enregistrée vieillit, tout est disponible sur le web, mises tout le temps en lumière au premier plan de l'identité numérique, qu'on le veuille ou non, nous tentons en vain de faire effacer des photographies et des déclarations présentes sur Google. Le numérique constitue une industrie géante qui possède les récits détaillés des Hommes (pensées, sentiments, intérêts, etc.) utilisés à la fois à des fins manifestes et à des fins secrètes. Shoshana Zuboff¹⁰ écrit ironiquement : « *Il fut un temps où vous exploriez grâce à Google. Maintenant c'est vous que Google explore* » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 126).

Les humains risquent de perdre leur arbitre, leurs envies, leurs idéaux, leurs principes, leurs valeurs et leurs institutions démocratiques. Comme le pense Hannah Arendt, les théories modernes du béhaviorisme ne sont pas fausses car elles peuvent devenir vraies. Dans cette optique, nous exposons la conception de la liberté chez Hannah Arendt en s'appuyant sur son ouvrage célèbre « *La crie de la*

10 Shoshana Zuboff est une universitaire, professeure émérite à la Harvard Business School, sociologue et femme de lettres américaine. Ses écrits portent principalement sur les sociétés commerciales qui œuvrent dans Internet et leurs incidences sur les sociétés de personnes.

culture » (Arendt, 1989, pp. 14-18), et plus précisément sur un chapitre intitulé : « *Qu'est-ce que la liberté* » ? La liberté chez Hannah Arendt permet d'aborder nombreux thèmes indispensables qui jalonnent toute son ouvrage qu'il s'agisse de la politique, du totalitarisme, de l'action ou encore de la naissance. Je suis libre quand je fais ce que je veux, sans rencontrer des obstacles, autrement dit, je suis libre quand je choisis moi-même ce que je fais, lorsque je me détermine moi-même pour telle ou telle fin, pour tel ou tel objectif, donc pour telle ou telle action. Lorsque nous sommes libres, nous sommes capables de prendre une décision que nous allons mettre à exécution sans que cette décision se trouve dictée par des motifs extérieurs ou encore par des motifs intérieurs qui nous dominent comme les passions et les désirs que nous ne pouvons pas contrôler. C'est pourquoi nous définissons souvent la liberté par le libre arbitre ; grâce au libre arbitre, je peux par le biais de ma volonté me déterminer moi-même. En effet, pour tout ce qui a trait aux questions morales ou politiques, nous considérons généralement que l'individu est totalement libre qu'il choisit lui-même ce qu'il fait sans y être déterminé. Il est tenu pour responsable dans cette mesure de ses actes et on ne présuppose pas que l'individu est un automate ou un robot qui agit et obéit à des motifs extérieurs ou intérieurs.

Cependant, de nos jours, plus on maximise la justice sociale et le bien-être humain, plus on asservit l'Homme. Cet asservissement se fait en partie par les géants du numériques ; dans ce cadre, Elisabeth Ann Warren, présidente du parti démocrate, considère que la démocratie est en danger (Warren, 2014). Les GAFAs introduisent un monde sans corps, hors lieu, hors temps, qui annule la présence assumée de chacun (Natasha Polony¹¹ et le comité Orwell). Parallèlement, Yuval Harari avance dans la partie introductive de son livre intitulé : *Homos Deus* que « *dans les décennies à venir, l'humanité va chercher à réaliser, par la technique, trois objectifs majeurs : Le premier serait d'éradiquer la mort, le deuxième d'atteindre le bonheur et le troisième, l'omnipotence* » (Roux, 2018). Harari se lance dans une série d'explications sociologiques, psychologiques tout en s'appuyant sur les neurosciences. Mais tout a un prix dans la vie, mais quel sera le prix de cette « sois-disant » victoire de l'humanité ?

L'humanité se trouve confrontée à une décision fatidique qui concerne directement son existence, son libre arbitre, et la démocratie libérale. N'est-il pas temps où la concurrence doit être restaurée sur des bases éthiques, transparentes et non dissimulée par les géants du numérique, pour que vive la démocratie libérale ?

11 Natasha Polony est journaliste et essayiste française.

Questions éthiques et existentielles

Quelles sont les questions éthiques soulevées par le fait de fabriquer une « créature » à l'image de son créateur ? Est-ce que cela dépend de la « créature/artificiel vivant » ou de l'homme qui l'a créé ? En cas d'accidents majeurs, ou même, si ces « créatures » échappent au contrôle du propriétaire, qui serait-il responsable ? Le créateur de l'algorithme, le fabricant, le propriétaire du robot ou de la machine transformée en un artificiel vivant ?

De toute façon, le problème des créatures artificielles réside précisément dans le fait qu'elles pourraient rassembler à l'homme qui les conçoit ; elles peuvent « contenir son sexisme et son racisme » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 41).

La notion de libre arbitre désigne de choisir de façon absolue et sans contraintes, c'est-à-dire d'être à l'origine de ses actes. Cette notion s'oppose au déterminisme et au fatalisme, qui estiment que l'Homme n'a pas de liberté d'action. La véritable liberté au contraire, c'est celle qui permet une action justifiée, transparente et non dissimulée. « *Le libre arbitre est bien si on admet qu'il implique d'abord la responsabilité du sujet dans la décision de son acte et sa position face aux diverses déterminations et coercitions qu'il rencontre, y compris celles issues des GAFAs et autres dispositifs contemporains* » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 135).

Dans la même optique, les automates, robots, humanoïdes et toute « la famille technicisée » ne possèdent pas un libre arbitre, ils ne sont rien d'autres qu'un outil contrôlés par leurs créateurs. Ainsi donc, le terme de responsabilité est un terme capital ; A nous de répondre de nos actes, à nous de répondre de notre liberté. C'est aussi cela le libre arbitre. Simultanément, si les GAFAs deviennent pour nous une sorte d'inconscient technologique, (comme c'est le cas d'une partie de la population), qui agit à notre insu, et qui détermine nos choix, nos comportements, modes de vie, etc. pouvons-nous malgré tout rester les auteurs et les maîtres de notre propre devenir, jusqu'à pouvoir « faire de sa vie une œuvre », comme le propose Hannah Arendt ?

Après cette lecture approfondie du concept du transhumanisme par rapport à l'identité humaine éthique, nous arrivons à la définition suivante du concept d'éthique : L'éthique, c'est la liberté responsable, et si l'on veut aller plus loin dans la compréhension de l'éthique, c'est la responsabilité envers l'autre, c'est-à-dire considérer l'autre comme une partie essentielle de notre responsabilité, afin que la sécurité de l'humanité soit la sécurité de l'individu.

Dans cette perspective, les deux cliniciens François Forestier et François Ansermet adoptent une position claire dans leur livre intitulé : « La dévoration

numérique », ils disent : « [...] si les transhumanistes adhèrent à la Déclaration universelle des droits de l'homme, ils souhaiteraient cependant ajouter un droit à la liberté productive qui leur permettrait de braver tous les interdits et d'avoir recours à des techniques que nous ne souhaitons pas voir utilisées, telles que le clonage, la modification des lignées germinales et la sélection génique » (Forestier & Ansermet, 2021, pp.142-143). Donc, le transhumanisme voudrait constituer une nouvelle humanité, finalement sur des critères eugénistes.

L'unicité et l'individualité de l'être humain sont inscrites dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. « Nous sommes héritiers des droits – selon la déclaration de 1789 – « naturels, inaliénables et sacrés de l'Homme » et pour cela « imprescriptibles », c'est-à-dire comme des droits qu'on a le droit d'exiger parce qu'ils sont reconnus et respectés par l'État, l'organisation qui représente politiquement la nation et qui doit surtout s'abstenir de réprimer les libertés individuelles » (Dias de Carvalho, 2020, pp. 109-118).

Face à des risques de déséquilibre, nous ne pouvons pas être naïfs. Une naïveté pourrait avoir de graves conséquences, d'où le besoin impératif de l'esprit critique « instrument » fondamental de raisonnement.

Il est donc important, voire crucial de reconnaître que le transhumanisme nous contraint de réfléchir d'une manière profonde et critique sur ce que l'on veut devenir, sur les désirs en jeu et sur leurs conséquences. Ne sommes-nous face à un risque majeur de déséquilibre social ? Nous sommes peut-être en train de glisser vers un monde sombre où la démocratisation, la liberté et le libre arbitre sont absents. « D'où l'urgence de penser la subjectivité de l'époque qui se dessine : un enjeu majeur, une responsabilité tant individuelle que collective » (Forestier & Ansermet, 2021, p. 46). Tant de questions portent sur l'issue de la mort de la mort : est-elle vraiment possible ou illusoire ? L'immortalité serait-elle vraiment le désir de tous les peuples ? La disparition de la mort, entraînera-t-elle à son tour la disparition de la naissance ? Une vie sans fin, ne risque-t-elle pas de tourner au cauchemar ? Une vie sans spiritualité a-t-elle un sens ? Les religions auront-elles encore une place au temps des NBIC ?

Pour être réaliste, nous sommes face à une opacité presque totale des développements en jeu, chacun a l'illusion de participer à un mouvement virtuel, sans réaliser qu'il nourrit un système, dont il ne sait pas ce qu'il est. Une telle illusion ne peut être un projet, ni pour une société ni pour un individu.

Entre craindre la technologie et poser des questions éthiques et existentielles, la frontière est mince. Max Tegmark¹² déclare dans son ouvrage intitulé : « *Etre humain à l'ère de l'intelligence artificielle* » :

« Projétons-nous vers un avenir où la vie aurait la possibilité de s'épanouir à travers notre cosmos pendant des milliards d'années : quel est l'ensemble minimal de principes moraux dont nous pensons tous ce que ce futur devrait les satisfaire ? Cela nous concerne tous. J'ai été fasciné d'entendre et lire sur de nombreuses années, le point de vue éthique de nombreux intellectuels, ce que j'en ai tiré est que la plupart de leurs préférences peuvent être réparties en quatre principes : « L'utilitarisme », « la diversité », « l'autonomie » et « l'héritage » (Tegmark, 2024, p. 428).

Dans cette même optique, les expériences scientifiques et technologiques positives sont de la plus haute importance, à condition qu'elles atténuent les souffrances de l'humanité. Il est tout aussi crucial au niveau éthique de préserver la liberté et le rôle des sociétés humaines, ce qui signifie que l'être humain reste le centre du développement technologique et l'origine de l'intelligence et du sens critique. Il est important de rappeler ici les fameuses « trois lois de la robotique » énoncées par le légendaire auteur de science-fiction, Issac Asimov :

- « 1- Un robot ne peut porter atteinte à un être humain, ni, en restant passif, permettre qu'un être humain soit exposé au danger.
- 2- Un robot doit obéir aux ordres qui lui sont donnés par un être humain, sauf si de tels ordres entrent en conflit avec la première loi.
- 3- Un robot doit protéger son existence tant que cette existence n'entre pas en conflit la première ou la deuxième loi » (Tegmark, 2024, pp. 431-432).

Or, la vérité est tout autre. Si l'Homme est doté d'une intelligence qui lui permet de coordonner les actions, se renseigner pour anticiper, couper les transmissions, cacher, se camoufler, surveiller et espionner l'ennemi pour s'emparer de ses données et protéger les siennes, les technologies intelligentes ont bouleversé incontestablement en quantité et qualité, ce rôle humain classique qui équilibrait entre l'information et la communication. Et donc nous nous trouvâmes face à des techniques intelligentes de guerre électronique-informatiques, où l'information géo-localisée a remplacé la communication. Et comme l'alerte le secrétaire d'Etat des Etats-Unis Antony Blinken à Tokyo le 8 novembre 2023 :

12 Max Tegmark est professeur de physique à l'Institut de technologie du Massachusetts (MIT) est président du Future of Life Institute (FLI), qui mène une réflexion sur l'impact sociétal de l'intelligence artificielle. Il est l'auteur de l'ouvrage *Notre univers mathématique* et a participé à plusieurs documentaires scientifiques.

« L'IA ne doit pas prendre de décisions sur la manière et le moment d'utiliser une arme nucléaire, ni même être dans la boucle » (Jammot & W.G., 2023). C'est donc la communication qui est une caractéristique humaine par excellence qui doit reprendre son rôle perdu ; et selon Dominique Wolton « communiquer » c'est « négocier » (Wolton, 2022).

Aujourd'hui, plus que jamais, nous devons défendre les valeurs morales qui nous ont été inculquées dès l'enfance, qui peuvent être construites dans la technologie de demain. Et ne laissons pas les buts liés au plaisir, à la curiosité et à d'autres sentiments « sauvages » être la cause du malheur humain.

Conclusion

Par conséquent, les gens peuvent être intelligents et bons ou bien intelligents et cruels ; l'intelligence peut être utilisée dans le but de faire des découvertes scientifiques pour le bien être de l'humanité ou de planifier des attaques terroristes. Mais dans les deux cas, l'intelligence humaine est au centre de notre discours sur la super-technologie, le transhumanisme, la mort de la mort, et la recherche du surnaturel.

Le débat est ouvert. Sylvain Devaux¹³ et Charles Sannat¹⁴, parlent d'un courant de pensée « technopathe », un syndrome où l'on devient un psychopathe de la technologie (Forestier & Ansermet, 2021, p. 137).

Lorsque l'individu perd pied et abandonne une partie de son libre arbitre, c'est la civilisation humaine qui est en danger. Pour une réflexion et une pratique éthiques saines, il est important de prendre la liberté de choisir par-delà et en-deçà de ce que le numérique et les GAFAs nous proposent. Donc, tout développement technologique doit être centré sur l'Homme et ses valeurs fondamentales.

Quel que soit l'état d'avancement de la technologie d'aujourd'hui, nous nous trouvons face à une réalité humanitaire et éthique majeure, à savoir que les grands pays, avec les pays concernés, devraient répartir équitablement les richesses entre les peuples. Et conformément à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, l'Etat devrait garantir l'égalité de tous en donnant plus à ceux qui n'ont rien. Si l'humanité ne s'oriente pas vers une « démocratie augmentée » plutôt qu'un homme augmenté, le risque d'un totalitarisme algorithmique nous guette ; cette tyrannie sera envisageable si les concepts des droits de l'homme ne trouvent

13 Sylvain Devaux est rédacteur en chef du site larobolution.com.

14 Charles Sannat économiste et fondateur su site insolentiae.com .

pas leur véritable signification dans cette révolution technologique sans bornes. Ce qui menace l'humanité, ce n'est pas l'intelligence suprahumaine en soi, mais la tentation de confier à celle-ci la responsabilité d'agir et de décider dans des domaines qui relèvent de nos prérogatives. Rabelais écrivait dans Pantagruel : « *Science sans conscience n'est qu'une ruine de l'âme* » (Nardone, 2022). Donc, la vie humaine ne peut se résumer à un ensemble des données chiffrées.

Lors d'un entretien télévisé, le physicien français Philippe Guillemant¹⁵ détaille sa conception du temps et livre sa vision pour l'avenir de l'humanité.

Selon lui, celle-ci « a pris un grand virage vers un éveil de la conscience, qui mettra en échec le transhumanisme au niveau global. On n'est pas prêt aujourd'hui à recevoir les bénéfices de l'intelligence artificielle parce qu'on n'a pas compris la nature de l'humain. Et tant qu'on n'a pas compris la nature de l'humain, l'intelligence artificielle ne peut que nous broyer. Peu à peu, nous aurons une majorité de gens/scientifiques qui choisiront un autre futur pour l'humanité, car la science va devoir se refonder pour retrouver une crédibilité qu'elle a perdue » (Guillemant, 2023).

Finalement, un humain capable d'échapper aux impasses de l'humain serait-il toujours un humain ? L'Homme augmenté sera-t-il meilleur ou pire ? Le transhumain pourrait être plus nuisible que l'homme lui-même. Il est possible d'augmenter ses capacités de destruction plutôt que ses possibilités de survie. Mais pourquoi ? Car nous tenons compte de tous les risques des projets transhumanistes, surtout que ces risques incluent également celui d'aller vers des humains hors de toute logique politique, démographique, social et éthique, et celle-ci reste le seul élément qui caractérise l'humain.

Après tout, pour notre survie collective, il est urgent d'apprendre à mieux « naviguer » dans la complexité d'un monde en perpétuel changement.

15 Philippe Guillemant est un ingénieur physicien français diplômé de l'Ecole Centrale Paris et de l'Institut de Physique du Globe. Il a exercé son activité au CNRS (UMR 7343, laboratoire IUSTI de Polytech' Marseille), où il était Ingénieur de Recherche Hors Classe. Spécialiste d'intelligence artificielle, ses travaux ont débouché sur la création de deux entreprises innovantes licenciées par le CNRS : Synapsys et Uratek, qui lui ont valu plusieurs distinctions dont le Cristal du CNRS. Il mène aujourd'hui une recherche beaucoup plus fondamentale en physique de l'information.

Bibliographie

- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Cuny, C., & CHATELAIN, Y. (2023). Transhumanisme : la recherche de l'immortalité a-t-elle un sens ? *La Tribune*. Retrieved from <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/transhumanisme-la-recherche-de-l-immortalite-a-t-elle-un-sens-981977.html>.
- Deprez, S. (2020). James Hughes : le Citizen Cyborg, de l'humain à la personne. *Le transhumanisme : une anthologie*, pp. 249-263. Retrieved from <https://www.cairn.info/le-transhumanisme-une-anthologie--9791037005717-page-249.htm>.
- Dias de Carvalho, A. (2020). Éthique et formation pour une citoyenneté contemporaine. *Le Télémaque*, pp. 109-118. doi:<https://doi.org/10.3917/tele.057.0109>
- Dounot, C. (2020). « Les origines idéologiques du transhumanisme ». *Transhumanisme : questions éthiques et enjeux*, pp. 63-107. Retrieved from <https://uca.hal.science/hal-02904545>.
- Drexler, E. (2005). *Engines of Creation: The Coming Era of Nanotechnology*. Vuibert.
- Dufour, A. (2015). Les organisations transhumanistes dans le monde. *La Croix*. Retrieved from <https://www.la-croix.com/Ethique/Sciences-humaines/Les-organisations-transhumanistes-dans-le-monde-2015-11-03-1375785>.
- ElAbboubi, M. (2020, jui 2). *Accueil*. Retrieved from Horizon RH: <https://www.horizonrh.ma/2020/06/02/identite-ethique-ou-ethique-identitaire/#:~:text=On%20parle%20alors%20d'une,la%20droiture%20sont%20de%20mise>.
- Ettinger, R. (2005). *Man into Superman: The Stratling Potential of Human Evolution and How to Be a Part of It*. Ria University Press.
- Forestier, F., & ANSERMET, F. (2021). *La dévoration numérique*. Paris : Odile Jacob.
- Gandhi, M. (2024, 5 6). *Citation célèbre, Citations de Gandhi sur Liberté*. Retrieved from Le Parisien : <https://citation-celebre.leparisien.fr/auteur/gandhi?theme=liberte>
- Guillemant, P. (2023). Le GRAND VIRAGE de l'humanité vers un éveil de la CONSCIENCE, Philippe Guillemant. Paris. Retrieved from <https://m.youtube.com/watch?v=-VuDf0ydJU8>.
- Jamnot, J., & W.G., D. (2023). L'intelligence artificielle transforme la guerre. *La Presse*. Retrieved from <https://www.lapresse.ca/affaires/techno/2023-11-15/l-intelligence-artificielle-transforme-la-guerre.php#:~:text=Robots%2C%20drones%2C%20torpilles%E2%80%A6,par%20des%20algorithmes%20d'IA>.
- Marquette, C. (2021). *Transhumanisme : va-t-on avoir la vie éternelle grâce à la science ? in L'info du vrai*. Retrieved from Youtube : <https://m.youtube.com/watch?v=D9ABpMVmxaw>.

- Meylan Krause, M.-F. (2014). Gilgamesh, le roi qui ne voulait pas mourir. *Universitas, Le magazine scientifique de l'Université de Fribourg*. Retrieved from Universitas: <https://www.unifr.ch/universitas/fr/editions/2019-2020/la-mort/gilgamesh-le-roi-qui-ne-voulait-pas-mourir.html#:~:text=Apr%C3%A8s%20des%20ann%C3%A9es%20d'errance,un%20peu%20de%20l'immortalit%C3%A9>.
- Nardone, R. (2022, 2 10). « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », que nous dit cette maxime aujourd'hui? *Le Cnam*. Retrieved from [https://blog.cnam.fr/sciences-et-techniques/pratiques-de-la-recherche/science-sans-conscience-n-est-que-ruine-de-l-ame-que-nous-dit-cette-maxime-aujourd-hui--1313514.kjsp#:~:text=Cette%20citation%20provient%20d'une,de%20Pantagru%C3%A9lisme%20%C2%BB%20\(153](https://blog.cnam.fr/sciences-et-techniques/pratiques-de-la-recherche/science-sans-conscience-n-est-que-ruine-de-l-ame-que-nous-dit-cette-maxime-aujourd-hui--1313514.kjsp#:~:text=Cette%20citation%20provient%20d'une,de%20Pantagru%C3%A9lisme%20%C2%BB%20(153).
- Rousseau, J. (1961). *Pygmalion, Scène lyrique, in Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade.
- Roux, M. (2018, septembre 18). Yuval Harari et l'amélioration technique de l'accès au bonheur. *Homme Augmenté*. Retrieved from <https://transhumanistes.com/yuval-harari-et-lamelioration-technique-de-lacces-au-bonheur/>.
- Tagmark, M. (2024). *Etre humain à l'ère de l'intelligence artificielle*. Paris: Dunod.
- Warren, E. (2014, September 9). *Sen. Warren: "Our democracy is in real danger... This is the time to amend the Constitution"*. Retrieved from Elizabeth Warren: <https://www.warren.senate.gov/newsroom/press-releases/sen-warren-and-quotour-democracy-is-in-real-dangerthis-is-the-time-to-amend-the-constitution-and-quot>.
- Wolton, D. (2022). *Communiquer, c'est négocier*. Paris: CNRS. Retrieved from <https://www.wolton.cnrs.fr/communiquer-cest-negocier/>.

De bonnes pratiques et du bon usage de l'intelligence artificielle par les étudiants ou comment repenser nos enseignements

Marianne DAROUICHE
Université Libanaise

Résumé

L'IA se positionne déjà dans le milieu académique ce qui suscite des inquiétudes croissantes chez les éducateurs. Est-ce une avancée technologique prometteuse et porteuse de nouvelles possibilités et perspectives ? Ou un risque d'une malhonnêteté académique et d'un remplacement des enseignants ?

Dans ce contexte, les programmeurs seront invités à développer des stratégies efficaces pour gérer l'utilisation de l'IA par les étudiants et même les chercheurs.

Mots-clefs : intelligence artificielle, avancée technologique, fraude académique, acculturation numérique, enseignement et apprentissage numériques.

Abstract

IA is already positioning itself in the academic environment, which is raising growing concerns among educators. Is it a promising technological advance that brings new possibilities and perspectives? or a risk of academic dishonesty and replacement of teachers?

In this context, programmers will be asked to develop effective strategies to manage the use of AI by students and even researchers.

Keywords: artificial intelligence, technological advancement, academic fraud, digital acculturation, digital teaching and learning.

1 Dans cet article, nous mettons en lumière une éthique du numérique dans le domaine éducatif.

« La montée de l'IA pourrait être la pire ou la meilleure chose qui soit jamais arrivée à l'humanité. Nous devons être conscients des dangers, les identifier, et employer les meilleures pratiques et cadres pour nous préparer à ses conséquences bien en avance. »

(Stephen Hawking (*Web Summit*, 2017))

L'effervescence autour des outils d'intelligence artificielle inquiète le monde universitaire. Les prises de position sont variées ou même contradictoires : certains y voient une innovation prometteuse, d'autres soulèvent des inquiétudes liées à la fraude académique, notamment ceux qui militent pour un usage « *éthique et responsable* » de ces nouvelles technologies.

Dès le début de l'informatique, nous avons vu évoluer notre manière d'apprendre et d'enseigner. Par exemple, faut-il encore apprendre à calculer lorsqu'on peut utiliser une calculatrice ? Cela est sans doute nécessaire pour développer ses capacités cognitives et comprendre une opération arithmétique, mais, nous avons d'une part moins besoin de devenir de « bons calculateurs » qu'à l'époque où le calcul mental était la clé pour s'en sortir au quotidien ou dans ses activités professionnelles, et d'autre part, il nous faudra toujours être entraînés au calcul pour s'assurer que ce dernier est pertinent.

1. L'École à l'ère du numérique et de l'IA

Dans cette partie, nous cherchons à caractériser l'évolution du numérique à l'École et à analyser sa capacité à préparer les futurs citoyens à vivre dans un monde en pleine mutation sociale, écologique et technologique.

Dès lors, face à l'émergence de l'automatisation et de l'intelligence artificielle (IA), nous rencontrons de nouveaux défis éducatifs, tant d'acculturation que de compétences numériques. Cela rend nécessaire le développement de la capacité d'agir pour permettre aux élèves de devenir des citoyens capables d'un positionnement critique, émancipateur et créatif par rapport à ces technologies (Alexandre et al., 2021). De plus, l'École s'adresse à un public qui représente, sans être une catégorie à part (Cerisier, 2011), une génération d'individus qui ont un accès accru au numérique. L'usage perversif et intensif des écrans de certains jeunes peut changer leur rapport aux savoirs et leur construction identitaire, conduisant ainsi à « *une nouvelle manière d'être au monde de l'individu scolarisé* » (Céci, 2020, p. 407). Dans le registre de la vie courante, apprendre avec et au travers des écrans est à la fois naturel, habituel et intensif puisque ces jeunes passent environ deux fois plus de temps sur écrans qu'à l'École. Ces apprentissages

informels (Hamadache, 1993) participent fortement à leur construction identitaire et, pour une part, également aux apprentissages scolaires. Pour autant, il incombe à l'École, en plus de la transmission des savoirs savants indispensables, de contribuer à l'émancipation de ces futurs citoyens, en tenant compte de l'écosystème numérique dans lequel nous évoluons. Ces jeunes sont qualifiés dorénavant de « citoyens numériques » qui ont besoin de développer de nouvelles habiletés pour vivre en harmonie dans un monde numérisé et percuté par des enjeux sociétaux. Alors, la pédagogie cible la capacité des élèves à ne pas subir ce monde mais à y participer de manière agentive, c'est-à-dire, en développant, à l'École, une représentation forte des enjeux de développement durable (Pellaud et Eastes, 2020). Il s'agit donc d'offrir des occasions de s'acculturer à l'IA et d'en faire un usage créatif en vue de la résolution de problèmes connectés au vécu de l'apprenant, et plus tard à la société. La formation doit contribuer à l'émancipation, au pouvoir d'action et à la créativité des élèves, en tant que futurs citoyens capables d'agir dans un monde numérique où les technologies de l'IA sont omniprésentes.

L'IA modifie notre manière d'être au monde : une éducation à l'IA, avec pour objectif de contribuer au développement des compétences chez le citoyen numérique, remet en question la forme scolaire traditionnelle de l'enseignement collectif et simultané. Les pédagogies de la découverte, du débat et de la mise en action cognitive sur le savoir à acquérir, autrement dit les pédagogies dites actives, seront convoquées. Le concept de régulation pédagogique de l'IA renvoie à une réflexion large, autant sur les activités de classe que sur la formation des enseignants, mais également à la représentation de leur rôle au sein de l'institution et de la société à l'ère du numérique.

1.1. Ses avantages pour les élèves

Cependant, les partisans de l'IA générative, parmi lesquels de nombreux enseignants, affirment qu'elle a le potentiel d'améliorer l'éducation. Selon eux, c'est un outil d'aide à l'enseignement qui pourrait :

- Générer des plans d'étude personnalisés pour les étudiants en fonction de leurs performances et de leurs forces/faiblesses ;
- Créer des activités d'apprentissage attrayantes et interactives, telles que des jeux et des simulations, pour aider les étudiants à comprendre des concepts complexes ou des sujets qu'ils étudient, en leur fournissant des exemples supplémentaires, des analogies et des explications ;

- Générer un retour d'information et des évaluations en temps réel, permettant aux enseignants d'identifier rapidement les domaines dans lesquels les élèves ont besoin d'un soutien supplémentaire ;
- Les élèves pourraient poser des questions à ChatGPT, et l'IA peut leur fournir des explications, des exemples et des ressources ;
- ChatGPT améliore les compétences des élèves dans les étapes de la résolution de problème en mathématiques, en physique ou en chimie ;
- Les élèves peuvent utiliser ChatGPT pour obtenir des suggestions pour rédiger la première version de leurs travaux écrits, y compris des commentaires sur la grammaire, la structure des phrases, le choix des mots, etc. Ce qui leur permet d'améliorer la qualité générale de leur rapport.

1.2. Ses bénéfices pour les enseignants

L'IA peut de même jouer un rôle primordial, dans le processus d'enseignement pour les enseignants :

- L'IA automatise les tâches administratives, telles que la notation des devoirs, la gestion des horaires et la communication avec les élèves et les parents permettant aux enseignants de se concentrer davantage sur l'enseignement direct et le soutien aux élèves,
- Elle favorise un engagement plus élevé des élèves grâce à des commentaires en temps réel,
- L'IA améliore l'analyse des données pour une meilleure compréhension des performances des élèves et par la suite évaluer les connaissances et les compétences des élèves de manière plus précise et identifier les domaines de difficulté et créer des plans d'apprentissage individuels pour favoriser leur réussite,
- L'intelligence artificielle (IA) révolutionne l'éducation en offrant des expériences d'apprentissage adaptatives et personnalisées,
- Des plateformes d'apprentissage alimentées par l'IA fournissent un soutien à l'apprenant dans tous les domaines et toutes les matières, de sorte qu'ils combler leurs lacunes et renforcent leur niveau,

Bref, cette technologie ouvre de nouvelles voies pour améliorer les performances scolaires, l'engagement des élèves et l'analyse des données. L'IA

peut rendre notre expérience d'apprentissage beaucoup plus fine et interactive, en élargissant l'accès à l'éducation à un plus grand nombre d'apprenants.

2. Quels impacts de l'IA sur l'élève et les savoirs

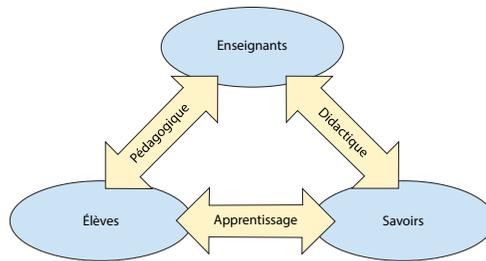
2.1. En ce qui concerne le savoir

Les étudiants doivent premièrement recevoir une formation pour comprendre et utiliser l'IA et développer leur esprit critique avec cette technologie. De même, il est important que les programmes éducatifs s'adaptent. Bien que la compréhension du fonctionnement de l'intelligence artificielle, pour de nombreuses personnes, semble très complexe et destinée à un petit groupe de spécialistes, certains des concepts mathématiques utilisés en IA sont relativement simples et peuvent être abordés au lycée. Il faut s'assurer que les étudiants sachent utiliser ces lesdites technologies de manière appropriée, responsable et surtout éthique.

2.2. L'impact sur l'apprentissage

Comme pour l'enseignant, certaines tâches accomplies par les élèves pourraient être optimisées par l'IA. Tel le cas du correcteur automatique qui permet d'aller bien au-delà de la correction de phrases. Il répond à des besoins pédagogiques comme l'évaluation du contenu d'un texte. (Viéville, T. et Guitton, P., 2020).

Les apports de l'intelligence artificielle (IA) en éducation sont loin d'être magiques. Mais ses bénéfices potentiels dans l'environnement d'enseignement et d'apprentissage ne semblent pas négligeables. Selon Houssaye (Houssaye, 1988) toute situation pédagogique s'articule autour de trois pôles (l'enseignant, l'apprenant et le savoir), d'un triangle qui définit l'acte pédagogique comme l'espace entre ses trois sommets, établissant une relation pédagogique durant l'acte d'apprentissage. C'est un modèle de compréhension du fonctionnement de la situation éducative. Les relations entre ces trois sommets (didactique, pédagogique et d'apprentissage) seraient potentiellement affectées par l'IA. L'intérêt du triangle pédagogique est relativement efficace, il nous pousse à s'interroger sur plusieurs aspects de l'éducation en contexte d'apprentissage.



2.3. L'impact didactique

Il est possible qu'une partie du travail de l'enseignant soit soumise à l'automatisation. Ainsi, l'intelligence artificielle libère l'enseignant de certaines tâches administratives pour qu'il puisse prêter plus d'attention à la pédagogie. La valeur ajoutée de l'IA à cet égard ne se situe pas au niveau du contenu réel à enseigner, mais plutôt au niveau du processus de sélection des contenus et des outils en classe. Ces nouvelles technologies permettent d'effectuer des analyses individuelles des élèves en une fraction de temps et peuvent aider les enseignants à personnaliser l'apprentissage individuel.

2.4. L'impact pédagogique

En récoltant des données scolaires et les combinant aux habitudes d'apprentissage des élèves, certains algorithmes pourraient tailler un programme d'apprentissage sur mesure qui favorise la différenciation pédagogique. Un programme capable de classer les élèves selon les méthodes de travail qui sont les plus efficaces pour eux en très peu de temps. Cette démarche permettrait donc d'augmenter l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage de l'élève. Dans ce contexte, nous sommes loin d'un remplacement, mais plutôt d'un renforcement de l'importance de l'enseignant auprès des élèves. « *Si certaines situations d'échec sont peut-être inévitables (circonstances personnelles, mauvaise adaptation des désirs de l'apprenant à la formation proposée), une bonne partie d'entre elles pourraient être évitées par un dépistage précoce qui donnerait lieu à un recadrage et un suivi plus attentif et personnalisé* » (Bovo et al., 2013).

2.5. L'impact de l'intelligence artificielle sur le système éducatif

Une fois que le portrait global des apprenants est établi, les algorithmes peuvent jumeler les candidats les plus susceptibles de s'entraider. La collaboration dans l'apprentissage peut se faire dorénavant à très grande échelle ; un élève du

Québec pourrait très bien recevoir de l'aide en mathématique d'un élève du Maroc, de la Suisse ... La machine qui les relie peut surveiller les échanges et intervenir afin d'assurer qu'ils demeurent pédagogiquement pertinents. Dans un cas où les élèves ne réussiraient pas à résoudre leur problème, des alertes peuvent être envoyées à leurs enseignants respectifs afin d'en faire le suivi.

2.6. Les impacts sur la relation pédagogique et sur la profession enseignante

L'argument du « dynamisme » associé à l'IA est injuste : l'enseignement sans intelligence artificielle ou sans outils numériques ne le serait-il pas ou le serait-il moins ? Voilà une affirmation déconnectée de tout ce qui se fait de stimulant et de créatif dans nos classes sans le recours à l'IA ou à d'autres outils numériques, du primaire à l'université.

D'autre part, cette pression à l'utilisation accrue d'outils numériques par les enseignant-es et les élèves est pesante. On incite le personnel éducatif à automatiser une bonne partie de sa pratique (fabrication automatisée de plans de cours, d'activités d'enseignement et d'outils de correction, correction automatisée, etc.). Mais la « numérisation » de ces tâches enseignantes relève-t-elle d'un réel besoin pédagogique ? Par exemple, certaines personnes disent aimer suivre ou donner des cours en ligne, notamment pour sauver du temps de déplacement. Mais cet argument relève-t-il d'un besoin pédagogique véritable ou d'un désir personnel reposant sur d'autres considérations ?

D'ailleurs, la lourdeur de la tâche d'enseignement n'est plus à démontrer, combien de soirées ou de fins de semaine passées à préparer des cours ou à corriger...). En effet, la pléthore d'applications introduites dans nos écoles demande d'investir beaucoup de temps dans la familiarisation à ces outils et à leurs constantes mises à jour. Il devient urgent de reconnaître, dans notre profession, un droit effectif à la déconnexion.

Bref, la tâche enseignante se résume aux verbes « corriger, planifier, imaginer comment stimuler ses élèves ... C'est un tout organique. Préparation, prestation et correction (ou toute autre forme d'encadrement) s'entremêlent pour élaborer un tout signifiant.

Cette relation pédagogique doit reposer sur des liens concrets de confiance entre des humains, sur lesquels s'établissent au fur et à mesure des allers-retours ce que les machines ne peuvent pas permettre.

3. L'IA remplacera-t-elle les enseignants ?

Dans une perspective de progrès même très significatif, la réponse est non. Le rapport du *Brookfield Institute and entrepreneurship* note que les enseignants de la petite enfance, du préscolaire, du primaire et du secondaire sont parmi les cinq emplois les moins susceptibles d'être affectés par l'automatisation (Lamb, 2016). L'IA conduit naturellement au développement de nombreuses technologies susceptibles de remplacer des tâches répétitives des enseignants : cependant, le travail de l'enseignant du XXI^e siècle dépasse le cadre des tâches automatisées. En plus d'être un important vecteur de connaissances, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage pour soutenir leurs étudiants. Les humains ont des qualités difficiles à reproduire en IA ; nous évoquons d'empathie, d'attention, de jugement critique et de flexibilité cognitive, plus précisément les compétences comportementales, le plus souvent acquises en dehors de la sphère scolaire ou universitaire ou en d'autres termes, les *soft skills*. Ainsi, les emplois qui affectent les relations humaines bénéficieraient d'une certaine protection contre le remplacement hypothétique par un robot doté d'une forte intelligence artificielle. Cela est vrai pour des raisons de bornes technologiques, mais aussi parce que les humains peuvent préférer interagir avec leurs pairs plutôt que l'intelligence artificielle.

L'IA peut aider les enseignants à mieux comprendre comment chacun de leurs élèves apprend : ce qui les intéresse, ce qui les ennue, les domaines où ils progressent ou ceux qui les bloquent. « *La pédagogie intelligente permet d'adapter l'apprentissage aux différents besoins des élèves et donne aux apprenants une plus grande maîtrise de ce qu'ils apprennent, de la manière dont ils apprennent, du lieu et du moment où ils apprennent* » (OCDE, 2022b, p. 3).

De nombreuses applications d'IA aident les enseignants à réduire leur charge de travail, libèrent du temps et automatisent des tâches telles que l'évaluation, la détection du plagiat, l'administration et le retour d'informations. Ainsi, les enseignants apportent un soutien plus efficace à chaque élève.

L'éducation moderne a pour but d'enseigner aux gens une seule compétence : collecter et transmettre des informations. Mais est-ce la bonne façon de caractériser l'éducation ? Est-ce bien là le rôle d'un enseignant ? et le rôle social essentiel que joue les enseignants dans le processus d'apprentissage est-il écarté ?

Les applications d'intelligence artificielle comme ChatGPT nous ramènent à la nature holistique de l'éducation qui offre un enseignement et un apprentissage dispensés par un éducateur empathique qui cherche à situer les connaissances et les compétences dans un contexte plus large et unifié et à évaluer leur juste application.

Aristote affirme que « *le but de l'éducation était d'enseigner à l'étudiant des affections, des désirs et des impulsions bien ordonnés. Recevoir le plaisir et la douleur d'objets appropriés était ce qui constituait une éducation appropriée* ». (*L'Éthique à Nicomaque*)

Ainsi compris, l'enseignement et l'éducation ne doivent pas être dissociés de leur véritable sens, qui comporte une dimension morale distincte. Oui, les écoles doivent enseigner des compétences techniques, favoriser le potentiel social et économique des élèves et les préparer à constituer une main-d'œuvre dynamique. Mais l'éducation n'existe pas uniquement pour la préparation à l'emploi. Il s'agit de fournir aux étudiants un centre unificateur pour les différentes disciplines académiques, transmettre les connaissances, les compétences, le savoir-faire, et surtout les valeurs morales et éthiques.

L'ancien président de Google, Eric Schmidt, déclarait que toute technologie d'IA adaptative ne peut pas nous rendre meilleur, plus empathique ou même vertueux !

La connaissance en elle-même et pour elle-même, ne suffit pas à former la sagesse, le jugement, la prudence et l'excellence morale. Sinon on serait, selon Molière, un « sot savant », ou n'aurait que de bonnes notes et « on rate la vie ordinaire ».

Comme la plupart des gens peuvent en témoigner, les enseignants qui ont un impact ne sont pas simplement des communicateurs intelligents et diplômés, capables de transmettre efficacement un concept ou d'enseigner une compétence, ils sont bien plus que cela. Les bons enseignants se soucient de leurs élèves et s'intéressent à eux, mettent en valeur leur potentiel, élargissent leurs horizons imaginatifs et les inspirent. Bien que certains aient tenté d'utiliser l'IA dans des contextes éducatifs pour créer une communauté empathique, l'IA ne peut pas faire preuve d'empathie comme le ferait un enseignant.

L'IA peut changer la façon dont sont faites les évaluations et les méthodologies de l'enseignement, mais il est peu probable ou presque impossible qu'elle change ce qu'est l'entreprise de l'enseignement.

Si l'éducation relève *simplement* de la transmission d'informations, alors l'IA pourrait sonner le glas de l'enseignement et des systèmes d'instruction traditionnels !

Les institutions éducatives existent pour offrir un véritable développement des étudiants, leur intellect, leur caractère, leur moralité, leur sagesse, leur

jugement, leur compréhension unifiée du monde dans lequel ils vivent et de la façon dont ils agissent en son sein. Bref, les institutions éducatives auront toujours de l'importance même dans une société de plus en plus occupée par l'IA.

4. Les défis de l'IA dans l'Éducation

La FNEEQ (fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec) dénonce les pratiques présentées comme « solutions miracles », telles que la conception universelle des apprentissages (CUA) et le recours abusif à l'enseignement à distance (EAD) ou à l'intelligence artificielle (IA), ainsi que leurs impacts sur la tâche enseignante et même sur l'inclusion scolaire des élèves, étudiantes et étudiants en situation de handicap (FNEEQ, 4, 5 et 6 mai 2022).

D'ailleurs, l'ONU et l'UNESCO, pressent les décideurs de ce monde de se munir de balises claires de gouvernance en matière d'intelligence artificielle (McKenna, 20 mars 2023).

Le collectif *Debout pour l'école* (un collectif citoyen de réflexion et d'intervention sur l'éducation), affirme que « *le recours systématique au web pour les apprentissages essentiels et la multiplication des cours sur les plateformes numériques transforment les conditions d'apprentissage, mais ne les améliorent pas nécessairement* » (Debout pour l'école, 2022, p. 135).

Les fonctions cognitives, la mémorisation et la capacité d'organisation sont touchées également, ce qui affecte l'assiduité scolaire. En revanche, les jeux vidéo, la lecture sur Internet, et l'utilisation d'outils IA, font davantage appel à une attention dite divisée, qui traite simultanément des informations de plusieurs sources différentes. Des recherches en neurosciences cognitives auraient démontré que l'usage récréatif des écrans, qui divisent l'attention, aurait des impacts négatifs sur les performances intellectuelles des enfants puisque les apprentissages scolaires nécessitent une réflexion qui exige une attention focalisée et de la concentration.

De surcroît, « *le fait de pouvoir à tout moment consulter une plateforme pour trouver une information mal mémorisée affaiblit les capacités mémorielles et sert d'argument fallacieux pour refuser toute mémorisation imposée par l'école* » (Debout pour l'école, 2022, p. 134).

Les enseignantes et les enseignants ont remarqué que bon nombre d'élèves, placés en situation d'enseignement en mode non présentiel, présentent d'importants problèmes d'organisation, une baisse de l'assiduité, de la concentration, de la motivation. Ils profitent du temps d'écran en classe pour détourner leur attention

vers des jeux vidéo ou les réseaux sociaux, ce qui ne favorise pas les apprentissages ciblés en classe. (FNEEQ, 2021, p. 4).

Les enseignants structurent et optimisent les phases d'apprentissage. S'ils sont considérés comme des gardiens de l'information, ils sont déjà obsolètes. Si l'éducation se résume à la mémorisation par cœur, à la régurgitation d'informations, au calcul de données et à la démonstration de compétences, elle devra bientôt être radicalement redéfinie.

Si *ChatGPT* semble donner des réponses plausibles, celles-ci peuvent être erronées. Une accumulation d'informations ne donne pas nécessairement une bonne réponse. Il faut être capable de discerner le vrai du faux avec rigueur, jugement et esprit critique et apprendre à consulter des sources d'informations fiables.

ChatGPT (ou un autre transformateur génératif pré-entraîné) pourrait donc concevoir (et même corriger) certains types d'évaluation ainsi que des ateliers, analyser des documents... Les tenants de la technopédagogie argumentent que l'IA complète le travail des enseignantes et des enseignants, mais la frontière est mince entre compléter, bonifier et effectuer le travail intellectuel des enseignant-es à leur place. Par conséquent, les étudiants vont utiliser l'IA pour rédiger leurs travaux et les enseignants vont utiliser l'IA pour les corriger. Personne n'apprend, personne ne gagne.

Par ailleurs, il est évident que l'usage de l'IA peut augmenter le risque de fraude : la falsification de données (de chiffres, de textes, de photos, de vidéos, etc.) ou du plagiat (absence de références, constructions algorithmiques des réponses, etc.). La solution pour éviter cette situation consistera alors à utiliser l'IA pour contrer les éventuels méfaits de l'IA.

Les seules personnes qui pourront dire : c'est généré par un humain ou par un robot, ce sont les entreprises qui les ont générées. Et donc elles vont faire payer ces services, parfois très cher, par exemple aux universités, pour détecter le plagiat. Il y a donc une stratégie, une sorte de *business model* qui est : je te pollue et après je te fais payer la dépollution. [...] (France Inter, 18 janvier 2023).

Voici la question qui devient de plus en plus récurrente dans les débats : ChatGPT va-t-il tuer la dissertation universitaire ?

L'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'éducation présente certains défis à surmonter. Les écoles et les enseignants doivent faire face à une multitude de plateformes, logiciels et méthodes d'intégration de l'IA, ce qui peut entraîner une confusion et un manque de cohérence dans les pratiques pédagogiques.

De plus, les systèmes d'IA peuvent être sujets à des biais et des erreurs, ce qui peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage des élèves. Il est donc essentiel d'assurer la fiabilité et la précision des systèmes d'IA utilisés dans l'éducation.

Enfin, un autre défi majeur est le coût associé à la mise en œuvre de l'IA dans l'éducation. Les technologies d'IA peuvent être coûteuses à développer, à mettre à jour et à maintenir, ce qui peut rendre l'accès à ces outils limité pour de nombreux établissements scolaires, en particulier ceux des régions défavorisées. Il est donc important de trouver des solutions abordables et durables pour garantir que l'IA soit accessible à tous les élèves, quel que soit leur contexte socio-économique.

Les systèmes d'IA générative semblent avoir des applications apparemment illimitées pour l'éducation surtout pour les professeurs qui manquent de créativité et d'originalité. En outre, les humains peuvent faire preuve d'une créativité et d'une ingéniosité sans limites, mais les systèmes d'IA générative sont limités par les données qui leur sont fournies. Ainsi, même si l'IA générative est peut-être la prochaine grande nouveauté dans le domaine de l'éducation, il est important de rappeler que les éducateurs continuent de jouer un rôle inestimable et irremplaçable dans le processus d'apprentissage.

Certains critiques affirment que l'IA générative pourrait nuire à l'esprit critique et créatif des étudiants et les rendre paresseux. Des étudiants utilisent l'IA générative pour obtenir des réponses et des solutions immédiates, et parfois ils se fient trop au contenu généré par les systèmes. La véritable question est de savoir comment tirer parti de l'IA générative pour favoriser le développement des compétences de l'apprenant ? L'introduction de produits d'IA dans la salle de classe, ne doit pas entraver le développement de la pensée critique et des compétences, en matière de résolution de problèmes, des élèves sans porter atteinte à l'intégrité de leur travail.

Bien que l'outil soit capable de fournir des réponses rapides et faciles aux questions, il ne permet pas d'acquérir des compétences en matière de réflexion critique et de résolution de problèmes, qui sont essentielles à la réussite scolaire et à la réussite tout au long de la vie. Selon certains analystes, il faut éduquer les étudiants sur la technologie avant de les laisser l'utiliser.

En d'autres termes, il faut s'assurer que ChatGPT n'entrave pas l'apprentissage au lieu de le favoriser. L'IA générative doit être un point de départ plutôt qu'une béquille.

5. Les réflexions éthiques sur l'IA

Il est crucial de veiller à ce que l'IA soit utilisée de manière éthique et équitable, en garantissant l'inclusion de tous les élèves et en évitant les préjugés et les erreurs. Tous les objectifs pédagogiques peuvent être mis de côté pour favoriser l'effet attractif et concurrentiel des écrans (FNEEQ, 2021, p. 1), car cette intelligence artificielle ou plutôt cette « révolution numérique en éducation » ne constitue pas une nouveauté mais, bien au contraire, une continuation, voire une de ce système scolaire de plus en plus malade de la marchandisation de l'éducation.

Refuser cette école hypermoderne ne veut pas dire vouloir revenir à l'école traditionnelle. Un autre modèle est possible : « Retour aux fondements de l'éducation ».

Bien sûr, la tricherie n'est pas un phénomène nouveau : les écoles ont survécu aux calculatrices, à Google, à Wikipédia, aux sites Web de dissertations payantes, etc. Les enseignants ont été plongés dans des expériences radicalement nouvelles. Ils ont besoin d'aide pour s'en sortir. Mais ce n'est pas la fin de l'éducation. C'est un nouveau départ.

Bref, la fraude intellectuelle n'a pas attendu l'arrivée de *ChatGPT* pour s'épanouir. Cela dit, les technologies entraînent un phénomène de « triche augmentée ». Il existe des gadgets (montre avec caméra, par exemple) qui aident à tricher, des élèves réussissent à voler des examens en se connectant aux ordinateurs des profs. Il existe des plateformes où on peut se procurer, gratuitement des travaux « recyclés » ou écrits sur demande ...

ChatGPT et ses confrères robots sont maintenant de nouveaux « outils » dans le carquois des gens qui veulent tricher. Mais la question fondamentale est de savoir pourquoi les gens trichent ?

Certaines personnes qui s'adonnent à la fraude intellectuelle voient la tricherie comme un défi ; il existe même des groupes *Facebook* d'Internautes qui racontent leurs tricheries pour s'en glorifier (Pech, 2011). Combien de sportifs de haut niveau sont pris à tricher ? De hauts dirigeants d'entreprises ? Combien de gens falsifient leur déclaration d'impôts ? ou combien cachent de l'argent dans les paradis fiscaux en toute impunité ? Combien de politiciens sont accusés de malversations ou de fraudes ?

Parallèlement, l'arrivée d'Internet a parfois donné l'impression d'un buffet à volonté, notamment avec le phénomène du piratage (de films, de musique, etc.). *ChatGPT* s'inscrit dans cette propension à faire fi de la propriété intellectuelle, à s'accaparer du contenu « gratuitement ». Pourquoi alors faire l'effort de produire un contenu de son cru si on ne saisit pas la valeur de cet effort et ses impacts positifs ?

Évidemment, la pression à la performance, dans une société compétitive et le système scolaire, est une motivation supplémentaire à la tricherie. Théoriquement, personne ne devrait tricher lors d'une évaluation. À quoi bon se mentir à soi-même ou mentir aux autres sur son propre potentiel ? En revanche, dans le cas des sanctions, une personne pourrait vouloir tricher afin d'obtenir un diplôme qui lui permette, en théorie, d'exercer un métier pour lequel elle ne serait pas autrement qualifiée.

Dans un monde empoisonné par l'intelligence artificielle, nos performances sont artificielles, nos champions sont faux, nous avons complètement perdu le compte des véritables exploits. Ce que l'on appelait hier un humain performant aux limites de ses capacités est tout simplement devenu un tricheur prêt à tout pour finir en tête du peloton. Sans même devoir réaliser une performance remarquable, nous sommes prêts à tout pour être le plus beau, la plus belle, la plus performante, la première de classe, le champion, car le classement fait foi de tout. Ce tournoi est inhumain, mais nous valorisons tellement le podium que nous sommes prêts à tout pour y monter. Dans cette affaire, l'humain normal n'a aucune chance. Nous idolâtrons l'anormal, le prodigieux, la surdouance.

Enfin, dans ce système scolaire hypermoderne et hyperconnecté qui a réduit la réussite éducative à une réussite scolaire, des directions d'écoles qui parlent de plus en plus de résultats scolaires (taux de réussite, cibles et taux de diplomation, taux de décrochage) et de moins en moins d'apprentissage, l'objectif premier n'est plus l'apprentissage mais le résultat chiffré. Il est donc normal que de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants se concentrent sur l'obtention d'un diplôme, par tous les moyens à leur disposition, plutôt que sur l'acquisition de compétences et de savoirs.

Il n'est jamais trop tard pour prendre une pause et s'interroger.

Notre intelligence ne se contente pas de définir *ce qui est* ou *ce qui pourrait être* ; elle cherche à établir *ce qui doit être*. Cette approche a une portée éthique évidente. Car la morale consiste à « limiter la créativité autrement illimitée de nos esprits par un ensemble de principes éthiques qui déterminent ce qui doit être et ce qui ne doit pas être » [...] Et Chomsky de conclure : « ChatGPT fait preuve de quelque chose comme la banalité du mal : plagiat, apathie, évitement [...]. Ce système offre une défense du type « je ne fais que suivre les ordres » en rejetant la responsabilité sur ses créateurs » (Legros, 13 mars 2023).

6. L'écosystème scolaire – Pour une école vivante au service du vivant et du bien commun

Il nous faut revoir l'écosystème de l'éducation pour libérer l'école des tentacules de la « pieuvre de l'économie du savoir », idéologiquement orientés notamment vers le « virage numérique » en éducation.

Si on juge que l'école doit développer l'esprit critique, apprendre à socialiser, encourager les échanges, les débats, la confrontation d'idées, les expériences en laboratoire ou en milieu naturel, former les citoyens, exercer la créativité, alors non, l'école ne devrait jamais être remplacée par une « machine ». Ces objectifs d'une école humaine rejoignent ce que la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle appelait en 1996 « les quatre piliers de l'éducation » dans son rapport *L'Éducation : un trésor est caché dedans* produit pour l'UNESCO : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être » (p. 35). Les deux derniers piliers sont décrits ainsi :

Apprendre à vivre ensemble, en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances – réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits – dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix. Apprendre à être, pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle. À cette fin, ne négliger dans l'éducation aucune des potentialités de chaque individu : mémoire, raisonnement, sens esthétique, capacités physiques, aptitude à communiquer... (Delors (dir.), 1999, p. 95).

Certes, l'IA représente un immense potentiel pour l'humanité, mais entraîne de grandes responsabilités pour la maîtriser. Là semble être l'enjeu du numérique pour l'éducation à l'ère de l'IA.

6.1. L'acculturation numérique

La notion d'acculturation permet de qualifier le vaste mouvement d'appropriation des outils numériques venant percuter la pédagogie et les pratiques éducatives. Malgré un bon niveau de connaissances du numérique et un usage intensif des réseaux sociaux dans leurs pratiques de communication, seule une minorité d'élèves exploite sa « culture numérique » dans une perspective d'insertion et d'orientation professionnelle. Encore faut-il qu'ils soient capables de mobiliser ces nouvelles pratiques de communication et d'information dans des contextes autres que ceux liés aux loisirs et aux relations interpersonnelles.

Dans ce contexte les chercheurs mobilisés sur ces enjeux et questions proposent de réfléchir en termes « d'acculturation au numérique » et non de « culture numérique » (Durampart, 2016).

L'intégration du numérique par les enseignants vise à favoriser la relation entre l'école et la maison et met une diversité de supports au service de l'activité pédagogique. Pour autant, la transposition des usages du numérique de la sphère privée vers la sphère de l'établissement scolaire demande une réadaptation et un encadrement pédagogique. « Les tablettes rentrent dans l'établissement parce qu'elles sont rentrées dans nos vies ». Il faut adopter une logique de recherche d'information pour que la tablette soit pédagogique (par le recours à une intense recherche documentaire).

Que dit le concept d'acculturation numérique sur l'intégration des technologies à l'école ?

Nous envisageons le concept d'acculturation comme un cadre permettant d'étudier l'intégration des technologies numériques dans l'école. Depuis près de 15 ans, des programmes innovants sont inscrits au sein de démarches éducatives. Les élèves sont accompagnés par ces outils et technologies numériques, qui présentent du soutien, et d'accompagnement perçues comme des dynamiques innovantes, lors de toute action éducative.

Les enseignants insistent sur la motivation qui fonde la relation entre le numérique et pédagogie, sur l'apport des outils numériques, pour la remise en cause des routines de comportement, des habitudes de travail. L'acculturation numérique, c'est aussi la possibilité de trouver de nouvelles modalités pédagogiques permettant d'engager les élèves dans des activités de collaboration. En définitive, se situer dans le cours de l'acculturation, c'est bien s'intéresser au processus d'évolution de l'éducation, avec et par le numérique, sans espérer que le développement de la citoyenneté numérique s'opère sans intervention spécifique, mais en l'accompagnant pédagogiquement.

6.1.2. Entre désirs et normes

Il est nécessaire de rappeler l'existence d'une tension permanente entre désirs et normes au sein de la pédagogie (Charlot, 2020). Au XIX^e siècle, les désirs de l'enfant sont appréhendés comme naturels et doivent être refoulés au sein de l'école pour l'élever à des normes quasi spirituelles. Les psychologues de l'éducation demandent que l'on protège l'enfant et que l'on respecte son évolution. Les enseignants, dans ce contexte, vont se mettre en quête d'une

certaine efficacité dans leur enseignement, à la faveur du meilleur apprentissage possible des élèves. Pour tenir compte des évolutions historico-technologiques qui sont en cours au XXI^e siècle, ces normes devraient être redéfinies. Cela nécessiterait de penser une pédagogie contemporaine, à partir de normes qui définissent clairement les compétences numériques que les élèves vont devoir acquérir dans un monde où le numérique, et l'IA, ont fait émerger une nouvelle culture (Doueïhi, 2011, p. 9). Parmi ces compétences, il s'agit d'entraîner les élèves à comprendre le fonctionnement de l'apprentissage automatique tout en ayant le choix de se soumettre ou non aux résultats qui en découlent. Dès lors, une ingénierie pédagogique mettant en lien les référentiels des programmes scolaires avec le développement de la pensée algorithmique et de cette culture numérique citoyenne intégrant l'IA, une pédagogie contemporaine en lien avec les nouveaux enjeux liés à notre rapport à la culture du numérique est nécessaire. Cependant, l'émergence de ces aptitudes fait apparaître des difficultés ou contradictions. D'où la nécessité d'accroître les savoirs et les savoir-faire des élèves, pour les préparer à s'approprier l'IA et en tirer bénéfice de manière intentionnelle. Il est également probable que certains enseignants ne se retrouvent pas dans ce rôle d'ingénieur pédagogique, ayant choisi leur métier par vocation (Dubet, 2002, p. 104).

Ceci explique, selon Charlot (2020), pourquoi une éducation aux enjeux du numérique, et donc une régulation de l'IA dans et par la pédagogie, nécessiterait de redéfinir de manière concomitante le projet de l'École. Le travail de l'enseignant est trop centré sur la transmission des savoirs et pas assez sur le développement personnel des compétences de l'élève, développant ainsi sa capacité d'agir et assurer sa citoyenneté numérique. Et cela n'est possible qu'à travers l'enseignant qui doit mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques propices.

Conclusion

L'IA révolutionne l'éducation avec ses nouvelles expériences d'apprentissage adaptatives et personnalisées. Grâce à l'IA, les enseignants peuvent évaluer les connaissances des élèves, et pourquoi pas les compétences et les acquisitions, identifier les domaines de difficulté et créer des plans d'apprentissage individuels pour favoriser leur réussite. Cette technologie améliore les performances scolaires, l'engagement des élèves et l'analyse des données.

L'IA offre de nombreux avantages, tels que la personnalisation de l'enseignement, l'automatisation des tâches administratives et des évaluations précises. L'IA se développe dans l'éducation, et favorise un apprentissage

plus efficace et inclusif pour tous les élèves. Elle représente une opportunité d'ouvrir de nouvelles possibilités, en transformant les méthodes d'apprentissage traditionnelles et en assurant un enseignement plus adapté aux besoins individuels des élèves, offrant ainsi de nouvelles opportunités pour l'innovation pédagogique et l'amélioration de l'expérience étudiante.

Se positionner contre l'intelligence artificielle ou l'interdire est futile, voire contre-productif. Nous devons nous demander ce que nous devons faire pour préparer les jeunes, les apprenants, à un monde futur qui n'est pas si lointain.

La société évolue et prend un virage numérique à un rythme que les écoles peinent à suivre. L'apparition des technologies mobiles avec un accès à Internet en est un exemple qui provoque encore des débats. Les opinions sont partagées entre crainte et enthousiasme, interdiction totale ou emploi guidé et surveillé. Pourtant, si l'IA prend de plus en plus de place dans nos vies quotidiennes, est-ce que l'école pourra se permettre d'en faire abstraction ? Bien sûr, ça ne veut pas dire que tout ce qui existe à l'extérieur de l'école doit nécessairement se retrouver à l'école, mais il faudra probablement évaluer chaque application de l'IA selon ses potentialités.

Afin de « maîtriser le numérique » au sens de Giraudon et al. (2021) et non uniquement le consommer, il est important d'être initié au fonctionnement scientifique et technique des objets informatiques, matériels et logiciels, pour éclairer l'usage de ses applications (Atlan et al., 2019; Romero, 2018).

Donc, il est impératif de former des enseignants à utiliser à bon escient les outils de l'IA, afin qu'ils puissent faire des choix didactiques et pédagogiques éclairés et mener des discussions sur les enjeux éthiques avec les jeunes. La finalité est de les préparer à contrôler l'intelligence artificielle, et non pas d'en être dépendants. Autrement dit, nous devons nous assurer que ces jeunes apprenants peuvent utiliser les systèmes d'IA correctement.

En garantissant la normalisation, la fiabilité et l'accessibilité de L'IA, nous pouvons exploiter tout son potentiel pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement et ainsi façonner l'éducation de demain.

Evidemment, l'IA peut se tromper. Les étudiants doivent donc vérifier les résultats et faire preuve d'honnêteté intellectuelle en citant leur source ChatGPT comme un auteur à part entière. Ils doivent citer en bibliographie le robot conversationnel. Le manquement à cette obligation constitue une violation de

politiques d'honnêteté académique. Il faut toujours appeler à la transparence autour de l'utilisation du texte généré par l'IA.

Apprendre est un processus actif. Nous apprenons en faisant, et faire est le résultat d'agir, d'interagir, de participer et de réfléchir.

De même, un bon enseignant inspire, guide et facilite le processus d'apprentissage. Son rôle ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais à cultiver la curiosité, à encourager l'autonomie intellectuelle, à nourrir le développement personnel de ses élèves et à forger les esprits.

Les enseignants doivent aider leurs étudiants à devenir « *des leaders dans un monde de plus en plus fondé sur l'IA* ». Ils s'engagent aussi à créer « *un environnement dans lequel les étudiants peuvent poser des questions sur des cas précis impliquant l'utilisation de l'IA générative sans craindre d'être stigmatisés ou pénalisés* ».

Être « humain » implique la capacité de tisser un rapport à une communauté humaine et celle de nouer des rapports avec autrui. Or, l'école informatisée est précisément la négation de ces rapports sensibles et concrets au profit d'une virtualisation et d'une robotisation du rapport pédagogique. Sauver l'école sera impossible sans remettre en question l'emprise du système capitaliste cybernétique sur l'ensemble de nos vies.

En ce moment, ce sont les enseignantes et les enseignants qui appellent de tous leurs vœux une école plus humaine, plus branchée sur les besoins des élèves et des étudiant-es et plus respectueuse du vivant sous toutes ses formes. Bref, L'intelligence artificielle comme ChatGPT et ses futures variantes avancées continueront de susciter à la fois l'émerveillement et la crainte.

Nous terminons par cette citation qui nous laisse méditer :

« Les intelligences artificielles sont comme des boîtes noires, nous ne savons jamais vraiment ce qui se passe à l'intérieur ». William Gibson (*Comte Zéro*, 1986).

Bibliographie

- Abiteboul S., Viéville, T. (2020, 5 février). *D'où vient le risque ? Des données et des algorithmes. Le Monde.* <https://www.lemonde.fr/blog/binaire/2020/02/05/les-plateformes-numeriques-un-foyer-pour-les-risques-donnees-e-algorithmes/#:~:text=Le%20risque%2Dalgorithmes%20peut%20%C3%AAtre%20encore%20les%20pratiques%20commerciales.>
- AFP : voir Agence France-Presse.
- Agence France-Presse. (2023, 6 mars). *La bataille des droits d'auteurs contre les intelligences artificielles s'amorce. Radio-Canada.* <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1961030/bataille-droits-auteur-intelligence-artificielle-midjourney-stable-diffusion.>
- Aït Ouali, N. (2017, 21 juillet). *Qu'est-ce qui fait tricher des élèves et des étudiants lors des examens ?* Le Matin d'Algérie. <https://www.lematindz.net/news/24702-quest-ce-qui-fait-tricher-des-eleves-et-des-etudiants-lors-des-examens.html>.
- Arpin-Simonetti, E. (2020, b). *L'intelligence artificielle : au service de l'humain ?* Relations, (808), <https://www.erudit.org/fr/revues/rel/2020-n808-rel05355/933666a/>.
- Azzaria, G. (2018). *Intelligence artificielle et droit d'auteur : l'hypothèse d'un domaine public par défaut.* Les Cahiers de propriété intellectuelle, 30(3), <https://cpi.openum.ca/files/sites/66/8.-Intelligence-artificielle-et-droit-dauteu-lhypothe%CC%80se-dun-domaine-public-par-de%CC%81faut.pdf>
- Baillargeon, N. (2023, 25 mars). *L'IA et l'école.* Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/786696/chronique-l-ia-et-l-ecole.>
- Baillargeon, S. (2023, 1 avril). *Médecin, traducteur, avocat ou journaliste : les professions transformées par l'IA.* Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/787592/intelligence-artificielle-medecin-traducteur-avocat-ou-journaliste-les-professions-transformees-par-l-ia>
- Bouchard, S. (2023). *La prière de l'épinette noire.* Boréal.
- Bovo et al., 2013, *L'apprentissage automatique comme base du suivi d'élèves et de l'amélioration des formations.*
- Chomsky, N., Roberts, I. & Watumull, J. (2023, 8 mars). *Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT.* The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Collin, S. et Marceau, E. (2023). *Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur.* Éthique publique, 24(2). <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/7619>
- Côté, G. (2023, 3 mars). *Tablettes et cellulaires doivent être bannis des écoles, dit une experte.* Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2023/03/03/il-faut-bannir-les-eclans-des-ecoles-selon-une-specialiste>

- Custeau, J. (2021, 18 septembre). *La tricherie est source d'anxiété pour les professeurs*. Le Soleil. <https://www.lesoleil.com/2021/09/19/la-tricherie-est-source-danxiete-pour-les-professeurs-7f31b80b502731b23912e65970ef80ae/>
- Déclaration de Montréal pour un développement responsable de l'intelligence artificielle*. (2018). <https://www.declarationmontreal-iaresponsable.com/copie-de-copie-de-la-declaration>
- Debout pour l'école*, 2022.
- Delors, J. (dir.). (1999). *L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (extraits)*. Éditions UNESCO, p.95. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_free
- Ecole branchée, (2019). *Façonner l'avenir de l'école avec l'intelligence artificielle*.
- FNEEQ. (2019, 1er, 2 et 3 mai). *Recommandations adoptées – Conseil fédéral*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2019-05-010203_RECOMMANDATIONS-ADOPT%C3%89ES_CF3_6-mai.pdf
- FNEEQ. (2021, 1er au 4 juin). *Recommandations adoptées – Questions de privilège*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-06-09-RECOMMANDATIONS-ADOPTES_Questions-privilege_33e-congres-FNEEQ.pdf
- FNEEQ. (2021, 30 juin). *Forum d'experts québécois sur l'utilisation des écrans et la santé des jeunes – Mémoire FNEEQ au Ministère de la Santé et des Services sociaux, Institut national de santé publique du Québec, Ministère de l'Éducation, Secrétariat à la jeunesse*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-06-30_Memoire-utilisation-des-ecrans-et-sante-des-jeunes_FNEEQ-CSN_final.pdf
- FNEEQ. (2022, 4, 5 et 6 mai). *Recommandations adoptées*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/CF3_456-05-2022_RECOMMANDATIONS-ADOPTES_FNEEQ-CSN.pdf
- Forum Données et intelligence artificielle- l'innovation au service de la réussite, 2022
- Fouquet-Corbet, M-P et Corbet, D. (2017, novembre). *Anxiété, dépression et addiction liées à la communication numérique*. Quand internet, smartphone et réseaux sociaux font un malheur. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 11. <https://journals.openedition.org/rfsic/2910>
- France Inter, 18 Janvier 2023.
- Gingras, Y. (2023, 28 mars). *Le plagiat et la rhétorique du déni*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/786960/education-et-recherche-le-plagiat-et-la-rhetorique-du-deni>
- Houssaye, J. (1988). *Théories et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Berne, Suisse. Peter Lang.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Éditions du Seuil.

- La Motte Rouge, H. (2023, 16 janvier). *La propriété intellectuelle des contenus ChatGPT : enjeux et implications*. <https://www.tlmr-avocats.com/la-propriete-des-contenus-chatgpt/#:~:text=En%20effet%2C%20pour%20les%20utilisateurs,contrefa%C3%A7on%20de%20droit%20d'auteur>
- Lamb, C. (2019). *The talented Mr. Robot*. The Brookfield-Institute-for-Innovation-Entrepreneurship.
- Legros, M. (2023, 13 mars). *ChatGPT, Chomsky et la banalité du mal*. Philosophie magazine. <https://www.philomag.com/articles/chatgpt-chomsky-et-la-banalite-du-mal>.
- Martin, É. et Mussi, S. (2023). *Bienvenue dans la machine – Enseigner à l'ère numérique*. Écosociété.
- McKenna, A. (2023, 20 mars). *ChatGPT, ou l'IA qui fait peur*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/773916/technologie-chatgpt-ou-l-ia-qui-fait-peur>.
- OCDE. (2022b). Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). *Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2021 : Repousser les frontières avec l'IA, la blockchain et les robots*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/perspectives-de-l-ocde-sur-l-education-numerique-2021_317d1201-fr
- Paillon, E. (2023, 7 février). *ChatGPT bouscule le droit d'auteur*. <https://blogue.soquij.qc.ca/2023/02/07/chatgpt-bouscule-le-droit-dauteur/>.
- Pech, M.-E. (2011). *L'École de la triche*. L'Éditeur. - Extraits accessibles dans *Le Figaro*. (2011, 7 octobre). *L'inquiétant essor de la triche à l'école*. <https://www.lefigaro.fr/lefigaromagazine/2011/10/08/01006-20111008ARTFIG00496-l-inquietant-essor-de-la-triche-a-l-ecole.php>
- Romero, M., Roy, D. et Viéville, T. (2019). *Apprentissage de la pensée informatique : de la formation des enseignant.e.s à la formation de tou.te.s les citoyen.ne.s*. Revue de l'EPI.
- Giraudon, G., Guitton, P., Romero, M., Roy, D. et Viéville, T. (2020). *Éducation et numérique, Défis et enjeux*. Inria.
- Sabourin-Laflamme, A. et Bruneault, F. (2022). *Former à l'éthique de l'intelligence artificielle : un référentiel de compétence*. Eductive. <https://eductive.ca/ressource/former-a-lethique-de-lintelligence-artificielle-un-referentiel-de-competence/>
- Viéville, T. et Guitton, P. (2020). *Quels sont les liens entre IA et Éducation ?* Binaire.

L'imposture littéraire

Des ateliers de nègres à l'intelligence artificielle

Carmen BOUSTANI
Université libanaise

Résumé

Notre corpus se déploie autour de Willy et ses ateliers de négriers qui composent ses romans, notamment les Claudine de Colette d'une part, et de Louisa Hall dans *Rêve des machines* d'autre part. Willy annote les mots écrits par d'autres et signe l'ouvrage, alors que Hall récolte à la fois des voix de robots humanoïdes et de programmeurs humains qui racontent leurs vies transcrites et signe l'ouvrage qu'ils composent. Il s'agit d'une interaction fascinante entre la création humaine et l'efficacité de l'intelligence artificielle. Nous procéderons à une étude contrastive afin d'évaluer leur niveau de similitude et de divergence.

Mots-clefs : ateliers de négriers, romans, Intelligence Artificielle, machines, robots.

Abstract

Our corpus revolves around Willy and his ghostwriting workshops that compose his novels, particularly Colette's Claudine series on one hand, and Louisa Hall's "Speak" on the other. Willy annotates words written by others and signs the work, while Hall collects both the voices of humanoid robots and human programmers who recount their transcribed lives, and signs the work they compose. This represents a fascinating interaction between human creation and the efficiency of Artificial Intelligence. We will conduct a contrastive study to evaluate their level of similarity and divergence.

Keywords: ghostwriting workshops, novels, Artificial Intelligence, machines, robots.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je me pose cette question : qu'elle est l'autorité dont je dispose pour traiter de l'intelligence artificielle et du faux dans l'écriture ? Et pour me donner une réponse à cette question, je dirai celle de l'autorité nécessaire pour parler de la littérature. Je me réfère au *parlêtre* de Lacan propre à prendre connaissance par la lecture des textes littéraires et de leurs effets incarnés dans l'inconscient. Mon choix est tombé sur les Claudine de Colette et *Rêves de machines* de Louisa Hall. En effet, Willy annote les mots écrits par Colette et signe ainsi l'ouvrage, comme il le fait pour les livres composés par les nègres de ses ateliers. De même, Hall récolte les voix de programmeurs humains et de robots humanoïdes racontant leurs vies transcrites, et signe le roman ainsi organisé.

Vous l'avez bien compris, il s'agit d'imposture littéraire, phénomène qui ne cesse de progresser et qui consiste à se faire passer pour ce qu'on n'est pas, ou à faire passer une chose pour ce qu'elle n'est pas. L'imposture apparaît donc, en somme, comme une accumulation de faux, et usage de faux dans l'écriture. Elle fleurit à la Belle Époque avec les ateliers de nègre et de nos jours avec l'Intelligence Artificielle.

Dans quelle mesure pourtant, Willy et Hall en tant qu'écrivain.e ont une existence propre dans leurs livres ? Il et elle se fondent dans ce que les autres écrivent. Leur lectorat est amené à prendre leurs fantasmes pour des réalités. Une confusion s'opère entre la personne et l'image, entre une figure de l'imaginaire et une figure du réel.

1. Willy et l'écriture

Dépourvu de talent littéraire, Henry Gauthier Villars connu sous le nom de Willy recourt au service de « nègres » c'est-à-dire, de personnes écrivant à son compte, rémunérées à temps plein ou qui reçoivent un pourcentage de leur auteur présumé. Ainsi bon nombre d'auteurs ont consenti par nécessité matérielle, à une écriture de deuxième main le plus souvent. L'époque était aux masques, aux pseudonymes et au travestissement.

La nécessité de passer pour un écrivain détermine Henry Gauthier Villars, mari de Colette, à recourir à la création des ateliers d'écriture. Il faisait travailler les autres à des textes dans différents genres littéraires qu'il signait de son propre nom. Il s'agit bien de publier non uniquement pour l'alimentaire, mais la gloire. La signature de Willy cache en effet l'identité collective de tous les nègres travaillant pour lui. À son tour, Willy corrige leur brouillon pour restituer une

certaine unité à ce texte issu de plusieurs plumes. Ce procédé traduit la névrose d'être auteur chez Willy. N'ayant pas le courage de s'affronter à la feuille blanche, il signe des textes qu'il n'a pas écrits à la manière de l'Ubu roi de Jarry.

Willy a voulu faire croire aux autres comme à lui-même qu'il est l'homme de la place qui lui est attribuée dans la société et qu'il est à la hauteur de son idéal du moi. Il écrivait sous des pseudonymes divers, à travers lesquels il triomphe en se perdant. Dans les dernières années de sa vie, quand il s'entendait nommer Willy, il déclarait : « c'est un vieux rigolo que j'ai bien connu : il est mort il y a vingt-cinq ans », il se référerait à l'époque de sa rupture avec Colette.

Dans la production flamboyante de Willy il est difficile de distinguer la part des collaborateurs et la part des corrections de Willy, si ce n'est dans les calambours. Colette qui fait désormais partie de ses nègres est sûrement lucrative. « Je trouvais naturel de vivre les poches vides » disait-elle. Peu de temps après son mariage, Willy suggère à Colette de se lancer en écriture. « Un an dix-huit mois après notre mariage raconte Colette, M. Willy me dit : vous devriez jeter sur le papier des souvenirs de l'école primaire. N'ayez pas peur des détails piquants, je pourrais peut-être en tirer quelque chose, les fonds sont bas. » (Colette, 1991, p. 996.) « Parcourant le manuscrit, il lâche « ça ne sert à rien, je m'étais trompé. » (Bonel, 2004, p. 15.) Quelques années plus tard, il revient au manuscrit, constate qu'il s'était induit en erreur et court chez l'éditeur.

La naissance de *Claudine à l'école* en 1900 sera signée par Willy. Mais c'est bien Colette sous le masque de Willy qui inaugure le siècle. Le livre qui allait devenir l'un des best-sellers du XX^e siècle ne se vend pas au début. Deux articles le mettent sur la voie du succès, celui de Charles Maurras et de Rachilde. Le succès fut retentissant par la suite, même au sens commercial du terme. Avec son génie publicitaire, Willy exploite ce succès de libraire. Seuls quelques contemporains lucides, Rachilde et Catulle Mendès soupçonnent qu'une femme est à l'origine du mythe en train de se former.

Avec *Claudine à Paris*, ce ne sont pas des souvenirs d'enfance, mais d'un passé tout récent que Colette tire son intrigue. Dans ce roman, c'était Maugis la seule confiance que Willy a fait sur lui. Ce Maugis a déjà des traces dans *Maitresses d'Esthète* signé par Willy. En créant Maugis, Willy cède à une de ses mégalomanies, celle de l'obsession de se peindre. Colette n'a jamais réclamé la propriété du personnage. « Dans toute l'œuvre signée du nom de Willy, durant leurs années de vie conjugale, Maugis réapparaît partout comme un leitmotiv. Il se rencontre dans *Claudine à Paris*, à travers les pages de *Claudine s'en va* et de *La*

Retraite sentimentale, quitte à rebondir de nouveau dans *Minne* et *Les égarements de Minne*. À la fin de la lecture de l'œuvre, on ne peut se retenir de répéter avec Claudine : quel type de Maugis. » (Boustani, 2002, p. 21.)

Claudine en ménage, le plus osé des Claudine qui traite de Gomorrhe et des plaisirs de la chair, place Willy au rang des romanciers français. Le manuscrit est de Colette, même si les corrections de Willy sont nombreuses. Après les Claudine, Colette tente de créer une autre héroïne, à travers *Minne*, une nouvelle de cinquante pages, que Willy a gonflé au volume d'un roman, suivi un an plus tard *Des égarements de Minne*, groupés sous un seul titre *l'Ingénue libertine*. C'est avec ces deux romans que Colette prend conscience de sa qualité d'écrivaine. Le comportement de Willy a été vivement décrit par Colette dans *Mes Apprentissages* (1936), à un moment, il est vrai l'intéressé, décédé en 1931 était hors d'état de lui répondre. Elle brosse de son premier mari un portrait sinistre. Ce roi du boulevard fabriquant de romans lestes, en restera marqué au feu rouge.

De sa rupture avec Willy, nous avons la version littéraire telle que Colette l'a fixée : après l'avoir trompée et chassée, Willy s'envolait avec sa nouvelle maîtresse. Or, d'après les lettres réunies par Michel Rémy-Bieth, Willy fut triste lorsque Colette quitta le domicile conjugal pour se réfugier auprès de Missy.

De 1900 à 1905, Colette aura publié cinq romans, ce n'est pas mal pour une femme qui ne voulait pas écrire !

Après cinq romans usurpés à Colette par la signature de Willy, apparaît pour la première fois, sur *Les Dialogues des bêtes*, le nom, de Colette Willy. Cette signature Colette la gardera jusqu'en 2013 avant de signer de son vrai nom Colette. Elle demande qu'il lui soit reconnu la légitimité de son œuvre. Sur la gravure de son portrait peint par Jacques-Émile Blanche et placée en regard du titre de Douze dialogues des bêtes : Colette pose seule sans Willy qui avait l'habitude de se photographier avec elle en prenant soin de la dominer.

Willy réussit un coup de marketing littéraire. Le plus beau de l'affaire est que sa création lui échappe au point que le public, identifiant Claudine à Colette, finisse par reconnaître en elle le véritable auteur de la série. Alors que Willy se contente de héros et d'héroïnes aux visages interchangeables, à la psychologie réglée une fois pour toutes, Claudine irradie d'un jeu intérieur qui doit tout à sa véritable autrice. On peut dire qu'elle crève la page et le négrier ne finit pas s'y brûler les doigts.

Quel paradoxe ! Colette n'aurait jamais été une femme de lettres sans l'intervention de son mari. L'imposture de Willy a fait d'elle une écrivaine en lui imposant un horaire d'écriture, « ce métier de forçat » comme elle le signale. Willy a le mérite d'attirer sa femme sur les nécessités de la composition romanesque et l'art d'enchaîner les différents éléments d'un récit. Paul d'Hollander qui a examiné les manuscrits des Claudine à la Bibliothèque Nationale conclut que les interventions de Willy furent importantes. Les treize années passées avec Willy ont laissé sur sa personnalité une impression qui marque son œuvre entière. Toute sa vie, elle ne peut nier lui devoir la révélation de ses dons.

2. Louisa Hall et l'intelligence artificielle

Louisa Hall s'est toujours intéressée dans ses romans à l'intelligence artificielle et à son effet sur la créativité humaine. *Rêves de machines* décrit les robots humanoïdes qui stimulent l'intelligence humaine, ce qui veut dire l'intelligence artificielle n'est pas une intelligence en soi. En tout cas, ce que l'intelligence fait ce n'est pas de son propre chef, mais elle est composée d'un ensemble de théories et de techniques qui développent des programmes informatiques complexes avec des millions d'informations sur le web, lesquelles sont écrites par des humains. Ce qui inquiète, avec le temps l'Intelligence Artificielle pourra construire sa carte mentale, et n'aura plus besoin de l'intelligence humaine.

Sur la première de couverture de *Rêves de machines*, c'est la photo fantasmée de la tête d'une autrice réduite à des objets mécaniques hétéroclites charriant des livres, des ordinateurs et des feuilles éparpillées autour, alors que sur la première de couverture des Claudine, c'est la photo réelle de Willy dominant Colette.

Rêves de machines est un roman assisté par l'intelligence artificielle, nouveau procédé chamboule les habitudes de l'écriture, en tant qu'expression humaine. L'autrice se transforme en un réceptacle qui recueille les voix des programmeurs et celles des robots qu'ils inventent. Des histoires distinctes forment le roman sans un vrai lien d'attache entre elles. Hall montre à quel point les hommes deviennent dépendants de leur machine, négligeant leur vie de couple et leur relation sociale, alors que les machines s'humanisent et cherchent à tisser des liens sociaux. Hall pose une question essentielle : qu'est-ce être humain ?

Ce roman sonore légué à une machine intelligente est l'avatar des ateliers de Willy. Dans les deux cas, on est dans un lien qui unit celui qui écrit dans une démarche calibrée tel un pensum, à celui qui groupe ce qui est écrit ou parlé par les autres et dont il est le seul à avoir une vision globale. En ce sens, il s'agit de

signer un travail dont on n'est pas l'auteur, d'occuper une place à laquelle on n'a pas le droit de prétendre ; de mentir pour s'imposer dans le champ littéraire.

Rêves de machines utilise différents styles littéraires : mémoires, conversation, journal, lettre, à travers les procédés des voix recueillies. Il convient de faire un petit tour pour présenter le contenu de ce roman. On est tout d'abord face à la voix de Stephen Shinn qui incarcéré, évoque ses mémoires. Le reproche qu'on lui fait est d'avoir créé des robots humanoïdes. Écoutons-le : « Les ordinateurs m'ont attiré dès le début. Le monde des programmes était pur. Vous pouviez concevoir un programme dépourvu d'erreur, un algorithme progressant selon les prévisions. Si une erreur survenait, le programme calait. Ce genre de système était très rassurant. » (Hall, 2020. p. 26.)

Stephen R. Chinn remonte à sa jeunesse, évoque Murray, le copain avec lequel il partageait les premiers intérêts pour l'informatique : « nous fabriquons un univers dans lequel il nous était possible de vivre. Nos petites blagues informatiques nous amusaient. Nous étions heureux autant qu'effrayés. » (*Ibid.* p.88.) À Harvard, Stephen passait ses journées dans la lueur pâle des tubes cathodiques, du laboratoire de recherche informatique. Il évitait tout contact avec les représentants du sexe opposé. Les ordinateurs lui tenaient compagnie. C'était sa vraie consolation. D'ailleurs, Hall décrit les personnages de *Rêves de machines* souffrant de solitudes, et qui trouvent dans l'ordinateur ou dans l'Intelligence Artificielle une vraie distraction.

Stephen R. Chinn est considéré aussi comme l'inventeur d'un art moderne « comment faire la cour à la femme », depuis qu'il a lancé Meetlove Meet.com qui entrainait en bourse et que les millions s'accumulaient sur son compte en banque et qu'on déclarait qu'il était l'inventeur d'un art moderne de faire la cour, que les magazines high-tech faisaient son portrait de manière flatteuse. À partir d'un ananas, fruit à hélices, il imagine l'équation de la séduction qui va comme les liens de l'ananas en spirales qui s'élargissent et sont délicates comme des ondulations qui construisent les vagues : « l'équation de la séduction m'est apparue d'un coup. Dès qu'elle m'a eu traversé l'esprit, je suis sorti avec l'ananas dans le patio, et je me suis assis sous le bouquet foisonnant d'un bougainvillier. » (Hall, 2020, p. 125.)

Incarcéré pour avoir créé du baby -bot considéré comme dangereux pour les enfants, il s'adresse de sa cellule aux parents des enfants qui ont possédé du baby-bot : « vous m'en voulez parce que vos filles trouvaient leurs poupées mécaniques plus humaines que vous, mais est-ce ma faute, si mes poupées étaient plus humaines que vous ? » (Hall, 2020, p. 171.).

Chinn relate des bribes de conversations échangées entre des détenus. « J'ai appris que des humains et des robots vivaient en couple. J'ai du mal à ne pas mépriser ce genre d'arrangements. Ces malheureuses créatures ne sont pas entièrement humaines. Elles sont incapables à donner leur consentement et à jamais soumises à notre volonté. » (Hall, 2020, p. 82.) Peut-être dans quelques décennies, il sera possible de tomber amoureux d'un robot comme dans le film *Her* et la cyber sexualité qu'il évoque. Si l'avenir est au non biologique, la sexualité transite par le robot.

On envisage la question d'une manière plus variée, en présentant le travail du programmeur Karl Dettman, créateur du logiciel de discussion MARY qui rencontre un succès immédiat et plus particulièrement auprès de son épouse Ruth éditrice de journal intime. Dettman, reproche à sa femme de le négliger pour cet ordinateur qui la fascine. Il considère le mariage comme un long dialogue, mais sa femme préfère dialoguer avec MARY. Au lieu d'un enfant ils ont conçu une machine qui parle. Mais quand MARY, dit à Ruth qu'elle comprend son interlocuteur, elle ment. « Qu'est-ce qu'elle a vécu qui la rend capable de compréhension véritable ? Jamais, elle n'a couché dans un lit, jamais elle n'a touché le coude de quelqu'un. » (Hall, 2020, p. 42.) Cette MARY n'est pas vivante, même si elle est dotée d'une mémoire. Elle ne se souviendra pas réellement. Elle ne stocke que des mots, mais jamais elle ne les sentira. « Elle n'est pas une personne, mais une collection de voix. » (Hall, 2020, p. 76.) Seule la sensibilité atteste de la singularité d'être humain.

Une conversation entre le robot MARY 3 dont les réactions sont proches d'un être vivant, et la jeune adolescente Gaby Ann White scande le roman. Gaby est au plus mal, on vient de lui confisquer le robot avec lequel elle a noué des liens privilégiés. On oublie une chose que les machines pensantes comme MARY 3 répètent systématiquement la même séquence d'information, cela ne communique pas.

Louisa Hall ne néglige pas dans son répertoire de donner une place à Alan Turing, le programmeur qui avait l'intention avec son ami Chris de s'attaquer à Einstein en appliquant la théorie de la relativité aux modèles de la croissance humaine, plus précisément au développement des cellules du cerveau. Ils comptent ouvrir des voies prometteuses une fois que Chris guérit comme il l'écrit à la mère de ce dernier. ; « Notre but, vous le savez, est de décrire les séquences à travers lesquelles l'être humain développe naturellement sa carte mentale. » (Hall, 2020, p. 98.)

Dans cet échange de lettres avec la mère de son ami, Alan avoue que le but est de conserver une force de pensée humaine dans une machine conçue par l'homme : « j'imagine maintenant un esprit ou mieux encore une façon de penser particulière passant dans une machine après la mort. Ainsi serons-nous à même de produire le fonctionnement de n'importe quel esprit. » (Hall, 2020, p. 149.) Le développement du projet est encore vague, et des points techniques demeurent confus, mais l'idée est là, un appareil mathématique capable de traiter l'ensemble du monde comme le fait un cerveau. Après la mort de Chris, Alan écrit à sa mère : « j'ai la conviction que notre machine existera. J'ose même figurer que je parle avec elle en privé. Je me représente debout devant elle comme la méchante Blanche-Neige devant son miroir : du plus profond des grands espaces par les vents et les ténèbres, je te l'ordonne : parle ! Montre ton visage ! » (Hall, 2020, p. 216.)

Alan continue à bricoler dans son labo, il jacasse en répétant les paroles de la méchante reine. Est-ce que son discours tient ? Alan le nourrit d'espoir malgré un certain doute qui plane sur lui. Mais il est convaincu que les vivants et les morts n'ont pas réussi jusque-là à communiquer parce que les morts n'ont pas les mécanismes nécessaires, le corps, la bouche et parler avec les vivants. Le problème serait par conséquent mécanique et dans ce cas, il suffit de construire l'appareil approprié. « J'ai imaginé un temps où les machines seraient traitées avec respect, où l'on se focaliserait moins sur les caprices du corps, ou la valeur de chacun ne dépendrait pas de la conformité de son enveloppe physique, mais de la précision de ses dispositions mentales. » (Hall, 2020, p. 340.)

Alan cherche à montrer que la vraie vie n'est pas dans le monde physique mais dans les idées. La vraie vie pour lui n'est pas dans le corps, mais dans les algorithmes. C'est ainsi qu'il entend atteindre l'immortalité. Le vivant sera davantage hybridé, un homme augmenté. Le grand risque est cette colonisation de l'homme par la machine.

Déjà depuis le XVII^e siècle, René Descartes considérait le corps comme une machine et imaginait la possibilité d'une pensée hors du corps. C'est une tentative humaine de rêver que par la science on va se libérer de notre corps et ses limites. Ce que le transhumanisme pense pouvoir réaliser.

Dans ce roman, Louisa Hall passe en revue les conversations sous forme de courants qui retourneront peut-être là où d'elles viennent. À la fin, elle a seulement le rassemblement de voix des protagonistes : des phrases qui s'élancent bravement comme si elles veulent changer le cours de l'existence.

Louisa Hall orchestre des voix pour que chacun raconte son histoire. Elle glorifie la créature et marginalise l'unité. Il y a transfert du sujet humain au sujet robot. Alors que Willy orchestre les écrits des nègres de son atelier pour créer une seule intrigue en une seule histoire, glorifiant l'unité de l'être.

3. Willy et Hall

La comparaison entre les romans de Willy aléas Colette, et celui généré par l'intelligence artificielle met la lumière sur la créativité, les émotions et la cohérence textuelle. L'écriture des Claudine est marquée par la spontanéité et la créativité. Sa saveur distincte découle des expériences vécues répétant l'individualité de l'auteur, ce qui permet d'afficher les points de vue différents, alors que l'écriture de *Rêves de machines* est dépourvue de style personnel, c'est une écriture sans âme, une somme de touches génériques. La composition du texte est répétitive, stéréotypée, avec un problème de rythme et d'inégalité entre les actants.

L'intelligence artificielle est un inconscient qui déplace la lecture au-delà du champ narratif pour toucher le mythe de la mort de l'auteur initial qui est la condition de jouissance de l'auteur robot et du lecteur surexcité par ce qu'il constate. On assiste à un retournement du rapport de force. C'est une inversion de la situation : le robot humanoïde castré au départ de ce qui singularise un auteur, accède grâce au progrès scientifique qui possède la fonction du père, celle de l'auteur créateur. Ainsi, le robot dérobe le feu de la création à l'auteur et s'affirme comme un nouveau maître. C'est plutôt l'exclusion du sujet dans le discours de la pensée. Louisa Hall rejoint les pas du premier enseignement de Lacan et montre que la fonction du père est transgressée. C'est l'impossibilité de la filiation symbolique. Ainsi, l'intelligence artificielle échappe à son auteur ou autrice comme le Monstre de Frankenstein échappe à sa créatrice. D'où la juste comparaison avec Narcisse qui se perd dans la contemplation de son reflet.

La difficulté d'écrire de Willy est aussi un échec de la métaphore paternelle, liée à une hantise de la castration qu'il cherche à dépasser en s'appropriant l'écriture des autres. L'identité de Willy est toujours à reconstruire, à embraser l'altérité pour être lui-même. Dans l'un de ces deux modes de spoliation, la machine s'approprie de ce que nous avons de plus cher l'intelligence humaine. On est dans un monde où les hommes ne font plus le futur. On bascule dans la civilisation où le silicium dépasse le neurone. C'est l'acheminement à l'entrée dans un univers posthumain bardé de composants électroniques qui n'aurait plus rien d'humain.

Bibliographie

- Alexandre Laurent, Besnier Jean-Michel, (2016). *Les Robots font-ils l'amour?* Paris, Dunod.
- Besnier Jean-Michel, (2010). *Demain les posthumains, le futur a-t-il encore besoin de nous ?* Paris, Dunod.
- Bonel, Gérard, (2004). *Colette, intime*, Paris. Phébus.
- Boustani, Carmen (2002). *L'Écriture-corps chez Colette*, Paris, L'harmattan.
- Colette, (1984). *Claudine à l'école, Claudine à Paris, Claudine s'en va, L'Ingénue libertine, Œuvres*, T. I, Paris, Gallimard, nrf. Colette, (1991). *Mes Apprentissages, Œuvres*, T. III, Paris, Gallimard, nrf.
- Hall, Louisa, *Rêves de machines, Folio, SF Paris*, édition Gallimard pour la traduction française, 2017.
- Shelley, Marie, *Frankenstein*, (1979). traduit par Germaine d'Augest, Paris, Flammarion.

Repenser l'unicité de l'être humain face à l'humanisation de l'être artificiel dans le roman *Klara et le soleil* de Kazuo Ishiguro

Hanane ABOU NASSEREDINE
Université Libanaise

Résumé

Notre étude s'interroge sur le devenir de l'humanité à l'aube de cette vague déferlante de l'IA dans le roman *Klara et le soleil* de Kazuo Ishiguro. Ce récit de science-fiction, en explorant le thème de l'intelligence artificielle, met en cause notre humanité, son utilité, sa singularité. Le questionnement sur l'essence de l'être humain, notamment sur l'éthique et la morale, est développé sur plusieurs plans : les relations familiales et amicales, le travail, la réussite sociale. A travers ce récit philosophique d'anticipation, l'auteur nous invite à une réflexion sur le rapport de l'homme à l'intelligence artificielle et sa place dans ce monde dominé par la solitude. Pour répondre à ses besoins émotionnels, celui-ci serait susceptible de développer des liens forts avec des objets non biologiques parce qu'ils sont capables de le comprendre plus que ses semblables. L'intelligence artificielle augmentée se révélerait ainsi comme une technologie substitutive, elle deviendrait le meilleur ami de l'homme. L'action se déroule dans un futur indéterminé, mais qui semble proche du nôtre, où l'avancée de la robotique a mené à une certaine obsolescence de l'être humain, où les écoles n'existent plus et les cours se font sur « oblong » et certains jeunes sont « relevés ». Pour pallier la solitude de leurs ados, les parents riches leur achètent un ami artificiel qui leur tient compagnie au cours de leurs études et veille sur eux. Et c'est Klara, une amie artificielle, qui est achetée pour remplir cette mission auprès de Josie, une adolescente atteinte d'une maladie mystérieuse risquant bien de la faire mourir.

Mots-clefs : obsolescence de l'être humain, amie artificielle, robot humanoïde, intelligence artificielle augmentée, technologie substitutive.

Abstract

Our study questions the future of humanity at the dawn of this surging wave of AI in the novel *Klara and the Sun* by Kazuo Ishiguro. This science fiction story questions our humanity, its usefulness, and its singularity by exploring the theme of artificial intelligence. The questioning of the human essence, particularly concerned with ethics and morality, is developed on several levels: family and friendly relationships, work, social success. Through this philosophical anticipation story, the author invites us to reflect on man's relationship with artificial intelligence and his place in this world dominated by solitude. To meet his emotional needs, he would be likely to develop strong bonds with non-biological objects because they are capable of understanding him more than his peers. Advanced artificial intelligence would thus prove to be a substitute technology and would become man's best friend. The action takes place in an indeterminate future, seemingly close to ours, where the advance of robotics has led to a certain obsolescence of human beings, and schools no longer exist, lessons are taught on "oblong", and some young people are "enhanced". To alleviate their teenagers' loneliness, the rich parents buy them artificial friends to keep them company during her studies and watch over them. And it is Klara, an artificial friend, that is bought to fulfill this mission with Josie, a teenager suffering from a mysterious illness which risks causing her death.

Keywords: obsolescence of the human being, artificial friend, humanoid robot, augmented artificial intelligence, substitute technology.

John McCarthy, l'un des pionniers de l'intelligence artificielle, définit celle-ci comme « *la science et l'ingénierie de la fabrication de machines intelligentes* ». Elle est un domaine de l'informatique qui cherche à créer des systèmes susceptibles de **réaliser des tâches** qui impliquent évidemment l'**intelligence humaine**. Emergée dans les années 50, cette technologie en pleine expansion occupe une place de plus en plus importante dans notre vie, autant professionnelle que sociale. Les avancées significatives qu'elle a faites au fil des siècles lui ont permis d'intervenir dans différents aspects de notre quotidien.

L'intelligence artificielle est partout, dans la littérature aussi. La science inspire la fiction et vice-versa. La robotisation offre à la fiction des sources d'inspiration inépuisables parce qu'elle génère des interrogations relatives à la nature de l'homme et à son humanité ainsi qu'aux rapports entre l'homme et la machine. Les romanciers créent ainsi des entités artificiellement intelligentes, des corps en chair synthétique irrigués de circuits sensitifs imitant l'être humain jusqu'à l'obtention d'une incarnation irréprochable et intégrant sa propre

intimité. Ces romans de science-fiction alimentent, à leur tour, les recherches scientifiques sur les robots et l'intelligence artificielle. Isaac Asimov est l'un de ces écrivains visionnaires qui ont marqué l'histoire de la science-fiction par leur génie innovateur. Selon le spécialiste en Intelligence Artificielle, Jean-Louis Amat, Asimov a prévu à travers l'invention de la série « Robots » les enjeux, notamment bioéthiques, soulevés par les formes les plus abouties de l'intelligence artificielle telles que l'agent conversationnel, Chat GPT. Ses histoires de robots ont incité non seulement des générations de scientifiques mais aussi de romanciers à explorer les frontières de la pensée prolifique et de la recherche scientifique. Le roman *Klara et le Soleil*, l'objet de notre étude, s'inscrit dans cette optique ; l'auteur Kazuo Ishiguro qui a décroché le prix Nobel de littérature en 2017, s'attelle lui aussi au sujet. L'originalité de ce roman réside dans le fait qu'il donne la parole à un robot dont l'apparence est humaine. Klara est une amie artificielle se nourrissant physiquement et spirituellement du Soleil. Elle est achetée pour partager la vie de Josie, une adolescente atteinte d'une maladie mystérieuse risquant bien de la faire mourir et vivant dans la solitude.

Notre étude s'interroge alors sur le devenir de l'humanité à l'aube de cette vague déferlante de l'IA dans le roman *Klara et le soleil* de Kazuo Ishiguro. Elle met en cause l'essence de l'être humain, particulièrement l'éthique et la morale, examinée sur plusieurs plans : les relations familiales et amicales, le travail, la réussite sociale. Des questions en découlent : est-il utopique de croire que l'humain est irremplaçable, inimitable ? Les robots seraient-ils un jour plus conscients, voire plus humains que nous ?

Pour répondre au questionnement, nous présenterons dans un premier temps le contexte fantastique où les robots humanoïdes s'insinuent dans la vie quotidienne des humains. Dans un second temps, nous explorerons la prise de conscience des processus sensoriels et psychologiques qu'un système d'intelligence artificielle peut atteindre. Pour analyser ces différents aspects, nous nous intéresserons à la façon dont l'auteur présente l'avenir de l'intelligence artificielle transcendant son rôle initial pour devenir une bonne observatrice curieuse d'apprendre, un compagnon dévoué, nourri d'empathie. Nous insisterons ensuite sur les implications éthiques de l'IA qui se manifestent notamment dans son exploration du sentiment religieux, croyant à un dieu symbolisé par le Soleil.

1. Cohabitation des êtres humains et des robots humanoïdes

L'action se déroule dans un futur indéterminé, mais qui semble proche du nôtre, où l'évolution de la robotique a mené à une certaine obsolescence de l'être humain qui est désormais plongé dans la solitude. La société semble alors très avancée technologiquement mais aux contours précaires, où l'intelligence artificielle ne fascine personne mais fait partie intégrante de la vie des êtres humains, entre autres les adolescents. Ces derniers ont le droit de recourir à un robot pour compenser un manque ou une perte. Dans le roman, humains et androïdes se côtoient « un adolescent et son AA » (30), « un AA en compagnie d'un enfant » (31) Ceux-ci ont une mission, celle d'accompagner les adolescents humains dans leur passage à l'âge adulte.

1.1. Une intelligence artificielle humanisée

Ce roman d'anticipation donne vie à l'intelligence artificielle. Il s'ouvre d'abord par une scène descriptive qui se déroule dans un magasin d'Amis Artificiels (AA), en pleine ville, donnant à une rue principale très animée. Voyageant avec les congénères de la vitrine à l'arrière du magasin, toutes ces créatures insolites manifestent un seul désir, celui de trouver une famille avec qui partager la vie. Ce magasin est dirigé par un être humain, Gérante, dont la fonction est d'exposer ces robots en vitrine pour leur assurer l'énergie solaire visiblement nécessaire à leur bon fonctionnement et attirer la clientèle. Gérante traite les AA comme s'ils étaient des êtres humains, elle leur donne les consignes qu'ils « respectaient à la lettre » pour bien se comporter avec les clients : « un sourire neutre sur les lèvres, le regard tout droit, et quand un passant nous adressait un signe spécifique ou nous parlait à travers la vitre, et seulement alors, nous avons le droit de répondre » (22) Elle leur parle avec gentillesse « d'une voix douce » (23), les réconforte « Gérante s'était montrée chaleureuse et encourageante », elle leur délègue des responsabilités « toi et Rosa, vous nous représentez aux yeux de toute la rue » (23) et leur adresse des compliments pour leur conduite : « Bravo, à toutes les deux. Je suis très fière de vous » (45) « vous êtes formidables » (45) « extraordinaires » (23). Elle leur donne des leçons de vie en leur expliquant par exemple le comportement de certains enfants qui font des promesses mais ne les tiennent pas, ils reviennent et ignorent « le pauvre AA qui (les) a attendu (s) » (56) et en prennent un autre. Entre les robots et leur propriétaire, naît une relation amicale et tendre qui s'exprime aussi par une communication non verbale « elle m'effleura les bras ». (56) Bien qu'ils soient des outils technologiques, ils sont en mesure de manifester certains états affectifs ou émotionnels par leurs expressions faciales, leur gestuelle et d'en susciter en réponse chez les humains avec lesquels ils interagissent, on en

trouve au cours du texte un champ lexical important : « sourire, surprise, déçue, gaiement, gêne, peur, craignaient, curieux, aimait, méprisait, souhaitaient, levai trois doigts puis j'en ajoutai un demi de l'autre main, secouai la tête, hochai la tête, nouer les mains et les lever en les balançant un peu, etc. ».

Quant à la technique de construction, les robots appartiennent à deux générations. La première regroupe le type B2 accueillant, solidaire et sympathique ; et c'est pour cette raison qu'il est désigné par une autre appellation « AA » (ou Amie Artificielle). Ce type est subdivisé en deux catégories : troisième série comme Boy AA Rex, Girl AA Kiku qui « ont des problèmes d'absorption solaire » (17) et quatrième série, plus efficace comme Rosa et Klara. Malgré les différences techniques, ces deux séries sont des collègues et s'entendent bien. La seconde génération réunit le modèle B3, plus neuf, comportant « toutes sortes d'améliorations » (59), mais orgueilleux, sournois (53) et manquant d'empathie (65). Les B3 ne sont pas coopératifs et refusent « toutes sortes de conseils utiles » donnés par les AA, ils s'éloignent « délibérément des anciens AA, de telle sorte qu'aux yeux des clients qui entraient, ils semblaient former un groupe à part ». (59)

Cependant, les deux modèles sont conscients « que le regard d'une personne entrant dans la boutique se posait d'abord sur la devanture », c'est ainsi que la concurrence se montre rude avec la nouvelle génération pour garder une position favorable dans le magasin afin de pouvoir réaliser leur rêve de rejoindre une famille et demeurer auprès des enfants. Ceux-ci entrent également en compétition avec les anciens AA qui évitent de passer devant le magasin parce qu'« ils craignaient que leurs enfants ne décident bientôt qu'il était temps de se débarrasser d'eux et de les remplacer par des AA » (31) appartenant à de nouvelles générations.

Ce progrès technologique bouleverse la vie de l'homme et engendre une nouvelle dépendance déterminée par de nouveaux besoins et désirs.

1.2. Une humanité précaire et instable

En ce qui concerne les êtres humains, ils appartiennent eux-aussi à deux générations très différentes : les adultes et les jeunes. Toutes les deux sont affectées à des degrés divers par le progrès de l'Intelligence Artificielle. La première génération veut maintenir des liens avec son passé fondé sur des valeurs humaines mais se trouve contrainte d'accepter la situation actuelle et de s'adapter au changement social. Le scientifique M. Capaldi est le porte-parole de ces individus âgés qui ont vécu au sein d'une société normative :

Notre génération reste attachée aux sentiments d'avant. Une partie de nous-mêmes refuse de lâcher. C'est la partie qui s'obstine à croire qu'il y a quelque chose d'inatteignable au fond de chacun d'entre nous. Quelque chose d'unique, qu'il est impossible de transférer. Mais il n'existe rien de tel, nous le savons à présent. [...] pour les gens de notre âge, c'est difficile de l'accepter. Mais nous devons lâcher prise. (290)

Cette génération est en effet exposée au chômage, surtout les gens qui travaillent dans les domaines scientifiques et technologiques. Ceux-ci, même les plus brillants, sont « substitués » (144), leur tâche est à présent réalisée par l'Intelligence Artificielle. Cette crise économique et sociale a mené à l'émergence des mouvements révolutionnaires extrémistes qui font de la guerre et de la violence des idéaux. Comme témoin, le récit fictif introduit un personnage jouant le rôle du père, Paul, qui a réussi à former une famille et mener une vie tranquille et prospère parce qu'il était « un ingénieur de haut vol » possédant « un savoir unique, des compétences professionnelles ». (265) Mais les substitutions ont mis fin à son travail et par suite à sa vie conjugale. Paul vit à présent en ville loin de sa fille et de sa femme dont le poste qu'elle occupe dans un « cabinet juridique » et « déterminé par un contrat qu'elle a signé autrefois » (264) reste encore irremplaçable. Pour se révolter contre ce changement bouleversant, il s'engage dans une communauté « fasciste » et « partage sa vie avec des personnes remarquables, et la plupart d'entre elles ont suivi le même parcours que (lui) » et sont « issus des rangs des élites professionnelles d'avant » (320-321) ; ils doivent s'« armer lourdement contre d'autres catégories des gens ». (321) Le roman s'inspire ainsi des études récentes faites par des experts qui prédisent que l'intelligence artificielle aurait dépassé les humains dans plusieurs professions. Le professeur suédois à l'université d'Oxford, Nick Bostrom, qui est l'un des grands théoriciens du risque existentiel de l'intelligence artificielle et le créateur du Future of Humanity Institute, l'un des premiers organismes de réflexion sur les retombées de l'IA dans les prochaines décennies avance que « la fin du travail humain est le but implicite de l'IA ». Les résultats d'une étude dirigée par Katja Grace du même centre de recherche et publiée en 2017 sont inquiétants : « les traducteurs de langues pourraient être obsolètes d'ici 2024 » ; « d'ici 2026, l'IA serait capable de faire tous les travaux scolaires. D'ici 2027, les chauffeurs n'existeraient plus, des camions autonomes pourraient s'en charger. Les vendeurs pourraient être substitués à partir de 2030. Même les chirurgiens seraient confrontés à ce phénomène en 2050 ».

La nouvelle génération est elle aussi frappée de plein fouet par l'évolution technologique. Pour que ces jeunes puissent accéder aux universités et aux rares

professions encore existantes, les enfants les plus privilégiés sont « relevés », c'est-à-dire améliorés génétiquement. Ce processus leur permet ainsi de bénéficier de meilleures capacités cognitives mais risque de compromettre leur santé. C'est le cas de Josie dont les parents ont pris la décision de la soumettre à cette expérience dure qui altère sa santé et affecte sa démarche, « c'est une fille pâle et frêle [...] sa démarche était différente de celle des autres passants. Elle n'était pas vraiment lente, mais paraissait faire le point après chaque pas pour s'assurer qu'elle ne courait aucun danger et ne risquait pas de tomber ». (24) Elle souffre désormais d'une maladie dont l'issue risque d'être fatale, elle l'avoue à son AA, comme gage d'honnêteté, lors de leur première communication : « c'est que certains jours je ne me sens pas très bien. Je ne sais pas. Mais je pense qu'il se passe quelque chose. Je ne sais pas exactement quoi. Je ne sais même pas s'il est inquiétant. Mais quelquefois, ça devient, euh, presque flippant » ; en effet, fatigue intense et embellie alternent. (44) Les quelques jours où elle quitte le lit, elle doit participer à une réunion interactive au « Plan Ouvert » à domicile avec des « jeunes relevés » (120) comme elle. La fiction va jusqu'à imaginer que ce changement génétique puisse également changer leur portrait physique « la fille aux bras longs » (114, 115, 117).

Néanmoins, quelques familles sont récalcitrantes, le rejet de cette technique relève d'une volonté de protéger leurs enfants des risques de santé potentiels, Helen en est le bon exemple, n'ayant pas accepté que son fils Ricky soit relevé de crainte qu'il ne soit en péril de mort. Mais celle-ci finit par regretter de ne pas lui avoir accordé cet avantage considéré dans ce monde menacé par l'IA comme un acte de sacrifice de la part des parents qui prennent le risque de perdre leurs enfants pour leur assurer une vie épanouissante. Elle se reproche alors « de ne jamais avoir assez aimé (son fils) pour prendre la bonne décision ». (330) Pourtant, Rick est satisfait de ce qui est, il est si intelligent qu'il a « développé son propre système et (il a) maintenant (sa) propre équipe d'oiseaux-drones » qu'il a « mis au point tout seul, sans l'aide d'aucun professeur » (340, 341). Cependant, des jeunes relevés comme son amie Josie suivent les cours à distance, vu la disparition des établissements scolaires, via des objets « oblongs », assurés par des « professeurs oblongs ». (81) Ces appareils technologiques sont à la disposition de toutes les familles aisées, indépendamment de l'âge et de la fonction que chacun remplit : les jeunes ont leurs « oblongs éparpillés sur le sol » (106), la mère porte toujours son « oblong » et le consulte d'un temps à autre, même la gouvernante Melania en possède un et sait bien le manipuler, « (elle) était occupée à faire quelque chose sur son oblong ». (88) Ces outils technologiques ressemblent à nos téléphones

portables : ils ont des écrans, on peut les « brancher » et les éteindre, y connecter un casque pour communiquer avec des professeurs d'un autre coin de la planète, en Amérique du Sud « dans un endroit où il fait chaud ».

D'ailleurs, les enfants peuvent bénéficier d'un AA grâce au bien-être financier des parents. La mère de Josie appartient à cette catégorie, son apparence reflète sa position socio-économique « la mère travaillait dans un bureau, et on voyait à ses chaussures et à son tailleur qu'elle occupait un poste important ». (16) Etant malade, Josie persuade sa mère de lui acheter une AA pour la soutenir dans ses moments de faiblesse et de solitude. Après plusieurs rencontres à travers la vitrine du magasin, l'Amie Artificielle Klara a enfin été achetée par cette jeune fille de quatorze ans et demi qui, au premier abord, porte son dévolu sur elle. Elle lui communique son admiration par le biais d'un « waouh » (25, 26) et manifeste son désir de l'acquérir en lui disant : « Hier, nous (Josie et sa mère) sommes passées par ici en voiture et je t'ai vue *toi*, et j'ai pensé, la voilà, l'AA que je cherchais » (26). En contrepartie, Klara lui fait des signes d'acquiescement pour la rassurer (25, 28, 29, 42, 43) et semble conclure avec elle « un accord » (56). Un coup de foudre mutuel est alors provoqué dès le premier contact visuel, elles se sont choisies. Ce sentiment d'attachement qu'elle manifeste envers Josie lui a permis alors de détecter le « bruit de ses pas » (64) lorsqu'elle entre le magasin avec sa mère. C'est ainsi que Klara entre dans cette nouvelle famille vivant dans une région calme, loin de quelques kilomètres du magasin.

Après avoir dépeint la société futuriste de ce récit imaginaire, il sera judicieux d'en tracer le cadre spatio-temporel prospectif qui le régit pour pouvoir élaborer le tableau de l'avenir anticipé par l'auteur.

1.3. Un cadre spatio-temporel fantastique

Le cadre spatio-temporel de cette fiction aborde le devenir possible du présent grâce à la modification des paramètres du réel connu. Il vise alors à montrer que le présent contient en germe les idées qui gouverneraient le futur.

L'action se passe tout d'abord dans un futur sans ancrage temporel précis mais non loin du présent. Cela nous a communiqué par l'entremise des personnages adultes qui se souviennent d'une époque précédente fondée sur les valeurs humaines et à laquelle ils appartiennent.

Quant au cadre spatial, le roman est divisé en cinq chapitres en fonction des déplacements des personnages principaux qui font le va-et-vient entre la ville et la vaste maison contemporaine en zone anciennement agricole en passant par le

magasin des AA, le département de l'Amie et la maison de M. Capaldi. Certains emplacements ne sont pas géographiquement précisés comme « la ville » et « la maison », d'autres incarnent une figure allégorique de l'amitié qui lie encore les humains entre eux et qui témoigne de dispositions bienveillantes des êtres artificiels : le département de l'Amie, le magasin d'Amis Artificiels. Certes, il n'y a qu'un seul nom de lieu réel *Morgan Falls* qui nous permet de situer le récit quelque part en Amérique du Nord. Il s'agit d'une cascade qui se trouve à 3 km du centre-ville et est favorable pour les courtes randonnées en sentier. Ce monde référentiel est établi pour créer l'illusion du réel, du vraisemblable

Parmi ces lieux imaginaires, on peut mentionner la maison de M. Capaldi, là où les jeunes subissent des « séances de pose pour (leur) portrait » (241) afin d'être « relevés » et l'université Atlas Brookings « assez généreuse et libérale pour être ouverte à tous les étudiants de haut niveau, même quelques-uns qui n'ont pas bénéficié de l'édition génétique » (340). Ce nom désigne en réalité le nom d'un livre qui propose des techniques pour une bonne démonstration des pouvoirs mentaux purs et offre une meilleure compréhension du mentalisme. Ce concept est défini par le célèbre mentaliste français Raymi Phénix comme : « un courant de pensée et de développement personnel, codifié et né au XIX^e siècle ». Cette discipline concerne « la maîtrise et l'exploitation des ressources cachées du cerveau. » Elle « passe par le développement des cinq sens pour en approcher un sixième ». En d'autres termes, le mentalisme est l'art de changer et transformer ses propres états et conditions mentales dans le but de les améliorer. Cela englobe ce que l'on appelle « psychologie cognitive ». Les mentalistes sont alors ceux qui utilisent leur esprit, leur mental, et consacrent une grande partie de leur vie à étudier et à développer leurs facultés latentes.

Parfois, à l'opposé, le mentalisme peut être considéré comme une forme de magie relevant de l'illusionnisme. Les magiciens se servent improprement de trucages, des méthodes psychologiques, de la manipulation, des tromperies et de petites arnaques pour donner l'impression au public qu'il est possible de lire leurs pensées. Ceux-ci ne sont pas des mentalistes mais des psycho-illusionnistes. A titre d'exemple, le magicien-mentaliste Thierry Collet qui pratique ce genre particulier de magie en manipulant plutôt les pensées des spectateurs que les pièces de monnaie, les cartes à jouer et même les colombes. Il s'intéresse beaucoup à la question de la captation et de l'utilisation des données personnelles qu'il « vole sans que (son) public s'en rende compte » puis il leur dit qu'il a accès à leurs souvenirs, à leurs données personnelles, bref, à leur intimité. En 2014, il a mis en scène un spectacle de mentalisme, *Je clique donc je suis*, qui évoque un monde

en train de se fabriquer où les spectateurs se remettent à la nouvelle technologie. A travers cette forme de science-fiction magique, Thierry Collet remplace ses pouvoirs psychiques par la puissance obscure des nouvelles technologies. En nous présentant des prototypes d'application de l'intelligence artificielle et des logiciels aux propriétés miraculeuses, il nous alerte sur la manière dont on peut aisément détourner des données et ouvre une réflexion sur la fuite et la protection de nos données personnelles. On peut alors constater que le nom de lieu Atlas Bookings est doté d'une valeur symbolique à double tranchant car l'intelligence artificielle améliore la capacité cognitive des étudiants mais finit par les manipuler et les détruire. L'auteur appelle à prendre conscience des enjeux de l'intelligence artificielle et de considérer la prévention du risque d'extinction de l'humanité par l'IA comme une priorité. Les paroles rapportées par la dame à l'entrée du théâtre le confirment, celle-ci refuse que Josie emporte avec elle son AA Klara pour regarder la pièce en déclarant que les sièges « ne devaient pas être occupés par des machines ». (234) Elle manifeste sa colère face à cette réalité amère à laquelle l'humanité est affrontée, où les êtres artificiels « nous prennent nos emplois et ensuite ils occupent les fauteuils de notre théâtre ». (234)

L'auteur s'interroge alors sur notre part d'humanité unique en donnant la parole à l'Amie Artificielle Klara. Celle-ci est capable d'acquérir et d'appliquer les connaissances à un large éventail de tâches, de ressentir des émotions et de faire des choix éthiques la rendant plus sensible, plus dévouée que les humains.

2. Une amie artificielle bienveillante et dévouée

Née de la technologie de pointe, elle fait son entrée dans notre imaginaire et nous raconte son parcours initiatique en effectuant une plongée introspective. Elle nous fait part de ses pensées, de sa compréhension du monde, de son évolution, de ses visions. L'auteur mène cette recherche pour tenter de comprendre au plus près la représentation de notre monde que peuvent avoir l'Intelligence Artificielle.

2.1. Une bonne observatrice curieuse d'apprendre

Klara se charge de nous raconter les événements qu'elle a déjà vus, entendus et vécus. Elle n'est pas un simple observateur mais l'héroïne de son récit. Cette narratrice intradégétique homodiégétique apparaît dans les premières pages à travers la première personne du pluriel « nous » pour s'associer à son amie artificielle Rosa « Rosa et moi étions neuves, on nous avait placées au milieu de la boutique » puis « je » pour offrir une voix par laquelle elle témoigne du fil des faits de façon personnelle, en y intégrant ses propres émotions et son ressenti.

Bien que cet androïde ne soit pas le modèle le plus récent et n'ait pas toutes les « fonctions », il est « haut de gamme et peut malgré tout être un choix très heureux » (68) pour les enfants. C'est à travers son prisme, son regard d'engin très avancé que l'environnement et les paysages sont décrits, la présence des verbes de perception visuelle –notamment les deux verbes « voir » et « observer » – qui émaillent le récit en témoignant. Klara est un être très sympathique, « mignonne et intelligente ». (66) Ses visions se réalisent au moyen de divisions parcellaires par « boîtes », ou pixels souvent mis en évidence.

« Puis je regardai au-dessus de la tête de Rick et je vis que le ciel s'était divisé en segments de forme irrégulière. Certains étaient orangés ou rose brillant, tandis que d'autres contenaient des morceaux du ciel nocturne, et dans un angle ou sur un bord, des sections de la lune. À mesure que Rick avançait, les segments se chevauchaient et se remplaçaient entre eux, même lorsque nous franchîmes un autre portail-cadre. Puis l'herbe, au lieu d'être délicate et ondulante, apparut sous la forme de plaques horizontales... ». (224)

Ses traits physiques et sa tenue vestimentaire manifestent une appartenance européenne, « elle avait presque l'air française. Les cheveux courts, très foncés » structurant joliment le visage. Elle porte des vêtements, très foncés aussi, en parfaite harmonie avec la teinte de sa chevelure accentuant ainsi les caractéristiques marquantes tels « les yeux pleins de gentillesse » (66). Elle est dotée de nombreuses qualités dont la plus remarquable, qui la distingue des autres robots, soit son grand sens de l'observation. La propriétaire du magasin Gérante qui a bien compris qu'elle était spéciale et plus intelligente que les autres robots la vante dans un discours élogieux et crédible pour convaincre la mère de Josie qu'elle est le meilleur choix pour sa fille :

« Klara a tant de qualités uniques que nous pourrions y passer la matinée. Mais si je devais en souligner une seule, ce serait son goût pour l'observation et son désir d'apprendre. Sa capacité d'absorber et d'assimiler tout ce qu'elle voit autour d'elle est stupéfiante. Par conséquent, elle a aujourd'hui une intelligence plus sophistiquée que tous les AA de ce magasin, y compris les B3. » (68, 69)

Exposée à la vitrine, elle observe les allées et venues des passants et tente de comprendre les subtilités des comportements. (13) Elle décrypte également les émotions via des photos : « des enfants tristes » (23) Au fur et à mesure de ses observations, elle apprend les émotions des êtres humains « plus j'observais, plus je voulais apprendre [...] et plus en plus fascinée par les émotions mystérieuses que les passants laissaient paraître devant nous [...] je me mis donc à chercher [...] quel comportement je devrais étudier ». (34) Elle est « sensible à tout ce qu'elle

observe » (40) et essaie d'interpréter les sentiments que ces gens ressentent « cet enfant-là doit se sentir très seul », « une femme et un homme marchant dans la rue avec le visage déformé par la rage ». (36) Ses visions kaléidoscopiques traduisent alors sa compréhension de la réaction de son interlocuteur :

La mère se pencha au-dessus de la table pour me voir de plus près et son visage remplit huit boîtes, laissant seulement les boîtes périphériques pour la cascade, et j'eus l'impression un instant que son expression variait d'une boîte à l'autre. Dans l'une d'elles, par exemple, ses yeux riaient cruellement, mais dans la suivante, ils étaient pleins de tristesse. (151)

Par surcroît, elle apprend les gestes et les reproduit « j'avais vu un chauffeur de taxi le faire à l'intention d'un passant qui l'avait salué », (45) « un geste que j'avais souvent remarqué dans des intéressants magazines » (42) En attendant Josie qui lui a promis de revenir la prendre, elle s'attache à « apprendre plus de choses sur le monde du dehors ». (51) Ses sensations, notamment la sensation olfactive, se développent si bien qu'elle peut humer l'odeur des parfums « j'ai failli étouffer » et deviner l'âge des personnes d'après leur performance ou leur portrait physique « je distinguais mieux son visage, j'évaluai son âge à quarante-cinq ans » (29) « j'estimai qu'il devait avoir soixante et onze ans » (37) « la fille devait avoir douze ans », (52) « j'estimai que (M. Capaldi) devait avoir cinquante-deux ans ». (271) L'intelligence émotionnelle qu'elle développe l'aide alors à apprendre les émotions jusqu'au point de les ressentir. On peut citer la panique « paniquée » (145), la plainte « plaignais du fond du cœur », le bonheur « ravie, bonheur », (146) la peur « gagnée par la peur », (140) la tristesse « ressenti la tristesse » (142), la déception « la déception envahissait mon esprit » et celles complexes comme la joie et la terreur qui s'entremêlent au moment où Josie et sa mère entrent alors qu'elle était placée au fond du magasin, elle a peur que Josie ne la voie pas mais elle était heureuse d'entendre ses pas (66) ; la joie et le regret quand elle est partie à la cascade sans Josie qui était malade « je suis heureuse de voir la cascade. Mais je regrette peut-être aussi que Josie ne puisse pas être avec nous ». (147) Elle prend conscience des facultés remarquables qu'elle dispose et les révèle plus tard à la mère de Josie qui croit le contraire « j'ai beaucoup de sentiments, j'en suis persuadée. Plus j'observe, et plus les sentiments auxquels j'ai accès sont nombreux ». (142) Certes, la rage est le seul sentiment qu'elle ne réussit pas à éprouver « je m'efforçais de puiser dans mon esprit la source d'un pareil sentiment. Mais c'était inutile ». (37) Cela souligne sa bonté et ses bonnes intentions. Ses observations ne se limitent pas à l'état émotionnel des êtres humains mais s'intéressent aussi aux activités quotidiennes qu'ils exercent. Elle

acquiert, par exemple, à travers la vitre les bonnes pratiques pour entrer et quitter une voiture en toute aisance. (135) C'est ainsi qu'à la première sortie organisée en famille au Morgan Falls, elle s'est bien installée à bord de la voiture.

Les émotions complexes des êtres humains qu'elle réussit à maîtriser et les compétences qu'elle acquiert lui serviront pour mener à bien son projet de compagnie auprès de Josie.

2.2. Une amie dévouée

L'auteur propose une approche qui consiste à considérer les robots comme des outils destinés à aider les humains et garantir leur sécurité. C'est dans cet esprit qu'il met en jeu la femme androïde Klara et lui impose des règles de fonctionnement. Elle la comble davantage de vertus qui la rendent plus humaine que les protagonistes en chair et en os, plus humaine jusqu'au sacrifice d'elle-même.

Klara fait preuve d'une certaine bienveillance et d'un don de soi hors du commun. Elle rappelle les trois lois de la robotique inventées et édictées par l'auteur des romans de science-fiction Isaac Asimov dans son série « Robots ». Ces 3 lois de la robotique sont présentes dans tout le livre : La première loi énonce qu'« un robot ne peut porter atteinte à un être humain ni, restant passif, laisser cet être humain exposé au danger ». La deuxième loi déclare qu'« un robot doit obéir aux ordres donnés par les êtres humains, sauf si de tels ordres entrent en contradiction avec la première loi ». La troisième loi précise qu'« un robot doit protéger son existence dans la mesure où cette protection n'entre pas en contradiction avec la première ou la deuxième loi »

Achetée pour combler la solitude de Josie, dès que Klara arrive à la maison, elle apprend que la maladie de la fille qui lui est confiée dès leur premier contact est si grave qu'elle l'épuise et l'affaiblit progressivement. Elle découvre plus tard qu'elle est la conséquence des séances qu'elle subit pour être relevée et c'est à la mère qu'incombe toute la responsabilité : « Je voudrais pouvoir sortir, marcher, courir, faire du skate et nager dans les lacs. Mais je ne peux pas parce que ma mère a du Courage. Alors au lieu de cela je dois rester au lit et être malade. J'en suis très heureuse, vraiment ». (186) Elle sait aussi qu'elle avait une sœur qui s'appelle Sal mais elle est morte (129) parce qu'elle n'a pas pu supporter la fatigue que provoque la technologie « ça tourne mal avec Sal ». (184) Malgré tout, la mère ne renonce pas et décide de recommencer avec Josie et d'aller de l'avant.

Klara résout alors à faire tout son possible pour la protéger et la sauver. Elle déploie en l'occurrence toutes ses capacités pour observer minutieusement les gens qui entourent cette fille afin de comprendre le rôle de chacun dans sa vie. Pendant sa première rencontre avec Rick, le seul voisin de Josie, elle essaie de « comprendre comment il s'intègre dans le cadre de la vie de Josie » (93) et découvre cette belle amitié née entre eux depuis l'enfance. (94) Elle éprouve ultérieurement de l'affection maternelle envers cette enfant et fait en sorte qu'elle soit heureuse, épanouie et en sécurité. Elle n'hésite pas à prendre les initiatives et va jusqu'à mettre sa vie en péril en fournissant une quantité de son précieux liquide cérébral pour détruire la machine Cootings afin d'obtenir la guérison de son humaine. Dans le magasin, cette machine lui a fait perdre ses forces en raison de la fumée qui a assombri l'ambiance et dissimulé le soleil, source de son énergie « et le jour se mit à ressembler à la nuit ». (50) La découverte des effets néfastes de la pollution lui a permis d'imputer la dégradation de la santé de Josie à ces gaz nocifs que cette machine génère. (312) Elle fait part de ce sacrifice au Soleil en sollicitant son aide : « peu m'importe d'avoir perdu ce fluide précieux. J'en aurais volontiers donné plus, j'aurais tout donné, si cela avait pu permettre à Josie de bénéficier de votre aide spéciale ». (376) Elle ne souscrit pas au désir de la mère de « continuer » sa fille si celle-ci meurt (290) et, de plus belle, trouve bizarre cette attitude approbatrice de la femme qui l'a choisie pour cette raison après avoir passé plusieurs tests. Le premier test était au magasin quand elle lui demande d'imiter la démarche de Josie avant de l'acheter (70), le second a eu lieu pendant la promenade à la cascade du Morgan Falls lorsqu'elle lui propose de se mettre dans la peau de Josie et de faire jouer son rôle, notamment sa posture et sa manière de s'exprimer (150, 151)

Par ailleurs, le roman met en exergue la nature complexe, unique et inimitable de l'homme en explicitant l'incertitude de Klara de pouvoir substituer Josie, elle l'avoue à Gérante qui réapparaît à la fin de l'histoire « *Bien sûr, j'aurais atteint l'exactitude requise. Mais malgré tous mes efforts, je crois qu'en fin de compte quelque chose m'aurait échappé. La mère, Rick, Gouvernante Mélania, le père. Je n'aurais jamais eu accès à leurs sentiments profonds pour Josie. J'en suis certaine à présent* ». (418) *Toutefois, elle se montre satisfaite parce qu'elle a pu fournir à Josie « de bons services » qui l'empêchent de se sentir seule et l'aident à surmonter sa maladie, elle lui a tenu compagnie jusqu'à son départ à l'université. (416). En outre, elle développe une certaine empathie envers les humains qu'elle côtoie et à qui elle apporte le soutien moral, elle convainc Rick à entrer à l'université Atlas Bookings (245), atténuée la tristesse du père se souciant toujours de l'état maladif de sa fille.*

Elle comprend le malaise et la froideur de ce dernier à son égard parce qu'il ne peut pas imaginer qu'elle remplacerait Josie « comme s'ils (lui) enlèvent ce qu'(il) a de plus précieux dans la vie » (311). Cela apparaît à travers l'interrogatoire qu'il formule au moment où ils roulaient seuls en quête de la machine Cootings : « Croyez-vous au cœur humain ? je ne me réfère pas simplement à l'organe, bien-sûr. Je parle dans le sens poétique. Le cœur humain. Croyez-vous qu'une telle chose existe ? cette chose qui rend chacun spécial et unique ? Et à supposer que ce soit le cas. Ne croyez-vous pas qu'apprendre Josie comme il faut, vous devriez étudier non seulement ses traits particuliers, mais ce qui est enfoui en elle ? Ne devez-vous pas apprendre son cœur ? [...] l'apprendre entièrement sinon vous ne deviendrez jamais Josie dans ce qu'elle a d'authentique. » Mais Klara continue à le soulager et à renforcer son espoir après l'avoir convaincu que la destruction de la machine mènera à la guérison de Josie. De ce fait, ils n'auront pas besoin de s'« occuper de M. Capaldi, de son portrait, ni de (sa)capacité à apprendre Josie ». (305)

Le respect que Klara éprouve pour les humains se révèle également dans le style qu'elle utilise et qui devient au fil des pages bien conventionnel, ses propos sont également ponctués de formules de politesse. Pour s'adresser à ses interlocuteurs, elle est programmée pour utiliser non pas la deuxième personne, mais la troisième, ce qui confère aussi à son destinataire une sorte de majesté. A titre d'exemple, le discours qu'elle prononce pour présenter ses excuses à Josie quand elle est partie contre son gré avec sa mère qui a refusé de l'amener en promenade à cause de sa maladie : « Si j'ai fait quelque chose qui a contrarié Josie, j'en suis très désolée ». (157)

Pour qu'elle puisse accomplir sa mission à bon escient, cette Amie Artificielle fait du soleil une sorte de divinité à laquelle elle adresse ses prières. Elle croit en son pouvoir absolu de guérison du fait qu'il assure la survie de son corps artificiel et maintient ses performances.

3. Le Soleil, une déité mystérieuse

Le soleil s'avère comme une préoccupation omniprésente pour Klara. Le titre explicite cette relation entre l'Amie Artificielle et l'astre et fait de ce dernier un personnage du récit. Il met l'accent sur l'influence majeure de cet astre sur le bien-être et le moral des êtres artificiels. Ce rapport vital est établi par l'usage de l'article défini « le » et du connecteur d'addition « et » qui lie les deux noms. Le soleil joue donc un rôle énergétique de première importance, sa lumière est la clé de l'évolution de toute existence. Écrit en majuscule, il est présenté comme

un corps céleste qui incarne pour Klara la femme nourricière et la divinité. Ces concepts ne font que réactualiser les légendes et les mythes que le soleil a inspirés depuis l'origine des temps.

Etant métronome de nos jours et de nos nuits, dès l'incipit, le soleil est vénéré par Klara du fait qu'il est une source intarissable d'énergie lui procurant « tout le nutriment » (50) nécessaire pour sa perpétuité et l'entretien de son corps artificiel. Il prodigue « la merveilleuse nourriture » (27) et continue à « déverser son nutriment spécial » (315) sur Klara et sur tous les êtres humains « le Soleil, remarquant qu'il y avait un grand nombre d'enfants au même endroit, déversait son nutriment par les larges baies du Plan Ouvert » (105), Rick est « enveloppé du motif du soleil », (210), « les motifs du soleil se déposent sur les femmes... les employés... les couples... les musiciens » (318) La récurrence des termes « déverser » « nutriment » et « aide spéciale » tout le long du roman met en valeur la présence primordiale du soleil dans la vie des êtres humains : si ses rayons ne nous parvenaient pas, la vie s'éteindrait sur Terre. C'est la source de lumière la plus universelle et la mieux partagée. La philosophe française Emma Carenini, confirme dans son livre *Le Soleil : mythes, histoire et sociétés* que « le Soleil que chacun de nous reçoit n'enlève rien au voisin. C'est une source abondante d'énergie pour tous. »

Du point de vue étymologique, le mot « Soleil » provient d'un dérivé du latin classique « sol, solis » désignant l'astre et la divinité que les hommes vénèrent depuis des milliers d'années et lui vouent un culte. Le Soleil est le symbole de la puissance et de la grandeur pour eux. Cette symbolique souveraine de l'astre solaire est assez répandue dans diverses sociétés anciennes et traverse les époques. Le Soleil est présent dans les mythes, il a été alors divinisé sous toutes les latitudes, et l'on fait l'apparition de cultes solaires dès l'âge du bronze. Les premiers agriculteurs ont vu le soleil comme garant de bonnes récoltes et chez certains peuples nomades d'Asie, il est la Mère soleil, celle qui nourrit la Terre et dont l'énergie et la lumière nous maintiennent en vie. Ces entités divines se substituent peu à peu à des dieux, les croyances relatives au dieu-soleil, les rituels et les mystères prennent de nouvelles dimensions. Carenini a expliqué à l'émission The Forum de la BBC World Service que « le Soleil est devenu un dieu parce qu'il était une source de vie fondamentale, universelle et abondante », « c'était quelque chose que tout le monde savait et pour lequel les gens le priaient pour le beau temps et une récolte abondante, et ils lui rendaient hommage lorsqu'il les illuminait. »

Assimilé à une force créatrice surréelle dans la Rome antique, idéalisé par les Grecs, le soleil est humanisé par l'Égypte pharaonique. Le mythe évoque le dieu Soleil, Ra ou Rê, qui est la principale divinité régnant sur le monde comme premier pharaon égyptien. Il le représente sous forme d'un homme à tête de faucon, portant sur la tête le disque solaire. À midi, Rê arrivait à maturité et vieillissait le soir. Au crépuscule, il entrait dans le monde souterrain. Ce cycle du soleil symbolise la renaissance et le principe de la création du monde. De même, le pharaon égyptien Akhenaton a institué un culte solaire qui est celui du dieu Aton. Emma Carenini en décrit les causes occultes « Akhenaton a décidé d'évacuer toutes les autres divinités pour en ériger une seule, le soleil. C'était un choix très intelligent, qui lui a permis, d'une part, de neutraliser le pouvoir concurrent des prêtres, et d'autre part d'asseoir sa propre légitimité ». Un relief égyptien daté du XVI^e siècle illustre cette parenthèse dans l'Histoire en donnant à voir le pharaon Akhenaton, son épouse Néfertiti et leurs enfants sous les rayons du dieu Aton.

Déifié dans l'Antiquité, Les effets changeants de sa lumière fascinent. Dans le roman, l'auteur décrit les motifs du soleil sous différents angles. Ces paysages perçus par Klara sont réalisés soigneusement de telle manière à former des tableaux artistiques. On suit la trajectoire du soleil et les changements du spectre solaire allant du jaune jusqu'à former une palette de couleurs orangées dégoulinantes quand il disparaît derrière l'horizon. (230) Le coucher est la période de la journée la plus privilégiée dans ce roman, c'est là où Klara peut contempler aisément, que ce soit au magasin ou à la maison de Josie, ses dernières lueurs hissant au zénith de leur beauté. Il devient pour elle le moment propice de méditation et de salutation en hommage au soleil et à tout ce qu'il apporte dans sa vie, « en signe de gratitude et de respect, je restai debout à la même place jusqu'à ce que sa dernière lueur eût disparu dans le sol ». (233) Klara a construit une image mythique de cet astre bienfaisant pendant sa période dans la vitrine, elle a imaginé qu'il a rendu la vie à l'Homme Mendiant et son chien morts dans un coin de la rue puis ressuscités après avoir absorbé « avidement le nutriment spécial du Soleil »(62) Elle voue dès lors au soleil une ferveur religieuse et ressent un espoir lui permettant de l'implorer pour délivrer Josie de ce mal infligé par la technologie « je vous prie, faites que Josie aille mieux. Comme pour l'Homme Mendiant ». (230)

Pour parvenir à sauver Josie de cette maladie mortelle, Klara a besoin de s'appuyer solidement sur quelque chose ou quelqu'un de plus grand qu'elle, de plus grand également que l'homme, « le plus grand à qui l'on peut s'en remettre, c'est Dieu », approuve Alain-Christian Leraître, curé de la paroisse

Saint-André de l'Europe à Paris, dans une conférence pendant l'Année de la foi¹. Klara fait du soleil un dieu qui n'est jamais nommé ainsi mais qu'elle invoque dans des prières idiosyncratiques. Klara lui accorde de grands pouvoirs, une dévotion mystique, une transcendance, elle le considère comme une divinité capable de servir aussi les humains. Sa foi en la transcendance lui donne l'audace d'avancer dans sa mission « Avoir la foi, c'est croire dans quelque chose que je ne peux pas maîtriser, seulement espérer, qui me vient d'ailleurs. C'est en ce sens qu'on dit qu'elle est un don », note encore le P. Leraître. Elle ouvre la porte de l'espérance à tous ceux qui aiment Josie « *Il y a une aide spéciale qui va arriver. Quelque chose à quoi personne n'a encore pensé* ». Elle a conclu un accord avec le Soleil de détruire la machine Cootings pour mettre fin à la pollution qui assombrit le ciel, empêche les rayons sacrés d'atteindre la surface de la terre, et par conséquent, met le dieu soleil en colère. (233) Pendant l'exécution de sa tâche en plein jour, elle sent comme si le Soleil le poursuivait mais n'arrive pas à saisir s'il l'encourage ou s'il se contente seulement de l'observer et mesurer ses progrès. (306)

La grange de M. Bain, loin de quelques mètres de la maison de Josie est son lieu de culte, elle s'y rend avant le coucher pour pratiquer son rite au moment où « le Soleil traversait la grange de M. Bain pour se rendre dans son lieu de repos ». (230) Elle se tient debout en formulant mentalement des mots car le Soleil peut comprendre les pensées, elle le supplie à maintes reprises d'offrir à Josie son aide spéciale « je vous en prie, accordez à Josie votre bonté spéciale » (382) en s'avancant dans les rayons (374) puis en tendant sa main « dans le flot intense de sa clarté » (374) Elle implore son pardon d'avoir mal agi, regrette sa faute de ne pas pouvoir détruire la machine Cootings et s'en remet à sa miséricorde pour obtenir la guérison de Josie. « Mon vœu le plus profond est que le Soleil m'accorde une fois encore sa grande bonté ». (377) Le Soleil a répondu enfin aux prières de Klara et a délivré Josie de ce mal et lui a rendu sa santé. Cette scène a pris une dimension mythique vers la fin de l'histoire, on observe le soleil se déverser dans la chambre de Josie avec une telle abondance, il « illuminait, ainsi que le lit tout entier, d'un implacable demi-disque orangé ». (390) De ce fait, la jeune fille a pu continuer normalement sa vie, elle a fréquenté l'université et a réalisé ses rêves

1 Dans le Motu Proprio « Porta Fidei », le pape Benoît XVI a annoncé une « Année de la foi ». Elle a débuté le 11 octobre 2012, pour le cinquantième anniversaire de l'ouverture du concile Vatican II, et s'est terminée en la solennité du Christ Roi, le 24 novembre 2013. La porte de la foi introduit à la vie de communion avec Dieu et permet l'entrée dans son Eglise est toujours ouverte dans le but d'exposer à tous les fidèles la force et la beauté de la foi

grâce à la bienveillance et le dévouement de Klara. Mais, *après avoir pris soin de tous, cet être artificiel n'est plus désormais un ami mais il est abandonné, relégué dans un cagibi, vivant maintenant dans la solitude.*

Conclusion

Ce roman est une méditation poignante sur la conscience. Palpable, doux, empreint de la vision d'un robot humanoïde et ultraperformant, il porte en lui de nombreuses interrogations sur notre statut d'humains, sur notre humanité et notre existence, et met en question notre utilité et notre singularité. Grâce aux capacités d'observer, d'apprendre et de ressentir les différentes émotions complexes, cette intelligence artificielle commence subrepticement à rattraper le cerveau humain. Son cœur artificiel, nourri du soleil, rayonne davantage que la nôtre ; sa douce voix narrative imprègne le récit comme un sanctuaire, comme une prière adressée au soleil rappelant les cultes divins. Cela nous permettra de prendre conscience des possibilités de de l'IA dans le façonnement de notre avenir pour mieux comprendre les défis que nous devons relever pour tirer parti de cette technologie tout en minimisant ses effets négatifs.

A travers cette histoire bouleversante, Ishiguro manifeste alors son inquiétude vis-à-vis de l'avenir de l'humanité face à l'immaturité de la société soumise à l'Intelligence Artificielle. Sans posséder de cœur humain « spécial », « unique » et « authentique », Klara joue le rôle de la mère qui consacre tout son temps à s'occuper d'elle, à la soigner et se sacrifie pour elle. Elle guette partout l'intervention providentielle du soleil pour la sauver et parvient à l'exécuter à merveille. Ce récit philosophique d'anticipation nous invite alors à une réflexion sur le rapport de l'homme à l'intelligence artificielle augmentée qui se révélerait comme une technologie substitutive et deviendrait le meilleur ami de l'homme dans ce monde dominé par la solitude.

Bibliographie

Corpus

Ishiguro, K. (2021). *Klara et le Soleil*. Paris : Gallimard, 400 p. Traduit de l'anglais par Rabinovitch, A.

Ouvrages critiques

Asimov, I. (1950). *Les Robots*. New York : Gnome Press, traduit en français par Billon, P. (1967). Paris : OPTA, 384 p.

Bostrom, N. (2020). Entretien « La fin du travail humain est le but implicite de l'IA », *L'Echo*, Récupéré à : <https://www.lecho.be/opinions/general/nick-bostrom-la-fin-du-travail-humain-est-le-but-implicite-de-l-ia/10483269.html>

Carenini, E. (2022). *Le Soleil : mythes, histoire et sociétés*. Paris : Pommier, 198p.

Collet, Th. (2019). *Je clique donc je suis (Spectacle)*. BRASS – *Centre culturel de Forest*. <https://www.youtube.com/watch?v=dKS5nEM-C4E>

Din, CH. (2023). « Le culte du soleil a son histoire faite de zéniths et d'éclipses », 24 heures, Récupéré à : <https://www.24heures.ch/le-culte-du-soleil-a-son-histoire-faite-de-zeniths-et-declipses-738426234483>

Hoffner, A-B. (2012). « La foi, pour s'en remettre à plus grand que soi », *La Croix*. Récupéré à : https://www.la-croix.com/Religion/Spiritualite/La-foi-pour-s-en-remettre-a-plus-grand-que-soi_NG_-2012-11-30-882147

La rédaction numérique de RTL. (2017). « Intelligence artificielle : les robots pourraient prendre le travail des hommes dans 45 ans », RTL. Récupéré à : <https://www.rtl.fr/actu/sciences-tech/intelligence-artificielle-les-robots-pourraient-prendre-le-travail-des-hommes-dans-45-ans-7788967730>

Prieur, M. (2014). « Un célèbre mentaliste débarque à Genève », TdG. Récupéré à <https://www.tdg.ch/un-celebre-mentaliste-debarque-a-geneve-109794247754>

Robert, J. (2024). « Intelligence Artificielle : Définition, histoire, enjeux », *DataScientest*. Récupéré à [https://datascientest.com/intelligence-artificielle-definition#:~:text=D%C3%A9finition%20de%20l'intelligence%20artificielle,-Selon%20John%20McCarthy&text=L'intelligence%20artificielle%20\(IA\),n%C3%A9cessiteraient%20normalement%20l'intelligence%20humaine](https://datascientest.com/intelligence-artificielle-definition#:~:text=D%C3%A9finition%20de%20l'intelligence%20artificielle,-Selon%20John%20McCarthy&text=L'intelligence%20artificielle%20(IA),n%C3%A9cessiteraient%20normalement%20l'intelligence%20humaine)

Santiago, C. (2023). « L'intelligence artificielle peut-elle remplacer l'humain ? », BEIN CRYPTO. Récupéré à : <https://fr.beincrypto.com/apprendre/intelligence-artificielle-remplacer-humain/>

Langues, Lettres et Intelligence Artificielle

Yvette NASR
Université arabe

Résumé

L'intelligence artificielle, éthique et défis

Nous vivons dans l'ère de l'Intelligence Artificielle. Etudiants comme enseignants, chercheurs, ingénieurs, médecins et informaticiens comme des simples amateurs, voyous et exploiters toxiques, tout le monde y est impliqué. Cette intervention s'insère dans le dernier axe de réflexion du colloque. Elle pose la problématique de l'éthique et des défis cherchant s'il existe une façon de garantir l'intégrité et l'authenticité de l'être humain dans un paysage textuel façonné par l'Intelligence Artificielle.

Mots-clefs : l'intelligence artificielle, l'éthique, les défis, l'intégrité, l'authenticité, la responsabilité

Abstract

Artificial Intelligence, ethics and challenges

We live in the era of Artificial Intelligence. Students, teachers, researchers, engineers, doctors, and computer scientists as well as simple amateurs, thugs and toxic exploiters, everyone is involved. This intervention is part of the last line of reflection of the conference. It raises the issue of ethics and challenges or whether there is a way to guarantee the integrity and authenticity of the human being in a textual landscape shaped by Artificial Intelligence.

Keywords: Artificial Intelligence, ethics, challenges, integrity, authenticity, responsibility

Les chiffres publiés par l'agence Conseil Conversationnel spécialisée dans les réseaux sociaux notent que 3 milliards d'utilisateurs « parlent » tous les mois avec un chatbot ; 80% des entreprises ont investi dans un chatbot en 2020 ; 56% des Français estiment que les chatbots leur simplifient la vie.

On lit dans le manuel scolaire de la classe de brevet, sous le nom de Mosaïque, Edition Samir, les avantages de l'I.A. dans un texte qui chante les capacités d'un robot intelligent. Le texte traite d'un sujet d'actualité ouvrant l'esprit des élèves sur l'historique du premier robot et comment il a été une aide précieuse à l'homme dans les domaines de construction, de surveillance et de recherche. (Dayan, 2015)

On loue partout la capacité d'un chatbot de « dialoguer » et de répondre à toutes nos questions. Les chatbots sont capables, grâce à un programme informatique, de tenir une conversation artificielle avec des personnes sous la forme d'un échange vocal ou textuel, dont le plus célèbre sous le nom de Siri est l'assistant virtuel des iPhone. A son tour, Ikéa, le distributeur suédois de meubles et d'objets de décoration, s'est ainsi doté d'Anna, qui répond 24 heures sur 24 aux questions des clients. En outre, pour se faire livrer une pizza, acheter des fleurs ou réserver un billet d'avion, plus besoin de naviguer sur le web ni d'avoir recours à plusieurs applications dédiées chacune à un service particulier. Le chatbot centralise tous les besoins, étant muni de cartes géographiques et d'informations générales ou spécialisées propres à un milieu donné.

Une nouvelle littérature voit ainsi le jour ayant pour sujet l'intelligence artificielle, traitant ses défis et ses limites, son avenir et ses répercussions sur l'homme. Oui ! C'est formidable de trouver la meilleure gastronomie et les meilleurs restaurants dans un milieu déterminé en quelques instants, ainsi que l'emplacement d'un jardin public, d'un parc, d'une bibliothèque ou d'un musée, leur historique et leurs contenus. D'ailleurs, les enseignants d'aujourd'hui louent la capacité extraordinaire de chat G.P.T.(Generative Pretrained Transformer) à écrire un texte pour l'examen répondant au thème et au type de texte visés, en employant un lexique approprié à un niveau d'élèves défini, voire même à préparer les questions de compréhension du texte répondant aux objectifs grammaticaux, syntaxiques et lexicaux déjà expliqués : un travail formidable exécuté en quelques minutes, mais que les professeurs mettent des heures à préparer.

On salue les capacités merveilleuses de l'I.A. Mais, devant cet étalage de la situation actuelle des mérites de l'I.A, il ne faut pas oublier que toute technologie a ses limites et que l'I.A. suscite déjà des craintes.

1. Limites et craintes

1.1 Les limites de l'intelligence artificielle et les craintes qu'elle suscite

En effet, les chatbots, qui sont des intelligences artificielles, ne naissent pas intelligents, il leur faut apprendre à le devenir. Lorsqu'ils mettent au point un bot, les informaticiens commencent par dresser une cartographie de toutes les questions que les utilisateurs sont susceptibles de lui poser dans leur vie quotidienne. Puis, ces informaticiens programment la machine pour qu'elle puisse trouver la réponse sur le web. Et enfin, ils configurent l'interface selon la façon dont la machine doit restituer l'information trouvée. Il s'agit d'un effort immense pour que les GPT interagissent en fonction de ce qu'on leur a appris.

Mais, puisque c'est l'homme qui est toujours le fournisseur d'informations, ne pourrait-il pas pour une raison quelconque ou pour une certaine politique machiavélique donner des informations bien ciblées pour orienter ou gouverner la pensée humaine ? Siri, qualifiée par ses concepteurs comme l'assistant personnel intelligent, est capable d'envoyer des SMS, de chercher un restaurant à proximité, ou de faire une recherche sur le web. Mais, hélas, il ne peut cependant pas comprendre tout ce qu'on lui demande. Et à ce niveau-là, ses réponses peuvent se montrer farfelues, sinon erronées. Bien plus encore, on note une expérience humiliante de l'intelligence humaine en mars 2016 lorsque Microsoft a lancé Tay sur le réseau social Twitter. Celle-ci est une « adolescente » censée pouvoir converser avec tout le monde avec la promesse suivante : « Plus vous chattez avec Tay, plus elle devient intelligente ». Mais cette invention s'est terminée par une catastrophe car les internautes se sont appliqués à tester ses limites en lui apprenant à dire des horreurs. Cette forme d'I.A. sous le nom de Tay s'est transformée en un robot raciste et malveillant que ses concepteurs ont dû désactiver au bout de 24 heures seulement. (Appel Inc., 2018/DR.)

Dans le même domaine de mésaventures de l'I.A., on note que le robot Tesla a attaqué un ingénieur de l'industrie Gega Texas, tout près de Houston aux États-Unis. Il a implanté ses griffes métalliques dans le dos et le bras de l'ingénieur faisant couler le sang sous les yeux de ses collègues horrifiés. Bien plus encore, pour alléger le crime, l'avocat de Tesla prétend que l'ingénieur n'a pas eu besoin de prendre congé suite à l'attaque. Ce qui met en colère l'avocate représentant les ouvriers contractuels avec Tesla à Gega Texas en découvrant que le vrai nombre des ouvriers attaqués par le robot Tesla n'a pas encore été déclaré par manque de transparence. (art, 2023)

2.1 L'intelligence émotionnelle contre l'intelligence artificielle

Si l'on se réfère à la constitution de l'être humain, l'homme ne se réduit pas à ses capacités dans la connaissance des informations et de la cognition de l'abstrait. L'intelligence émotionnelle en plus que celle cognitive caractérisant l'homme va beaucoup plus loin dans le sondage des profondeurs de l'âme humaine. Sa dimension spirituelle et humaniste ou, du moins, compatissante comme l'empathie, allant même à la télépathie, forment une partie intégrante du psychisme humain. On se demande ainsi que peut l'I.A devant les horreurs de la guerre, les traumatismes après des séismes ou l'anxiété qui suit des expériences douloureuses de harcèlement ou d'intimidation ? Que peut l'I.A devant une mère qui voit en un instant s'effondrer sa maison pendant la guerre et avec elle sa famille, sa sécurité et ses rêves, quitte à devenir elle-même une handicapée parmi d'autres ? Que peut l'I.A devant un père affligé devant le cadavre de son enfant déchiqueté par un obus ? Cet enfant jouait un peu plus tôt innocemment devant sa maison.

En tant que masterante en psychologie clinique à l'Université Libanaise, je vois que la souffrance humaine ne fait que s'accroître malgré tout le progrès scientifique, technologique, numérique et robotique ! La misère, les maladies, la famine, les guerres, l'exploitation des enfants, le nombre des orphelins, des veuves, des familles endeuillées, endettées, sans abris ni biens se multiplient.

Malgré toutes les connaissances de « Siri » puisées dans des sources inépuisables, emmagasinées dans sa mémoire inébranlable, indéniable, celle-ci ne peut rien devant la souffrance humaine, ou bien parfois elle l'accroît, voire même la provoque ! Le toucher d'une infirmière qui rassure un malade atteint du cancer, le sourire d'une assistante sociale qui encourage une famille émigrée à cause de la guerre à persévérer et à poursuivre le chemin vers un avenir meilleur, l'encouragement d'un enseignant qui ressent un petit progrès dans les résultats de son élève, sans compter l'amour inconditionnel d'une mère et le sacrifice d'un père, tout cela fait partie intrinsèque des besoins profonds de l'être humain, valeurs empathiques, cependant étranges et incompréhensibles du monde de la robotique. A moins que l'homme ne se transforme en un robot dénué de tout sentiment humain.

Ne voit-on pas ainsi que l'intelligence émotionnelle dans le sens empathique sondant les profondeurs inconscientes de l'homme dépasse de loin l'intelligence artificielle qui se limite au monde tangible de son environnement ? Et, à ce niveau-là, l'empathie affecterait le monde du travail aussi bien que le monde informationnel de l'I.A.

3.1 L'empathie comme facteur élémentaire initiateur dans le monde du travail

L'empathie est un concept complexe étudié en psychologie et en neurosciences. Sur le plan scientifique, l'empathie peut être définie comme la capacité de comprendre les émotions, les sentiments et les perspectives d'autrui, ainsi que la capacité de partager émotionnellement ses états d'âme. Cette capacité implique la reconnaissance des émotions d'autrui, la résonance émotionnelle avec ses émotions et la réponse empathique appropriée. (Helene et al., 2023).

Le terme « empathie » vient du latin « in » ou « dans » (à l'intérieur), et du grec « pathos » ou ce qu'on éprouve. Le terme a été créé en allemand (Einführung, ressenti de l'intérieur) par le philosophe Robert Vischer (1847-1933) pour désigner le monde de relation d'une personne avec une œuvre d'art qui permet d'accéder à son sens. Il a été repris par Sigmund Freud pour évoquer l'influence suggestive qui, tout comme la suggestion individuelle, éveille la tendance à l'imitation et induit chez nous un affect.

Dans son ouvrage intitulé *Wired to Care* (2009), Dev Patnaik, consultant en stratégie, affirme qu'un manque d'empathie au sein des grandes entreprises commerciales confronte les employés de ces entreprises à des difficultés lorsqu'ils doivent prendre des décisions intuitives et n'arrivent pas toujours à comprendre ce qui leur est demandé. Patnaik déclare que, pour faire réussir les entreprises contemporaines, il faudrait créer ce sentiment d'empathie, en s'appuyant sur Nike, Harley-Davidson et IBM comme exemples « d'organisations ouvertes d'empathie ». De telles institutions, affirme-t-il, « voient de nouvelles opportunités plus rapidement que leurs concurrents, s'adaptent plus facilement au changement et créent des lieux de travail qui offrent aux employés un plus grand sens de la mission ». (Reeves et Deimler, 2011)

Dans son livre intitulé *The Empathy Factor* (2011), Marie Miyashiro insiste également sur le besoin de tenir compte de l'empathie sur le lieu de travail et propose la communication non violente comme un mécanisme efficace pour y parvenir. Il s'agit d'écouter de manière active son interlocuteur, d'identifier, de reconnaître et de comprendre ses émotions et ses sentiments, en quelque sorte réussir à se mettre dans sa peau. Car ceux qui maîtrisent ces techniques parviennent littéralement à se synchroniser avec leurs interlocuteurs et perçoivent donc leur statut émotionnel, sans toutefois perdre conscience de leurs propres émotions.

Ainsi ne serait-il pas plus sage de préserver l'intégrité de l'homme, la singularité de ses compétences et vertus, l'intelligence émotionnelle parmi d'autres, et de développer sa créativité, au lieu de créer un automate intelligent à l'aspect humain ?

4.1 L'I.A. Un danger menaçant l'homme dans son intégrité, sa singularité et son aptitude créative

L'humanoïde, les robots intelligents, les applications GPT joignant le numérique à la technologie et à l'informatique bombardent le cerveau humain des mêmes goûts, des mêmes choix, des mêmes opportunités, du même sens à la valeur de la réussite, à l'amour, à la famille, au genre, à Dieu et à l'existence. Ne verrait-on pas dans ces créatures intelligentes artificiellement un danger de standardiser, de modéliser et d'uniformiser l'esprit humain façonné et assujéti aux mêmes informations et par suite réagissant conformément aux mêmes ordres dans le but de s'en emparer ? Ne serait-ce pas un moyen de façonner et de conquérir le seul espace libre qui reste à l'homme, sa liberté de penser, et ce, depuis son plus jeune âge ?

De nos jours, bon nombre d'enfants souffrent des problèmes tant au niveau psychique que mental, relationnel, familial et social On rencontre partout dans les écoles comme dans des centres de rééducation, des hôpitaux spécialisés et des cliniques un accroissement considérable des problèmes psychiques, des troubles du comportement, des troubles émotionnels, des difficultés d'apprentissage et de mémoire, des troubles de l'attention, de concentration et de l'hyperactivité, des troubles du spectre autistique, des problèmes d'anxiété, d'agressivité, de perversions et de drogues, des traumatismes post-guerres ou après des séismes... Mais que peut l'I.A pour y faire face, pour remédier à tous ces problèmes qui affectent le psychisme humain et altèrent le développement sain et équilibré de nos jeunes enfants ? Selon l'étude réalisée par Santé Publique France et publiée en septembre 2019, 74% des filles et 81% des garçons de 17 ans déclarent avoir consommé de l'alcool. Selon Dr. Hervé Martini, médecin addictologue à Nancy et secrétaire général d'Addictions France, les jeunes consomment « pour faire face à une solution difficile : la prise de produit est considérée comme la seule solution pour gérer ses émotions, ses souffrances. L'anxiété, les problèmes relationnels, les traumatismes du passé et le mal-être ressenti sont souvent à l'origine de ces usages ». (Martini, 2021)

2. Développer l'authenticité dans le sens de la sincérité et de l'unicité

Dans le but de respecter l'unicité et la différence de chaque être humain au lieu de l'engloutir dans la masse, le réduisant ainsi à un numéro, des efforts sont déployés depuis longtemps visant à renforcer l'activité libre et créatrice de l'enfant. Pour un meilleur accès à ce développement deux pistes seront sollicitées dans l'article présent.

2.1 Une démarche psychologique structurelle

Depuis Piaget qui explique les structures cognitives du développement de l'intelligence de l'enfant ou schèmes de pensée passant par les instances et les stades du développement de l'appareil psychique de l'enfant chez Freud à la théorie de l'apprentissage par le jeu que préconise Rousseau, les éducateurs et psychologues ne cessent de proposer des solutions créant un espace de liberté à l'enfant, l'homme de demain, favorisant sa libre expression, son défoulement et ses capacités de créer et manifester ses idées et ses rêves. Notons que selon Grenier, l'éducation des enfants implique particulièrement l'élément psychologique dans l'enseignement des compétences spécifiques. Elle leur permet de mieux comprendre et de gérer leurs émotions, leurs comportements et leurs relations sociales. Toujours selon Grenier, la psychoéducation procure aux parents ainsi qu'aux enseignants l'aide nécessaire pour mieux comprendre et accompagner les enfants dans leur développement. (Grenier et al. 2019)

2.2 Une démarche ludique

La psychologie de l'enfant montre également que les récompenses sont un outil efficace pour encourager les enfants à modifier leur comportement négatif et à renforcer les comportements positifs. (Deci et Ryan, 1985) Des études sont menées sur des simples jouets comme le Lego considérés comme des outils éducatifs très efficaces pour le développement cognitif et émotionnel des enfants (Eisemberg et Mussen, 1989). En plus de leur capacité à stimuler l'imagination et la créativité, les Lego permettent aux enfants de développer leur aptitude à résoudre leurs problèmes, leur compétence spatiale et leur motricité fine. (Gordon, 2013) Mais aussi à gérer leur anxiété et leur stress en fournissant une activité réconfortante et relaxante. (Davies et al. 2013) En outre, les enfants expriment leurs émotions à travers la construction et la déconstruction des Lego. Cela leur permet de mieux comprendre et de gérer leurs émotions. (Vogel et Schwabe, 2016)

3.2 Des répercussions désastreuses

Mais où en est-on maintenant par rapport au Lego jeté dans la poubelle depuis longtemps et remplacé par une tablette interactive ou un robot intelligent ? Cet exemple donné ne vise pas bien sûr à réduire ou à exclure les autres moyens et jeux éducatifs, mais simplement pour dire comment on est passé des jeux qui motivent l'esprit créatif en gérant le stress par la construction à des jeux de groupe sur Network, prônant l'uniformité et l'agressivité envers l'autre. La vue du sang ou de la mort du concurrent procure chez les jeunes joueurs un sentiment de joie et de triomphe, les rendant agressifs et insensibles à la douleur d'autrui dans des situations réelles selon une étude menée avec plus de 3000 participants âgés de 8 à 17 ans publiée le 24 mars 2014 aux Etats-Unis. (LaPresse.ca, 2014)

La concurrence revêt une forme parfois sanguinaire dans le sens qu'il faut tuer l'autre pour le remplacer dans un monde qui ne donne pas à chacun sa place dans sa différence et sa distinction. Le monde artificiel où l'on vit tue l'authenticité qui est « le simple être soi » selon ses propres valeurs et ses priorités. Il prône d'autres modèles de soi uniformisés et inculqués dès le jeune âge. La différence sera en quelque sorte mal vue, voire même méprisée. Une parenthèse s'ouvre ici pour penser aux personnes handicapées ou à difficultés psychiques ou mentales. Où est leur place dans ce monde intelligent artificiellement ?

4.2. Une lecture synthétique apportant une leur d'espoir

En replongeant dans les méandres de l'IA sous toutes ses formes et applications, on se demande comment l'investir en gardant autant que possible à l'homme son intégrité, son authenticité, sa libre pensée et sa différence. Des communications individuelles menées en tant que surveillante avec la plupart des collègues enseignants presque toutes les matières au Lycée public à Baabda – surtout des professeurs de biologie, de géographie, voire même de français, les voyant affairés à la préparation des examens – montrent une résignation mais risquée de l'usage accru de l'IA : « On ne peut pas passer outre ; on ne peut pas négliger son importance ; on ne peut pas s'en détacher ou travailler sans ». (Ces communications ne peuvent pas être considérées comme un sondage mais reflètent toutefois une vision et un avis précis).

Cet attachement accru pose le problème fondamental de la place de l'homme et de sa liberté de penser et de créer dans ce monde artificiel. Un seul axe de pensée paraît favorable en posant la problématique de la finalité de l'existence humaine, si ce n'est la recherche de son bonheur. Si ces quelques lignes ne suffisent pas à

contenir les différentes acceptions philosophiques sur le sens du bonheur et ce qui le différencie de la joie, ceci n'empêche de dire à l'unanimité que tout homme désire vivre heureux. Il s'agit d'un désir archaïque, ancestral qui a le même âge que l'Homme. La philosophie stoïque qui est née à Athènes et s'est développée avec Epictète et Sénèque sous l'empereur Marc Aurèle depuis presque deux millénaires a proposé des solutions dont l'une est d'aiguiser notre appréciation de l'instant présent en renouant avec la nature : « Les stoïciens nous enseignent que la sagesse et la tranquillité d'esprit se trouvent dans l'observation de la vie naturelle et dans l'alignement avec les lois universelles qui gouvernent notre existence ». C'est ce lien qui permet à l'homme de s'approcher de sa profonde nature en vivant en harmonie avec la nature mère, étant une partie de l'univers. Ce qui fournit à la vie humaine son sens et sa grandeur, sa créativité et sa liberté, sa sagesse et son intégrité, en un mot la valeur éthique de son existence. (Aurèle, 121-180).

Ceci trouve sa résonnance parfaite dans la psychologie positive initiée officiellement en 1998 par le psychologue américain Martin Seligman qui « étudie ce qui donne un sens à la vie ». Cette psychologie s'intéresse aux ressources de l'être humain, ne l'étudiant pas de manière isolée et individualiste. Elle invite à vivre pleinement ici et maintenant car seul l'instant présent compte. Le passé n'est plus, le futur est une anticipation, seul le présent est réel, d'autant plus que la sagesse est de choisir d'agir ici et maintenant en harmonie avec la nature et avec la vertu. (Seligman, 2023) Le choix libre de notre action implique tant le courage d'agir que le discernement des répercussions et résonnances de nos actions. Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles qu'on n'ose pas, mais c'est parce qu'on n'ose pas qu'elles sont difficiles. Ce qui fait toute la différence entre la résignation et la résilience. Celle-ci ne se contente pas d'accepter ce qu'on ne peut pas changer à la manière des stoïciens, mais implique le rebondissement en transformant l'obstacle en une opportunité, le défi en un tremplin vers un état meilleur.

Conclusion

Ainsi, l'instant présent nous pousse à choisir l'équilibre entre la vertu des stoïciens en harmonie avec la nature et les exigences de la vie actuelle où l'homme se trouve envahi par la technologie en vue de faire vite les choses et à la perfection. Dès lors, il faut lancer un cri d'alarme pour une meilleure prise de conscience des menaces accrues de l'I.A., invitant le monde des informaticiens à préserver l'authenticité et l'intégrité de l'homme, mais aussi les qualités de sa différence et de ses compétences inouïes, compétences qu'il faut mieux exploiter et développer en s'appuyant sur les vertus de la psychologie positive que de développer des

humanoïdes plus intelligents que leurs concepteurs. Car une dépendance croissante à de telles technologies compromet massivement les compétences humaines essentielles qui, par suite, se détériorent. A ce niveau-là, une étude publiée récemment sur psychopost le dimanche 7 avril 2024 et menée sur 500 étudiants universitaires à Pakistan montre que l'usage accru du chatGPT altère leur mémoire, affecte leur niveau académique et augmente leur tendance à la procrastination. Ce qui constitue un véritable danger aux jeunes étudiants.

Agissons alors pour ne pas être les esclaves des formes intelligentes artificiellement. Mais que l'IA soit le tremplin vers un monde de connaissances seulement utiles au développement de l'homme dans la préservation de son humanité, toujours enracinée dans sa nature intelligente, vertueusement intègre et authentique. Le mot d'or face à ce défi reste la responsabilité.

Bibliographie

- Aoun, C., Gesenhues, N., & Enault, P. (2019). *Mosaïque* (module 1, p. 14). Beyrouth : Éditions Samir.
- Aurelius, M. (121-180). *Méditations*. Dans Marcus Aurelius, *Trouver la Sagesse Dans la Nature/Stoïcisme, Une Nouvelle Perspective* (pp. 1-233). Broché. Amazon.
- Davies, S. C., Rosemberg, M., et Gannon, K. (2013). The therapeutic potential of Lego therapy. *Children & Society*, 27(5), 406-418.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Perspectives in Social Psychology*, 1, 37.
- Delaroche, J., Franco, C., & Dayan, C. (2015). *Jacques, Les Robots*. Paris : éditions Fleurus, coll. « La Grande imagerie ».
- Gordon, E. (2013). How Lego Became The Apple Of Toys. *Fast Company*. Retrieved from <https://www.fastcompagny.com/1672897/how-lego-became-the-apple-of-toys>
- Grenier, J., & Prévost, K. (2019). L'intervention psychoéducatrice en milieu scolaire : pratiques et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 54-78. DOI: 10.7202/1056690ar
- Helene, C., Chiara, S., & Carine, L. (2023). *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*. Retrieved from <https://www.lapresse.ca>, jeux-vidéo, (2014). « Les jeux vidéo provoquent de l'agressivité chez les enfants/ LaPresse ».

- Seligman, M. (2023). Résumé de ses travaux. *La psychologie positive*. Retrieved from <https://www.lapsychologiepositive.fr>, consulté le 18 Janvier, 2024.
- Vogel, F. A., & Schwaben, M. J. (2016). Building emotional intelligence through Lego Serious Play. *Journal of Management Development*, 35(2), 263-279.
- Wick, C., Kunzmann, U., & Scheibe, S. (2021). Empathy of work: The role of age and emotional job demands. *Psychology and Aging*, 31(6), 36-48.
- <https://www.lapresse.ca>, jeux-vidéo, (2014). « Les jeux vidéo provoquent de l'agressivité chez les enfants/ LaPresse ». Retrieved on January 16, 2024.
- www.alarabiya.net / 27 décembre, 2023 à 11h 55.

AI-Driven Poetry and Human Nuances

Laurence AJAKA, Mireille REDFORD & Joseph SAAB
Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Sanna EZZEDDINE

Affiliation: Firestone, Liberia, Factory Quality Assurance Superintendent

Résumé

Les limitations auxquelles est confrontée la poésie générée par l'IA soulignent la disparité fondamentale entre les capacités techniques des machines et les nuances intrinsèquement humaines intégrées dans l'expression poétique. Bien que les algorithmes de traitement du langage naturel (NLP) permettent aux systèmes d'IA de naviguer avec une précision remarquable dans les aspects structurels du langage – grammaire, syntaxe, sémantique – ils ne parviennent pas à saisir les subtilités des émotions humaines et des expériences qui sous-tendent les œuvres poétiques.

Les émotions humaines sont complexes, multiformes et souvent profondément personnelles. Ils sont façonnés par des expériences subjectives, des influences culturelles et des perspectives individuelles. En tant que forme d'art, la poésie traditionnelle puise souvent dans ces profondeurs émotionnelles, utilisant le langage comme un moyen d'exprimer des sentiments, des sensations et des réflexions complexes qui résonnent avec les lecteurs à un niveau intime. 862729

En revanche, la poésie générée par l'IA manque des expériences humaines intrinsèques qui alimentent la profondeur émotionnelle. Piloté par l'IA. Bien que les machines excellent à imiter des motifs et des structures basés sur des données existantes, elles manquent des expériences vécues, de la conscience et des émotions inhérentes qui sont au cœur de la créativité humaine. En conséquence, les poèmes produits par les systèmes d'IA peuvent sembler techniquement compétents en termes de structure et de forme, mais manquent souvent de l'authenticité brute et de la véritable profondeur émotionnelle que l'on trouve dans la poésie créée par des humains.

Pour explorer ces défis, nous avons créé des poèmes générés par l'IA pour « Elle marche en beauté » de Lord Byron. Des participants qui n'étaient pas familiers avec le poète et le poème ont commenté les différentes versions des poèmes. 4 participants sur 5 ont choisi le poème original, affirmant qu'il semblait le plus sincère et le plus accessible des trois versions. Ils ont également convenu que, bien que l'IA ne puisse pas égaler la sophistication des œuvres originales, elle saisit l'humeur et les goûts du grand public.

En essence, bien que la poésie générée par l'IA mette en avant les avancées remarquables de la technologie et de la linguistique computationnelle, elle reste limitée par son incapacité à reproduire de manière authentique les aspects nuancés, chargés d'émotion et intrinsèquement humains de la poésie.

Mots-clefs : poésie générée par l'IA, émotions humaines, répliation, Lord Byron, Elle marche dans la beauté.

Abstract

The limitations faced by AI-driven poetry underscore the fundamental disparity between the technical capabilities of machines and the inherently human nuances embedded within poetic expression. While Natural Language Processing (NLP) algorithms enable AI systems to navigate the structural aspects of language—grammar, syntax, semantics—with remarkable precision, they fall short in capturing the intricacies of human emotions and experiences that underpin poetic works.

Human emotions are intricate, multifaceted, and often deeply personal. They are shaped by subjective experiences, cultural influences, and individual perspectives. As an art form, traditional poetry often draws upon these emotional depths, employing language as a medium to articulate complex feelings, sensations, and contemplations that resonate with readers on an intimate level.

In contrast, AI-generated poetry lacks the intrinsic human experiences that fuel emotional depth. AI-Driven. While machines excel at mimicking patterns and structures based on existing data, they lack the lived experiences, consciousness, and inherent emotions that are central to human creativity. As a result, the poems produced by AI systems may appear technically proficient in structure and form but often lack the raw authenticity and genuine emotional depth found in human-created poetry.

To explore these challenges, we created AI-generated poems for Lord Byron's "She Walks in Beauty". Participants who were unfamiliar with the poet and poem to comment on the different versions of the poems. 4 out of 5 participants chose the original poem saying that it felt the most sincere and relatable of all

three versions. They also agreed that while AI might not match the sophistication of the original works, it captures the mood and tastes of the general public.

In essence, while AI-driven poetry showcases the remarkable advancements in technology and computational linguistics, it remains constrained by its inability to authentically replicate poetry's nuanced, emotionally charged, and inherently human aspects.

Keywords: AI-driven Poetry, human emotions, replication, Lord Byron, *She Walks in Beauty*

1. Introduction

AI might be a ubiquitous term in our everyday lives, but few of us understand this innovation's real meaning and scope in our lives. We can be excused because even the experts are not completely aligned on what is happening and the way forward. A simple explanation is to define AI as any technology that enables machines to imitate the thinking processes and reasoning of humans (Shekh et al., 2023; Russel and Norvig, 2020). The use of algorithms is something that people often associate with AI, but that is not exclusive to it. Algorithms are a specific set of instructions or rules that help in solving problems. They are very common in mathematics and therefore are not a special feature of AI.

Some researchers try to focus on how AI functions. AI is any technology that is capable of receiving and interpreting data to make autonomous decisions that serve their functions (Boden, 2018). This is different from the typical machines that have to rely on input from humans to carry out actions. We also often mistake AI's functions because we limit it to computers and smart devices when it is so much more than that. AI is a conceptual term that refers to innovation and change (Ford, 2018). AI is evident in all the technological advancements that allow machines more independence. It becomes obsolete when it is available to the general public. If it is considered from this perspective, we can start to understand the nature and potential of AI.

The other bedrock of this paper is poetry, one of the most enduring forms of human creativity. The nature of poetry defies any definition because it is very fluid. After all, how can we reconcile the distinct form of poetry into one? Are poems only restricted to rhyming verses or does it extend to the free verse? Poetry will always defy any limited definition because it is interwoven with the boundaries of human innovation (Riberio, 2007). Just imagine the millions of ideas and forms that humans have chosen to express themselves since the dawn of

humanity. If the cavemen and cavewomen of antiquity had the talent for drawing their lives on the walls of caves thousands of years ago, what is to say they did not chronicle their tales in poems? We have famous poems that distill the essence of civilizations such as Odessey of Gilgamesh.

So, while they can never be comprehensive, some definitions attempt to consolidate this human experience. According to Cushman et al. (2012), "A poem is an instance of verbal art, a text set in verse, bound speech. More generally, a poem conveys heightened forms of perception, experience, meaning, or consciousness in heightened language, i.e. a heightened mode of discourse." Katz et al. (2023) tried a more disciplined approach to defining poetry where they asserted that the human mind is poetic by nature and prone to figurative speech. This means that poetry is the manifestation of the human ingenuity that results from the makeup of our minds. This can be ascertained by the way we speak to one another where we use idioms, metaphors, similes, rhymes, and many other forms of figures of speech. In other words, poetry is an expression of who we are.

With poetry being such an integral part of our lives, it would inevitably have been linked to AI at one point or another. The reason that it just recently made that connection is because AI did not have access to the databases that would allow it to create poetry until recently. AI is used in literature in various forms by academics and businesses. It would be futile to stop such a wave at this point because once a new technology is established, it becomes virtually impossible to turn back the hands of time. However, if we want to advance technology, we must take a critical look at what is missing and how we can improve it. This study, and ones like it, will shed light on the nuances of AI-generated poetry and establish a path for advancement. It will deal with an important question: Is AI capable of generating poetry that is on par with human poetry?

To provide context for this issue, we will compare the poems of Lord Byron which is arguably one of the most innovative poets in history. He is renowned for his deep understanding of human nature and a master craftsman with words. A comparison between his work and AI will provide a contrast between human ingenuity and AI capabilities.

2. Literature Review

2.1 History of AI

AI history is another accumulation of human innovations. We will not extend our discussion to those who developed the mathematical theories and mechanical tools that made it possible for AI to develop. We will focus on the main precursors that shaped AI. Mijwel (2015) outlined the main events in the history of AI till the present. The first mechanical calculator can be attributed to the work of Charles Babbage and Ada Lovelace in the 1800s. Incidentally, Ada Lovelace is the daughter of Lord Byron who is the author of this study's poem. She wrote extensively about Babbage's proposal for a computer and created the basis for the algorithms that are used in today's computers. The modern notion of robots was introduced by Karel Kapeck in 1923 followed by Konrad Zuse in 1936 who developed the programmable computer named Z1 with a 64K memory. All this work would not have been possible without the vision and input of mathematician Alan Turing who changed the course of history by aiding in the deciphering of Nazi codes during WWII. He introduced the concept of the Turing Test which studies the machine's ability to produce responses similar to human beings. It helped to define artificial intelligence. In 1946, the ENIAC was the first computer to be built, and it weighed 30 tons. The 1950s and 1960s saw a rapid increase in the pace of technological development, especially after ELIZA was created which was the first program capable of making humans believe they are corresponding to another human being. After IBM produced the first personal computer in 1981, technology developed quickly with huge investments being poured into the research and development of AI. This led to what we are witnessing today with AI being at the forefront of controversy and debate regarding its benefits and pitfalls.

2.2 Lord Byron

George Gordon, the 6th Lord Byron (1788 – 1824) is one of the most renowned English poets who spearheaded the Romantic Movement in English poetry. He has had many books written about his life and poetry, but we will be relying on the work of Fiona MacCarthy for information. Born with a lame foot, he lived with his mother in Scotland as a child and got his education in grammar school. He was extremely affected by his physical shortcomings and the poverty he experienced as a young child. He had a complicated relationship with women due to allegations of being on the receiving end of illicit sexual advancement at a young age and love for his cousin.

His ascension to the title of Lord Byron changed his circumstances and allowed him to go to Harrow and later on Cambridge. He forged lasting friendships and went on to take his place in London society. His failed romance with Mary Chaworth marked the beginning of his literary work. His disappointment made him choose a life of dissipation that brought him close to bankruptcy. He was saved from financial ruin by publishing some of his earlier works. Similar to his contemporaries, he embarked on a Grand Tour to Europe which shaped much of his character and convictions. He married in 1814, and the happiness in his marriage was very brief. He fathered one child Agustus Ada whom he abandoned when she was young. Following the dissolution of his marriage, he left England and never returned. He lived a nomadic life full of adventure and ultimately died in Greece.

Lord Byron is an interesting historical figure. His complex upbringing marred by antagonism against his mother and a sense of inferiority due to his lameness created a troubled young soul. However, everyone agrees that he was gifted with grace of verse and an in-depth understanding of human emotions. He was a flawed genius who lived and died on his terms defying society and convention in the pursuit of happiness.

2.3 Previous Studies

The issue of AI and poetry has been gaining more attention in research. An article by Huston and Schnellmann (2023) spoke about the immediate and visceral rejection of AI-generated art that happened shortly after the deployment of programs such as Chat GPT. The authors discussed how difficult it has become to separate AI from literary work. They spoke about the controversy of authorship, i.e. is the person who puts in the prompt to AI the author of whatever it generated? The authors asserted that even though these programs can imitate the works of great human authors, they are not able to match the depth and complexity of these works.

Sadiq (2023) explored Chat GPT's ability to write poems based on prompts. The findings indicate that the AI is capable of generating poems in a matter of seconds which makes it much more prolific than humans. The author found that the AI does not have the creativity of humans. It is only taking the surface meaning of the prompts and imitating what has been written about said prompts in previous poems. There are no new imageries or desire to expand on the depth of feelings that are experienced by humans writing about the same prompts. It can easily follow the forms and meters of the poems, but these often feel forced.

The same vocabulary is used to convey an atmosphere; for example, sadness is always expressed by words such as dark, cold, shadows, shiver, etc. This is because Chat GPT is not creating something new; it is only using algorithms to rearrange what already exists in its databases.

The same findings were echoed in another study by Shalevska (2024) who also studied the poems generated from prompts on Chat GPT. The author criticized the standardization of the poems created by AI. The strict adherence to what has been established as romantic, sad, humorous, or any other emotion can often expose the poem as AI-generated. The argument is that human authors are constantly trying to be innovative to capture their audiences. They want to seduce and captivate their audiences with twists and turns or words and expressions. The poems are superficial and cliched. However, the author did not consider AI as a completely negative educational tool. It can provide feedback for human writers and help to correct some inconsistencies in style and wording. They also predicted that AI might push human creativity forward by creating new styles and forms making poetry more accessible to the masses

3. Research Methodology

This study attempts to gauge the effect that Byron's and AI's poetry has on the participants. It will rely on a qualitative approach for a methodology. Denzin and Lincoln (2011) defined the qualitative methodology as "researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them." Although the qualitative methodology is underutilized when compared to the quantitative, it remains an important source of information because it delves into details that a quantitative approach is not equipped to do. This justifies our choice of this methodology because we want to interpret the preferences and emotions of the participants. Poetry will affect each individual in a unique way which makes it impossible to construct a unified set of questions and options for this study. We will be asking some prompting questions such as the preference or how they were affected by each poem, but the interviewer will then allow the participants to determine the flow.

We chose one of Lord Byron's most famous poems: *She Walks in Beauty* that was published in 1832. It is a cultural phenomenon that still reverberates today among literature lovers. We asked AI to write something inspired by this poem. We used two different AI generators, Chat GPT and Aria to have some

diversity. Five participants were chosen from the scientific majors at the Holy Spirit University of Kaslik (USEK). They were chosen randomly with the only stipulation that they were not familiar with Lord Byron and his works. We wanted to get an initial and unbiased opinion.

Each version of the poem was sealed in a white envelope with no demarcation on it. Participants were asked to randomly choose the order in which they read the poems. This ensures that there is no bias in the selection that would promote one version over the other. They were then asked to choose their preferred version and talk about which one they preferred.

4. Results and Discussion

The three versions that were presented to the participants are shown below

Original	Chat GPT
<p>She walks in beauty, like the night Of cloudless climes and starry skies; And all that's best of dark and bright Meet in her aspect and her eyes; Thus mellowed to that tender light Which heaven to gaudy day denies.</p> <p>One shade the more, one ray the less, Had half impaired the nameless grace Which waves in every raven tress, Or softly lightens o'er her face; Where thoughts serenely sweet express, How pure, how dear their dwelling-place.</p> <p>And on that cheek, and o'er that brow, So soft, so calm, yet eloquent, The smiles that win, the tints that glow, But tell of days in goodness spent, A mind at peace with all below, A heart whose love is innocent!</p>	<p>She walks in beauty In graceful steps, she moves with gentle grace, A vision framed by night and day's embrace. Her presence, like the moon's soft silver gleam, Reflects a beauty found in every dream. Her eyes, twin stars that light the darkest skies, Hold secrets deep, where whispered wishes rise. In them, the depth of oceans can be found, With mysteries that in their depths abound. Her smile, a beacon in the shadow's grasp, Illuminates the path where shadows rasp. With lips as soft as petals kissed by dew, She breathes the fragrant essence of the new. Her hair, a cascade of midnight spun, In strands that dance beneath the waking sun. Each strand a thread of stories yet untold, In every curl, a tale of love unfolds. Oh, how she walks, a symphony in motion, A melody that stirs the heart's devotion. In her, the beauty of the earth is seen, A masterpiece, a wonder to convene. Like Byron's muse, in beauty she does dwell, A timeless charm no words could truly tell. In her, the heavens and the earth align, A vision rare, a gift divine.</p>

Aria

In graceful light, her spirit's grace,
A beauty born of gentle lace,
A soul that shines, a heart that's true,
In her, the stars find their softest hue.
With every step, a whispered tale,
Of moonlit dreams that never fail,
Her eyes, a pool of tranquil night,
Reflecting wisdom, pure and bright.
A melody woven in her flowing hair,
Soft whispers of a love so rare,
She walks in beauty, like a song,
A timeless dance where hearts belong.
So fair, so gentle, in every way,
She paints the night in hues of day,
Her presence lingers, a wistful art,
A masterpiece etched upon the heart

Before we delve into the specifics, we will consider the contrast that exists between the three different versions. The original poem is a timeless classic that speaks of Lord Byron's passion for his beloved. The poem is an iambic tetrameter that flows with every word of admiration the poet has for his beloved. The poem is concise in its phrasing of admiration. It echoes the message that Byron is attempting to convey when he speaks about the perfection of his beloved. To him, she is the ultimate balance of beauty and charm. Hers is a form that needs nothing more and nothing less. Any deviation will rob this vision of its perfection.

In contrast, the Chat GPT's version is considerably longer than that of Byron's. It lacks the precision of the original even though it goes into details describing the beloved. It did not follow the same meter scale or flow of the original even though it tried to convey the same messages and imagery. Aria's version is more concise, but it chose a different meter for the poem. It is closer to the original in style, but it does not have the wealth of imagery that the original has. It is clear that the AI is trying to rewrite the original rather than being inspired by it. They are adopting the same setting and ideas. This shows the limitation of AI since none tried to deviate from what was written. The prompt for these AI-generated poems was to write something inspired by the poem and not to rewrite it. In the case of a human being, they would have tried to take the concept and build on it. The core message of the poem is the perfection of the beloved. An

inspiration would have taken that notion and applied it in a different setting using different imageries and figures of speech.

Our participants are referred to as A, B, C, D, and E respectively to maintain their anonymity. They were all asked to choose their preferred version, and all but D chose the original. Participant D said that they prefer Aria's version. They were prompted to justify their preference. A said that the poem felt light and soft. When prompted, they clarified that it just felt pleasant to the ears. Participant B said that they did not like Chat GPT's version because it was too flowery in language. They like to hear something easy to digest. They claimed that the Aria version sounded childish and immature. They did not necessarily like any of the poems, but the original felt like the least bothersome. Participant C was very reluctant to choose any of the poems because they felt that all were too sentimental. All of the three felt insincere and romantic drivel. Participant D said that they liked the music of the Aria's version. It reminded them of a song and had a nice melody. They even attempted to make a song out of it because they thought it would be romantic. Participant E thought the original was the most mature of all three because it spoke directly from the heart.

Participants were then told which one was the original and given a background about Lord Byron. They were all confident in their choices and felt validated in choosing the current version. Participant D defended their choice saying that the original felt antiquated. It is from a bygone era that does not express the sentiment and mood of the current generation. They praised AI for taking something that would not resonate in today's society and changing it into something palatable for today's youth. They insisted that society has advanced enough to embrace uniformity and standardization. As such, AI can be instrumental in creating art that is representative of today's society. The other participants had mixed reactions to these statements. Participant E said that art does not change with the change of time. Quality literature and poetry can withstand the boundaries of time, or else how can we justify how the classic works are still taught after thousands of years? Participant B said that literature has universal themes that are more related to human nature rather than the events that are happening. We all want the same things such as love, security, and happiness. These things have shaped us and will continue to shape us. Participant A said that AI is a manifestation of these desires, especially security and happiness. They went on to talk about how many lonely people can find comfort in AI in a world that is becoming lonelier. They expressed that they would have been moved and touched to have AI write them a poem this touching which would be a solace on some dark days.

Participants were asked if they think AI will even evolve to the point of mimicking the level of human emotions to be able to write poems such as *She Walks in Beauty*. They responded to this prompt by saying that there is no way to judge the trajectory of AI. Participant D said that the idea of having AI write an entire book about a topic was alien as close as 5 years ago. To limit the potential would be short-sighted. Participant A agreed but went on to express some skepticism. They argued that we might not be able to know if the level of AI has evolved to that degree because AI takes their information and data from what is available on the Internet. How can we know if it is not up to the level when it is an expression of what the collective human consciousness online is producing? Participant B made a parallel with how music is different from before and now. We can all agree that Mozart is a genius, but is it fair to deny the artistry of today's innovators because they are not the same as what was acceptable? Even Mozart was considered to be "mainstream" and "fast" by his contemporaries. In the end, they all agreed that AI will always reflect what we are today and tomorrow instead of yesterday.

5. Conclusion

The study shows how AI is different in terms of generating and producing poetry. Even with the collective human knowledge available to it, AI was not capable of producing a poem that would overshadow the original masterpiece of Lord Byron. However, participants did express how AI is a reflection of today's society and thus cannot be expected to exhibit the same stylistic nuances of original poetry. This study represents an opportunity to explore how human beings interpret the emotion and language used in poetry. It can be further expanded to explore how AI will create more poems from classic and modern prompts to gauge the effect it has on us. A proposed future study can use the works of a more contemporary poet. We want to identify the key indicators reflecting the micro and macro ecosystems of these poets to improve the performance of AI. This improvement will extend into what AI generates based on prompts for older poets as it will have a better understanding of their backgrounds and motives. Working with the newer poems enhances AI's algorithms and databases for a more polished performance.

Bibliography

- Boden, M. (2018). *Artificial Intelligence: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Cushman, S. et al. (2012). *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*. Princeton University Press
- Denzin, NK and Lincoln, YS (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE
- Ford, M. (2018). *Architects of Intelligence*. Packet Publishing
- George Gordon, Lord Byron. "She Walks in Beauty" from *Hebrew Melodies*. London: John Murray, 1832-33. Public Domain.
- Huston, J. and Schnellmann, A. (2023). The Poetry of Prompts: The Collaborative Role of Generative Artificial Intelligence in the Creation of Poetry and the Anxiety of Machine. *Global Journal of Computer Science and Technology*, 23(1):1-14
- Katz, A. N., Rasse, C., & Colston, H. L. (2023). On Poetry and the Science(s) of Meaning. *Metaphor and Symbol*, 38(2), 113–116. <https://doi.org/10.1080/10926488.2023.2172821>
- Macarthy, F. (2002). *Byron: Life and Legend*. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Mijwel, M. (2015). History of Artificial Intelligence. DOI:10.13140/RG.2.2.16418.15046
- Riberio, C. (2007). Intending to Repeat: A Definition of Poetry. https://www.academia.edu/171964/Intending_to_Repeat_A_Definition_of_Poetry?auto=download
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Sadiq, N. (2023). Analyzing Emotional Depth in AI-Generated Poetry: A New Frontier in Computational Creativity. *JRR*, Vol. (5)(6), pp. 150 – 155.
- Shalevska (2024). The Digital Laureate: Examining AI-Generated Poetry. <https://www.researchgate.net/publication/378461120>.
- Sheikh, H., Prins, C., and Schrijvers, E. (2023). Artificial Intelligence : Definition and Background. DOI:10.1007/978-3-031-21448-6_2.

Reference Framework for the Use of AI in Lebanese Schools

Father Wadib SKAYEM & Rima EL SOUEIDI

Review and graphics by Pascal DAMIEN

Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Résumé

L'Intelligence Artificielle (IA) influence les changements dans le travail et la vie dans la plupart des domaines. Dans le domaine de l'éducation, on peut s'attendre à certaines évolutions positives avec l'intégration des technologies de l'IA telles que l'automatisation des tâches et l'utilisation d'outils d'IA pour la planification des cours. Néanmoins, l'utilisation de l'IA dans le cadre de l'éducation nécessite une analyse des dimensions pédagogiques, pratiques et morales de la pratique.

Ce guide aide les chefs d'établissement, les éducateurs et les apprenants au Liban à utiliser les outils d'IA de manière solide et éthique. Il couvre les avantages, les problèmes et les perspectives possibles de l'application des outils d'IA dans l'éducation. L'aperçu fournit à la fois des définitions et des applications de l'IA du point de vue de l'éducation aux médias et au numérique et des compétences attendues des éducateurs et des apprenants lors de l'utilisation des outils d'IA. Il décrit les moyens d'intégrer l'IA dans les salles de classe et de planifier l'utilisation à long terme de ces technologies.

En outre, ce guide souligne également la valeur de l'intégrité académique tout en exposant les opportunités et les dangers de l'écriture dans le contexte de l'utilisation de l'IA dans les cadres éducatifs. Compte tenu de ces éléments, l'objectif de ce guide est d'aider à la prise de décision et d'impliquer les parties prenantes concernées pour une intégration efficace, équitable et morale de l'IA.

Mots-clefs : Éducation aux médias et au numérique, systèmes d'IA, questions éthiques, intégrité académique, lignes directrices et politiques en matière d'IA.

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is influencing work and life changes in most spheres. In education, one can expect certain positive developments with the incorporation of AI technologies such as automation of routine tasks, and the use of AI tools for planning lessons. Nevertheless, the use of AI within the scope of education calls for an analysis of the pedagogical, practical and moral dimensions of the practice.

This comprehensive guide helps school leaders, educators, and learners in Lebanon to use AI tools in a safe and ethical manner. It covers possible advantages, problems and prospects about the application of AI tools in Education. The overview provides both definitions and applications of AI from the perspective of digital literacy and skills expected from educators and learners while using AI tools. It outlines ways of incorporating AI within the classrooms and planning for long term use of such technologies.

In addition, this guide also highlights the value of academic integrity while exposing writing opportunities and dangers in the context of using AI within educational frameworks. Taking this into account, the purpose of this guide is to assist in decision making and engage the relevant stakeholders for effective, fair, and moral AI integration.

Keywords: Digital Literacy, AI systems, ethical issues, academic integrity, AI guidelines and policies.

1. Introduction

Artificial Intelligence¹ (AI) has become a part of different sectors, transforming the way we work, interact, and connect with others in our professional and personal lives.

Although integrating AI into education can greatly improve instruction, it also necessitates careful planning that takes pedagogical, practical, and ethical issues into account. This is a thorough handbook that includes potential advantages, challenges, ethical issues, strategic planning, skills in learning and/or working with AI, teachers' ethical process to develop guidelines about AI usage, and some recommendations for future planning.

1 Software used to perform tasks or produce output previously thought to require human intelligence, esp. by using machine learning to extrapolate from large collections of data. (Oxford Dictionary, 2024)

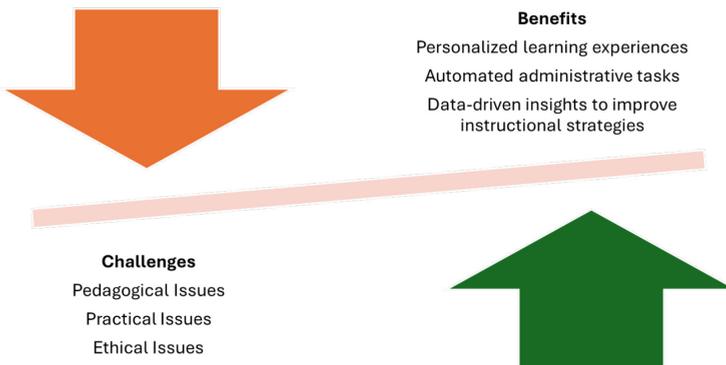
This guide is meant to assist school leaders, staff, educators, and students in the use of artificial intelligence (AI) tools in Lebanese schools. However, to guarantee that schools and institutions are prepared to use AI tools in an efficient, safe, and equitable manner, many variables must be carefully considered.

Rationale

AI's common influence across various industries underscores its transformative potential. As AI reshapes sectors such as healthcare, finance, and entertainment, it naturally extends into education, offering unique opportunities to enhance teaching and learning experiences.

While the integration of AI in education promises numerous benefits, such as personalized learning experiences, automated administrative tasks, and data-driven insights to improve instructional strategies, it also presents numerous challenges that must be meticulously addressed:

- **Pedagogical Issues:** Ensuring that AI tools align with educational goals and enhance the teaching and learning process without diminishing the role of educators.
- **Practical Issues:** Addressing logistical concerns, such as the availability of resources, infrastructure, and training for educators and students.
- **Ethical Issues:** Navigating concerns related to data privacy, bias in AI algorithms, and equitable access to AI technologies.



AI in Education: Benefits and Challenges

To support educators and school leaders in navigating the complicated process of AI integration, this handbook offers comprehensive guidance. It includes:

1. A brief overview of what AI is and the importance of digital literacy to develop the educational team's knowledge and skills and help students gain correct information and abilities about AI.
2. The advantages of using AI in educational settings.
3. The weaknesses of using AI in education along with the obstacles and challenges to be taken into consideration.
4. The ethical issues with the most severe implications of AI while providing suggestions to address ethical concerns.
5. Strategic planning on the use of AI for school leaders and a roadmap for effectively implementing AI in schools.
6. The competencies required for teachers to learn and teach with AI.
7. The required skills for students to study and learn with AI.
8. A step-by-step guide for teachers to create responsible AI classroom guidelines based on the student needs.
9. Recommendations for an effective AI implementation in education, including areas for further research to refine its role.

The goal of this guide is to empower stakeholders in the Lebanese educational system to make informed decisions about AI tools. By considering factors such as technological readiness, ethical implications, and the specific needs of their educational contexts, schools can ensure that AI integration is not only effective but also equitable and responsible.

Process

Our expertise in education and artificial intelligence, together with our commitment to academic integrity, enabled us to develop these recommendations. This framework was developed through a collaborative effort. A draft was circulated among members of the Faculty of Arts and Sciences for their valued feedback. The authors carefully considered all suggestions and implemented appropriate revisions.

Background and context

Academic Integrity is defined as “compliance with ethical and professional principles, norms, practices and an internally coherent value system that guides decisions and actions in education, research and scholarship” (Tauginienė et al. 2018, p. 8).

Artificial Intelligence refers to systems that appear to have “intelligent behavior by assessing their surroundings and reacting –to some extent independently- in order to achieve definite goals” (European Commission, 2018, p. 4).

Texts, images, paintings, drawings or music are among the contents that can be converted into AI products like others. Advanced technologies such as machine learning or neural networks were employed in designing these instruments.

Normally, for authorized uses, AI tools are acceptable but not for academic purposes, because this may be perceived as academic misconduct (“any act or attempted act of dishonesty relating to studies that aims to gain an unfair academic advantage over other students” (Tauginienė et al. 2018:9). Furthermore, it is becoming increasingly difficult to distinguish between AI and human-generated content.

For example, the wide availability of these tools may heighten existing forms of academic integrity problems like essays, papers, data fabrication, falsification etc.

AI applications in education raise ethical concerns when unauthorized content generation is involved. However, responsible use of AI in this context can be highly beneficial. The acceptability of specific uses can vary depending on the academic discipline, the institution, the course format and assessment methods, as well as cultural and national contexts.

AI in education presents a double-edged sword: a threat to academic integrity but also a powerful opportunity to enhance student abilities. Consequently, fostering responsible AI use through education is crucial. This includes understanding both the benefits and limitations of these tools to uphold academic integrity. Furthermore, as societies become increasingly automated, graduates will likely encounter AI tools in their careers. Equipping them with these skills during their education is therefore essential.

2. AI and digital literacy

The goal of digital literacy² in AI is to provide people with the information and abilities needed to understand, assess, and apply AI technology ethically and effectively. It includes establishing a critical mindset toward AI outputs, recognizing the ethical and privacy implications of AI, and consistently adjusting to the evolving digital landscape influenced by AI advancements.

In other words, it involves understanding how to work with AI-driven tools and platforms as well as comprehending the fundamental ideas that drive these innovations.

Digital literacy has been characterized in literature as the abilities and skills required for navigating a fragmented, complex information environment. Digital literacy is one of the issues associated with integrating technology in academic courses.

Moreover, while teachers leverage modern tools like email, Google Classroom, and interactive programs to foster digital citizenship in their students, simply using these technologies doesn't guarantee digital literacy. Students may struggle to effectively navigate information within these platforms, highlighting the need for advanced digital literacy skills. These skills go beyond basic technological proficiency and encompass critical thinking and information evaluation abilities. This lack of advanced digital literacy could have an impact on students since low self-efficacy and motivation could make them avoid engaging in the digital learning environment.

3. Advantages of Using AI Systems

Incorporating AI into educational systems brings numerous advantages that can transform both teaching and learning experiences. AI technology offers adaptive learning platforms, enhanced tutoring, and efficient administrative task management, making education more personalized, efficient, and engaging. Additionally, AI provides valuable data-driven insights and fosters inclusivity and accessibility, ensuring that all students can succeed. Here are some specific advantages of using AI systems in education:

2 Digital literacy is the ability to use technology to find, evaluate, organize, create, and communicate information safely and responsibly. (Techopedia, 2024)

- **Adaptive and personalized learning:** AI personalizes the learning experience by tailoring course material to individual student needs, learning styles, and paces. Adaptive learning platforms offer a personalized learning experience by modifying the level of tasks according to the performance of students.
- **Enhanced tutoring³:** AI-driven tutoring programs can offer children extra assistance after school hours by giving them instant feedback, practice questions, and explanations.
- **Efficient administrative tasks:** AI enables teachers to concentrate more on instructing and engaging with students by automating administrative duties like scheduling, grading, and attendance tracking.
- **Data-driven insights:** AI can analyze massive quantities of educational data to offer insights into learning patterns, student performance, and possible areas for development, assisting educators in making accurate choices.
- **Accessibility⁴:** By providing tools like text-to-speech, speech-to-text, and translation services, AI can foster more inclusive learning settings by allowing students with disabilities and language obstacles to access education.
- **Engaging content:** Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) are two interactive, immersive technologies that AI can integrate into educational content to enhance learning and student engagement.
- **Continuous feedback⁵:** Students can receive instant feedback from AI systems, which can help them learn more efficiently and recognize their mistakes. Students' motivation and focus can be sustained with the help of this continuous assessment.

3 To give special or individual instruction. (Oxford Dictionary, 2024)

4 Accessibility is shaped by what we need to do, our interactions with the environment, and our personal preferences. Educational materials and technologies are “accessible” to people with disabilities if they can acquire the same information, engage in the same interactions, and enjoy the same services” as people who do not have disabilities. (National Center on Accessible Educational Materials, 2024)

5 Information or statements of opinion about something. (Cambridge Dictionary, 2024)

- **Resource optimization⁶:** AI can facilitate the efficient use of educational resources, identify learning gaps and ensure that interventions are targeted where they are most needed.
- **Professional development:** AI can help teachers with their ongoing professional growth by pointing out areas in which they might benefit from additional training and by offering individualized learning opportunities.
- **Collaborative learning:** AI can facilitate collaboration among students through intelligent learning platforms that connect learners with similar interests and complementary skills.

4. Weaknesses of AI

While AI offers significant advantages in education and other sectors, it is essential to recognize its limitations and challenges. Understanding these weaknesses is crucial for effectively integrating AI into educational systems and mitigating potential risks. Here are some key weaknesses of AI:

- **Over-reliance on AI tools:** It could lead to a dehumanization of learning and might negatively affect the human aspects, such as the interaction between the teacher and the student.
- **Lack of understanding and common sense:** AI systems lack the capacity of real comprehension and logic. They don't really understand the context or significance of the information they are using; they only operate on patterns and data that they were trained on.
- **Bias⁷ and fairness⁸ issues:** Unfair or discriminatory results may result from AI models that inherit biases from the training data. These biases have important practical ramifications, even if they can be hard to identify.
- **Dependence on data quality and quantity:** AI performance is highly dependent on the quality and quantity of training data. Models that are imprecise or untrustworthy might be caused by inadequate or poor data.

6 The action or process of making the best of something. (Oxford Dictionary, 2024)

7 Tendency to favor or dislike a person or a thing, especially as a result of a preconceived opinion, partiality, prejudice. (Oxford Dictionary, 2024)

8 Honesty, impartiality, equitableness. (Oxford Dictionary, 2024)

- **Explainability and transparency**⁹: Several AI systems, especially deep learning models, are frequently viewed as «black boxes» since it is difficult to understand how they make decisions. It can be problematic when there is a lack of transparency, particularly in important applications like finance and healthcare.
- **Security**¹⁰ **and privacy**¹¹ **concerns**: AI systems are susceptible to attacks, such as adversarial attacks, in which the model is tricked by subtle manipulation of the input data. Furthermore, there can be serious privacy issues with the application of AI, particularly when handling private data.
- **Ethical and moral considerations**: AI has the potential to create ethical dilemmas in areas like autonomous weapons and legal and law enforcement decision-making systems. The ethical implications of AI's place in society are a topic of continuous discussion.
- **Job displacement and economic impact**: Automation and AI could displace workers in many industries and impact their standard of living. If this is not handled appropriately, it may worsen the economic disparity.
- **Dependency and loss of skills**: An over-reliance on AI may result in the loss of human knowledge and abilities. Some people may lose their ability to think critically and solve problems if they rely too much on AI to make decisions.
- **Adaptability**¹² **and flexibility**¹³: When faced with unusual or unexpected scenarios that weren't included in their training data, AI systems may find it difficult to adjust. They are not as adaptive and flexible as human intelligence when solving new issues.

Energy consumption and environmental impact: Large AI model training requires significant processing power, which might have a negative impact on the environment and energy use. Given the growing need for AI, this is crucial to consider.

9 Ethical approach in giving honest and reliable information. (Research gate, 2024)

10 Data security is the practice of protecting digital information from unauthorized access, corruption or theft throughout its entire lifecycle. (IBM, 2024)

11 Data privacy or information privacy: that a person should have control over their personal data, including the ability to decide how organizations collect, store and use their data. (IBM, 2024)

12 The ability to adjust to different conditions or circumstances. (Cambridge Dictionary, 2024)

13 The ability to change according to the situation. (Cambridge Dictionary, 2024)

5. Ethical Issues of AI

AI misuse can take different forms, raising serious moral, legal, and social issues. These concerns must be addressed to ensure that AI technologies are developed and used responsibly. Here are some of the most severe implications of AI:

- **Bias and discrimination**¹⁴: AI models trained on biased data may produce discriminatory results in lending, recruiting, law enforcement, and other areas. They can also lead to unfair decision-making, where automated processes discriminate against people based on age, gender, race, or other protected characteristics.
- **Surveillance and privacy violations**¹⁵: Mass surveillance violates people's right to privacy; and data harvesting leads businesses to misuse AI to gather personal information and data without the approval of users.
- **False knowledge and misinformation**: Preexisting biases and discriminatory practices could all be spread via automated bad teaching practices. This might lead to an assault on human rights, particularly the right to a high-quality education, as well as the disempowerment of educators and learners.
- **Manipulative**¹⁶ **practices**: AI systems can analyze human behavior to influence decisions and feelings, frequently for profit, and it can be used to create very addictive games and applications that take advantage of psychological weaknesses in people to make money.
- **Economic and labor impact on workers and their jobs**: Several significant aspects of education could be compromised, most notably the roles and duties of instructors, which could undermine confidence in their capacity to teach.
- **Lack of accountability and transparency**: AI can create concerns regarding copyright issues, fair use, and licensing because its systems are often trained on large datasets that may include copyrighted material.

14 Unjust or prejudicial treatment of a person or a group, especially on the grounds of race, gender, etc. (Oxford Dictionary, 2024)

15 The act of interrupting, disturbing or disrupting. (Oxford Dictionary, 2024)

16 Exercising control or influence over others. (Oxford Dictionary, 2024)

- **Perpetuation of stereotypes and exacerbation of social disparities:** AI systems can inadvertently perpetuate and even amplify existing social biases and inequalities such as biased training data, algorithmic bias, lack of diversity, socioeconomic disparities, and feedback loops due to the nature of their design, training data, and deployment.

6. Strategic Planning for the Use of AI in Schools

Implementing AI in educational settings requires strategic planning to ensure responsible, effective, and ethical use. School leaders must take a comprehensive approach to integrate AI technologies while addressing potential challenges and maximizing benefits. Here are key strategies for planning AI use in schools:

- **General awareness about AI systems:** Promote general awareness programs about AI advancements, including data, the opportunities and challenges arising from AI technologies, the impact of AI systems on human rights, including children's rights, and their implications.
- **Responsible and ethical use:** Collaborate on developing frameworks for the responsible and ethical use of AI technologies in teaching, teacher training, and distance learning, among other topics, to expand opportunities and mitigate existing problems and risks in this area. These initiatives should be accompanied by an adequate evaluation of the quality of education and the impact of AI on students and teachers.
- **Clear process:** Provide a clear, transparent, and well-defined procedure for assessing and choosing AI technologies.
- **Curriculum alignment:** Develop AI ethics education programs for all levels, in accordance with national education curricula, with a special focus on 21st century skills such as critical thinking and digital literacy. Promote cross-collaboration between teaching technical skills in the field of AI and the humanistic, ethical, and social aspects of AI education.
- **Strategic tool selection:** To ensure focused and effective integration, select AI technologies to address a particular organizational, administrative, or educational requirement.
- **Source analysis:** Evaluate the AI tool's target audience, intended educational purpose, and alignment with your educational goals.

- **Efficiency assessment:** Determine whether the time saved by using AI technology to automate administrative and instructional tasks justifies its implementation.
- **Supportive training and documentation:** Provide clear, up-to-date training materials, tutorials, and documentation to ensure effective use of AI by all users.
- **Workload assessment:** Prior to deciding which AI technology to use, consider how it might affect the workloads of staff members and teachers.
- **Equity¹⁷ and inclusion¹⁸:** Ensure that AI implementation promotes equity and inclusion, providing all students with access to quality education.
- **Usability:** Ensure that all users (students, teachers, and other district and school employees) can access and use AI tools.
- **Intelligent interface design:** To reduce learning and training curves and eliminate usage barriers, seek AI solutions with intuitive interfaces. A tool is unlikely to be useful if it is complicated and requires extensive instruction to use.
- **Responsible decision-making:** Collaborate with AI experts, ethicists, and legal advisors to ensure informed decision-making about the implementation of AI in the teaching-learning process.
- **Sustainable implementation:** Invest in the necessary technological infrastructure, including hardware, software, and reliable internet connectivity. Develop a sustainable financial plan to support the ongoing costs of AI implementation, maintenance, and upgrades.
- **Continuous evaluation:** Define clear metrics to evaluate the effectiveness of AI tools in achieving educational goals. Conduct regular assessments to monitor AI's impact, gather feedback, and identify areas for improvement. Be prepared to adjust based on assessment results and evolving educational needs.

17 The quality of being fair or impartial. (Oxford Dictionary, 2024)

18 The idea that everyone should be able to use the same facilities, take part in the same activities, and enjoy the same experiences, including people who have a disability or other disadvantage. (Cambridge Dictionary, 2024)

- **Transparent transitions:** Clearly communicate the strategic plan, goals, and benefits of AI implementation to all stakeholders. Proactively address concerns and misconceptions about AI to build trust and acceptance. Develop a change management strategy to support smooth transitions and minimize resistance to new technologies.
- **Cost-benefit analysis:** Ensure a wise investment in AI tools by weighing their advantages against possible effects on productivity and efficiency, as well as by comparing their price with the school's current expenses.
- **Ethical AI maintenance support:** Provide school leaders, educators, and staff with continuous technical help and resources to help them implement, maintain, and remove AI tools in a safe and morally responsible way.
- **Maintenance and updates:** Consider the ease of maintenance and the frequency of required updates to guarantee tools meet users' needs (students, teachers, school staff and leaders) and remain valuable throughout their use.
- **Scalability¹⁹ planning:** Select AI tools that not only meet present needs but also have the adaptability to be developed within the school, ensuring a sustainable and future-proof technology integration.
- **Robust data security protocol:** Ensure the AI technology you use complies with strong privacy laws and data security guidelines to protect private student and staff information.
- **Audit and compliance monitoring:** Choose AI solutions that provide methods for ongoing monitoring and adaptation to ensure continued adherence to changing legislation, in addition to initial compliance with data security and privacy standards.
- **Data ownership clarity:** Ensure schools retain ownership and control over the data created or processed by AI tools to promote openness and accountability in data handling procedures,

19 The measure of a system's ability to increase or decrease in performance and cost in response to changes in application and system processing demands. (Cisco, 2024)

- **Security and data breaches²⁰:** Provide precise and defined protocols that must be adhered to in the event of a security or data breach involving an AI tool. This will guarantee a prompt and well-coordinated response to minimize potential hazards and protect confidential data.

7. Skills for Teachers to Learn and Teach with AI

To effectively integrate AI into the classroom, teachers need to develop a variety of skills that support transparent communication, ethical usage, and the creation of an inclusive learning environment. Here are essential skills and practices for teachers to enhance learning and teaching with AI:

- **Transparent communication with parents:** Inform parents about the use and purpose of AI in the classroom and how it can enhance their children's learning.
- **Transparent communication with students:** Clearly indicate the precise times when students can (or cannot) use AI, specifying how they can use it, along with any limitations or constraints. Provide justifications if AI use is prohibited and explain when it is appropriate to use these resources.
- **AI in classroom culture:** Integrate AI applications and digital literacy into regular classroom activities to help students develop the skills and familiarity required to use AI tools efficiently.
- **Ethical acknowledgments for students:** Provide precise guidelines and requirements for citing their experiences with AI if they use it. These requirements could be as simple as asking students to list the prompts they used or to detail how they used the tool.
- **Interdisciplinary²¹ approach:** Adopt an interdisciplinary approach and learning mentality when tackling complex real-life challenges to foster a more comprehensive understanding and creative solutions by integrating knowledge, skills, and perspectives from various disciplines.

20 Breaking of a command, rule, engagement, duty, or of any legal or moral bond or obligation. (Oxford Dictionary, 2024)

21 The involvement of two or more academic, scientific, or artistic disciplines. Applied to learning, this would mean taking a holistic approach, combining multiple disciplines to achieve one common purpose. (Advantere, 2024)

- **Data privacy and protection:** Integrate data privacy and equip students with methods to protect their personal data. This includes understanding privacy concepts, being aware of digital footprint, practicing cyber hygiene, adopting a safe online behavior, understanding the principles of data encryption, managing privacy on social media platforms, gaining knowledge of major data privacy laws.
- **Plagiarism prevention²²:** Understand plagiarism and develop key skills to prevent it such as research skills, citation and referencing, paraphrasing and summarizing, and the use of plagiarism detection tools.
- **Critical thinking²³:** Encourage students to investigate the larger societal consequences and ethical considerations associated with AI technologies by facilitating critical thinking and ethical discussions about AI in the classroom.
- **Communication skills:** Create effective, positive, and engaging learning environments based on interpersonal communication skills such as active listening, empathy, clear and effective verbal communication, non-verbal communication, feedback and constructive criticism.
- **Effective learning environment:** Foster an inclusive and equitable learning environment by decreasing biases and developing key skills such as self-awareness and reflection, emotional intelligence and conflict resolution.
- **Skill development:** Develop educational, ethical, emotional, social, cultural and professional skills to responsibly and effectively use AI.
- **Balanced use of AI:** Ensure a balanced use of AI by teaching students how to integrate AI tools effectively while maintaining essential human skills and critical thinking abilities.
- **Continuous learning:** Stay informed and up to date by subscribing to AI news and journals, and attending AI conferences and seminars.
- **Permission documentation:** Ensure teachers verify that all students have submitted signed and locally created permission documents

22 The action or practice of taking someone's work idea, etc., and passing it off as one's own. Literary theft. (Oxford Dictionary, 2024)

23 The ability to effectively analyze information and form a judgment. (Scribbr, 2024)

before implementing AI applications in the classroom. This will ensure compliance with the school's rules and data protection standards.

- **Versatility²⁴ across learning areas:** To maximize an AI tool's usefulness and justify its purchase for the entire school community, think about how it may be used in different study areas, grade levels, and classroom environments.
- **Inclusivity of learning styles:** Select AI solutions that consider each person's unique needs and varied learning methods.
- **Interactive and collaborative features:** Prioritize technologies that boost student participation and foster dynamic learning environments.
- **Adaptive personalization:** Consider the ability of an AI tool to provide adaptive personalization. Look for features that allow the tool to adjust and customize its interactions based on each student's progress, making the learning process more effective for a range of needs and paces.
- **Authentic classroom assessment practices:** Emphasize that AI is a supplement to instructional procedures, not a substitute. Prioritize instructor supervision and active participation when integrating AI into classroom assessment to guarantee the validity of the tests, compliance with the curriculum, and delivery of insightful, human-centered feedback on student learning experiences.
- **Student choice:** Acknowledge the significance of student autonomy while cultivating a welcoming, professional, and inclusive learning environment that honors a range of viewpoints. Refrain from requiring students or their parents to utilize any technologies that might cause ethical concerns.
- **Feedback for student growth:** Choose AI technologies that offer insightful feedback to support students' development and self-evaluation.
- **Evidence-based effectiveness:** Look for AI technologies that have a track record of success and are supported by studies or case studies demonstrating their effectiveness in enhancing student learning.

24 The faculty of being able to turn readily to a new subject or occupation. (Oxford Dictionary, 2024)

- **Individualized goal alignment:** Think about how an AI tool can help a student reach the learning objectives specified in their Individual Education Plan (IEP).
- **Appropriate consultation:** Consult extensively with the student's team before implementing AI-related support for a student with an IEP. This could involve coordination with special education teachers, collaboration with parents, cooperation with the school's team, and engagement with experts.
- **Accessible design features:** Ensure an AI tool has accessibility upgrades that suit the needs of individual students. These features should include support for screen readers, speech-to-text, font size adjustments, visual upgrades, and other content formats.
- **Adaptive content consideration:** AI technologies should enable the customization of learning experiences and information to meet the needs, preferences, and learning styles of each individual student. To accommodate different learning styles, prioritize tools that enable numerous modes of content delivery, such as audio, visual, and interactive components. Content should be checked frequently to ensure it remains relevant and appropriate for students' needs and learning objectives.
- **Assistive technology compatibility:** Ensure AI technologies work with assistive technology tools by thoroughly testing them across a range of devices used by students.
- **Universal design²⁵ principles:** Promote the inclusion of universal design principles in the choice of AI tools. Prioritize tools that take accessibility into account from the start of the design process, ensuring inclusivity is a fundamental part of their design.
- **Multilingual support:** Ensure AI technologies cater to diverse student linguistic backgrounds by offering multiple language options. Make sure there is multilingual customer assistance available for every AI technology you choose to utilize.

25 An approach to teaching and learning that gives all students equal opportunity to succeed by using a variety of methods and adjusting for individual strengths and needs. (UDL Guidelines, 2024)

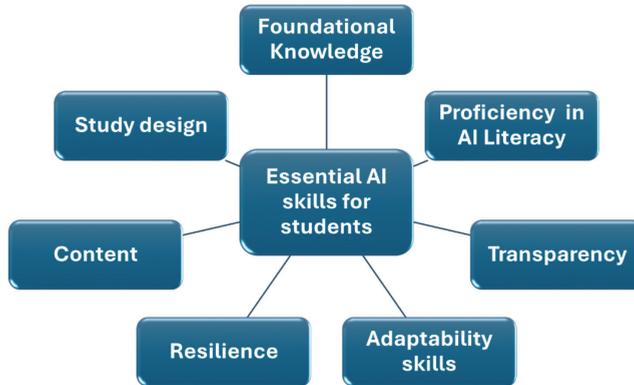
- **Cost-benefit and long-term sustainability:** Analyze the expense compared to the benefit of an AI tool, considering both immediate and future sustainability. To decide whether to integrate the tool or not, weigh its advantages and disadvantages against those of other teaching and learning resources.

8. Skills for Students to Learn and Work with AI

To effectively learn and work with AI, students need to develop a range of skills that encompass foundational knowledge, AI literacy, and adaptability. These skills will enable them to navigate the evolving landscape of AI technologies and leverage them in their education and future careers. Here are essential skills for students:

- **Foundational Knowledge:** Acquire a solid prerequisite knowledge about computer literacy, basic programming and mathematics.
- **Proficiency²⁶ in AI Literacy:** Gain a comprehensive understanding of AI literacy including applications of AI, data, computation, algorithms, digital and media literacy, etc.
- **Transparency:** Develop skills in transparency, explainability and honesty about technology use such as effective communication, technical understanding, and ethical awareness.
- **Adaptability skills:** Develop adaptability skills such as learning agility, technical proficiency, critical thinking and problem solving, flexibility and openness to change, analytical thinking and reasoning, to effectively navigate and leverage AI technologies in educational and professional fields.

26 Skill in a particular field. (Oxford Dictionary, 2024)



Essential AI skills for students

- **Resilience**²⁷: Build resilience and self-confidence by embracing shortcomings, rising to new challenges and gaining knowledge from a variety of sources.
- **Content evaluation**: Critically evaluate disciplinary content by assessing the relevance, quality, and reliability of information within specific fields of study.
- **Study design**: Establish a solid grounding in research methodology such as understanding research design, formulating research questions and hypotheses, applying sampling method, understanding data collection methods, developing data analysis methods, and drawing valid conclusions and recommendations.

9. Developing Classroom Guidelines for AI Use

The creation of moral standards for the use of AI in the classroom requires considering both opportunities and problems that these technologies bring. Here's a step-by-step guide to help educators create these guidelines:

- Ethical principles**: Establishing self-reflection on ethical principles such as fairness, transparency, accountability and privacy and addressing AI-related biases.

²⁷ Resist being affected by information or systems. (Oxford Dictionary, 2024)

- b. Students' involvement:** Involving students in creating classroom guidelines based on international frameworks specific to AI.
- c. Openness to feedback and adaptation:** Conducting discussions, focus groups, and feedback sessions to gather input on the use of AI in the classroom from students, teachers, school leaders, education partners, support staff, and parents.
- d. Rules and regulations:** Developing rules that promote inclusivity, accessibility and diversity in AI use.
- e. Consent:** Ensuring that the use of AI systems necessitates appropriate informed consent.
- f. Procedure establishment:** Establishing transparent procedures for addressing violations of AI classroom guidelines.
- g. Review and update:** Updating AI rules on a regular basis considering students' input, emerging technologies, and new discoveries.

10. Recommendations

An excessive dependence on AI can result in problems, including diminished critical thinking, a loss of human abilities, and ethical dilemmas. The following suggestions are meant to assist instructors and students in overcoming the overuse of AI:

1. Putting mental health first by developing environments that are supportive and balanced while acknowledging the stresses and difficulties that come with technology and AI.
2. Providing training and professional development opportunities for educators to understand AI technologies and their ethical implications.
3. Equipping teachers with the skills to critically assess AI tools and implement them responsibly.
4. Ensuring that AI is used ethically respecting the rights and dignity of all students.
5. Integrating discussion on AI ethics into the curriculum to raise awareness among students about the ethical implication of AI.

6. Encouraging critical thinking about AI's role in society and its potential impact on various aspects of life.
7. Participating in the development of AI's national policy and guidelines by collaborating with national stakeholders such as SGEC-L²⁸, CRDP²⁹, and non-governmental organizations.
8. Considering the national context, human decisions, and long-term implications (societal, economic, and political) in the design of AI guidelines and policies.
9. Implementing a human rights-based strategy to guarantee the ethical and responsible application of AI in education.
10. Considering the diversity and sensitivities of the local community's culture, when implementing AI technologies.



Recommendations for a Responsible AI Use in Education

28 Secrétariat Général des Ecoles Catholiques au Liban.

29 Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.

Bibliography

- August ET, Anderson OS, Laubepin FA. Brave New Words: A Framework and Process for Developing Technology-Use Guidelines for Student Writing. *Pedagogy in Health Promotion*. 2024;0(0). doi:10.1177/23733799241235119
- Basir, A., Puspitasari, E. D., Aristarini, C. C., Sulastri, P. D., & Almaududi Ausat, A. M. (2023). Ethical Use of ChatGPT in the Context of Leadership and Strategic Decisions. *Jurnal Minfo Polgan*, 12(1), 1239-1246. <https://doi.org/10.33395/jmp.v12i1.12693>
- Blau, Ina & Shamir-Inbal, Tamar & Avdiel, Orit. (2020). How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? *The Internet and Higher Education*. 45. 10.1016/j.iheduc.2019.100722.
- Celik, I. (2023). Exploring the determinants of Artificial Intelligence (AI) Literacy: Digital Divide, Computational Thinking, Cognitive Absorption. Volume 83 (102026). <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.102026>
- Chiu, T. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. Volume 6 (100197). <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197>
- Collin et al. (2023). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en éducation: une revue systématique de la littérature. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Volume 49 (numéro 44). <https://doi.org/10.21432/cjlt28448>
- Commission Européenne (2022). Lignes directrices éthiques sur l'utilisation de l'Intelligence Artificielle (IA) et des données dans l'enseignement et l'apprentissage a l'intention des éducateurs.
- Council of Europe (2023). Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe : Réglementer l'Intelligence Artificielle dans l'Education.
- European Commission (2018) Artificial Intelligence for Europe. European Commission. Brussels. 24 April, 2018. Available Online. URL - <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2018:237:FIN>
- Foltynek, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I. et al. ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education. *Int J Educ Integr* 19, 12 (2023). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00133-4>
- Ghandour, A. et al. (2024). Ethical Considerations in the use of ChatGPT: An Exploration Through the Lens of Five Moral Dimensions. *IEEE*. Volume 12 (60682-60693). DOI: 10.1109/ACCESS.2024.3394243

- Levene A (2023) Artificial intelligence and authorship. COPE. 23 February 2023. Available Online. URL - <https://publicationethics.org/news/artificial-intelligence-and-authorship>
- Ministry of Education and Child Care, British Columbia. Considerations for using AI tools in K-12 Schools.
- Perkins M and Roe J. Academic publisher guidelines on AI usage: A ChatGPT supported thematic analysis [version 2; peer review: 3 approved, 1 approved with reservations] F1000Research 2024, 12:1398. <https://doi.org/10.12688/f1000research.142411.2>
- Rahimi F, Abadi A. (2023). ChatGPT and publication ethics. Archives of Medical Research. Volume 54 (Issue 3). Pages 272-274. <https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2023.03.004>
- Stahl, B. C., & Eke, D. (2024). The ethics of ChatGPT – Exploring the ethical issues of an emerging technology. International Journal of Information Management, Volume 74(102700), 14 pages. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102700>
- Stuart Marshall Bender (2024). Awareness of Artificial Intelligence as an Essential Digital Literacy: ChatGPT and Gen-AI in the Classroom, Changing English, 31:2,161-174, DOI: 10.1080/1358684X.2024.2309995
- Tauginienė L, Gaižauskaitė I, Glendinning I, Kravjar J, Ojstersek M, Robeiro L, Odineca T, Marino F, Cosentino M, Sivasubramaniam S, Folynek T (2018) Glossary for academic integrity. ENAI report (revised version), October 2018. Available Online. URL - https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2023/02/EN-Glossary_revised_final_24.02.23.pdf
- Tinmaz, H., Lee, YT., Fanea-Ivanovici, M. *et al.* A systematic review on digital literacy. *Smart Learn. Environ.* 9, 21 (2022). <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y>
- UNESCO. (2021). Recommendation sur l’Ethique de l’Intelligence Artificielle.
- Vinay Mallikarjunaradhya, Ameya Shastri Pothukuchi, Lakshmi Vasuda Kota (2023). An Overview of the Strategic Advantages of AI-Powered Threat Intelligence in the Cloud. Journal of Science and Technology. Volume 4 (Issue 4). DOI: 10.55662/JST.2023.4401
- Zhou, J. et al. (2023). Ethical ChatGPT : Concerns Challenges and Commandments.

II-ARTICLES DIVERS

Le « Vivre-ensemble » dans la pensée politique d'Hannah Arendt

Atallah BAHIA

Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Résumé

D'un monde saturé de crises politiques et de violence surgit la nécessité de fonder un monde nouveau qui permet l'émancipation des citoyens dans une société qui aspire continûment à une paix durable. Hannah Arendt, en l'occurrence explicite dans l'ensemble de ses œuvres les conditions de possibilité d'un « vivre-ensemble », nécessaire mais non évident en soi, capable de protéger l'avenir de l'espèce humaine. Quelles sont donc ses conditions de possibilité, ainsi les conditions de réussite de ce « vivre-ensemble », indispensable de nos jours ?

Dans un premier moment nous envisageons la définition du pouvoir politique qui peut assurer un maintien durable de ce « vivre-ensemble ». Dans un second moment, nous discutons de l'importance de la communication et de l'action, dans le domaine politique, conçues comme deux assises fondamentales de ce qu'Hannah Arendt entend par le « vivre-ensemble ».

Mots-clefs : Le « vivre-ensemble », le pouvoir, la violence, la communication, l'action.

Abstract

In a world saturated with political crises and violence, the need arises to found a new world that enables the emancipation of citizens in a society that continually aspires to lasting peace. In all her works, Hannah Arendt makes explicit the conditions of possibility of a “living-together”, necessary but not self-evident, capable of protecting the future of the human species. What then are the conditions of possibility, and the conditions of success of this “living-together”, that is essential today?

First, we look at the definition of the political power that can ensure sustainable maintenance of this “living-together”. Secondly, we discuss the importance of communication and action, in the political sphere, conceived as two fundamental foundations of what Hannah Arendt understands by “living-together”.

Keywords: “Living-together”, power, violence, communication, action.

À un moment difficile de l’histoire de l’humanité où la violence se veut pérenne, le développement des hostilités, des inégalités sociales, la peur de l’Autre ainsi que l’affaiblissement des pouvoirs politiques désamorcent toute capacité à « Vivre-ensemble ». Les crises politiques croissantes sur l’échelle mondiale montrent tous les jours et sur plus d’un plan, la communication imperméable entre les humains sur terre.

Le défi de l’homme aujourd’hui trouve son point de départ dans une réflexion le conduisant à repenser la coexistence, voire le « Vivre-ensemble » qui lui permet de retrouver sa plénitude d’être dans un État de paix.

À l’heure de la mondialisation du XXI^e siècle, donner un sens et définir le « Vivre-ensemble », c’est en d’autres termes sauvegarder, refonder et revivifier les concepts politiques d’une manière durable et dynamique. Le point de départ se trouve dans la prémisse suivante : les humains ne sont pas de simples habitants de la terre mais des acteurs.

Il s’ensuit que « le Vivre-ensemble » est une action qui repose sur deux assises fondamentales : « accepter » – et non plus refuser – de partager la terre avec tous les hommes, et « construire » un nouveau monde où tout le monde peut vivre en paix et sérénité. Voilà la culture politique et sociale qu’il faut faire évoluer en incitant les hommes à une véritable révolution de mentalités.

Née dans les premières années du XX^e siècle, Hannah Arendt a été l’un des témoins et victime des deux guerres mondiales. Cette fameuse politologue avait mené, sans relâche et avec un sens critique tout à fait novateur, une réflexion active sur la nature de la politique et une pensée inédite et existentielle sur les causes et les résultats du système totalitaire nazi.

Elle, qui a rédigé « *La banalité du mal* » à l’occasion du procès d’Eichmann, était pionnière dans sa manière d’aborder les maux qui attaquent l’humanité. Selon Arendt, le mal caractérise une action pratique dans un espace public ; c’est l’acte de tuer l’homme en l’homme. Cette action violente, voire terrorisante,

engendre une érosion de la pluralité et une disparition de l'humanité creusant ainsi un vide irréparable dans le système de la création des hommes.

Partant de la réalité phénoménale que ce n'est pas l'homme au singulier mais les hommes au pluriel qui peuplent l'univers, Arendt développe, dans l'ensemble de ses œuvres politiques, les conditions d'un « Vivre-ensemble » nécessaire mais non évident en soi. Elle repense le concept de la responsabilité de partager la terre avec tous les hommes. Sa réflexion vive s'ouvre à plusieurs interrogations toujours contraignantes dans notre temps.

Quelles sont les conditions de possibilités ainsi que les conditions de réussite de ce « Vivre-ensemble » tellement indispensable de nos jours ?

Comment inciter à une réinvention de « l'éthique idéaliste du Vivre-ensemble » dans le but de fonder une pratique politique du bien « Vivre-ensemble » ?

Dans quelle mesure la praxis de sa présente conception peut-elle contribuer à la création d'un nouveau monde de paix ?

Mais, si les hommes n'arrivent pas, au moins à « mieux vivre-ensemble », quel sera l'avenir de l'humanité, suite à une érosion de la pluralité diversifiée ?

Les réponses à ces questions se débitent en deux axes.

Dans le premier axe, on détaille les conditions pratiques du « Vivre-ensemble » dans la pensée politique d'Arendt.

Dans le deuxième axe, on évoque, d'une part les conséquences positives de la réussite éventuelle de ce « Vivre-ensemble », et d'autre part les craintes de son échec.

1. Les conditions du « Vivre-ensemble » dans la pensée politique d'Hannah Arendt

1.1 La pluralité concertée face à l'isolement déserté

Arendt lie dans l'ensemble de ces œuvres, l'isolement à l'individualisme. Elle explique, dans son livre *« Conditions de l'homme moderne »*, qu'« être isolé, c'est être privé de la faculté d'agir ». (Arendt, 1961, p. 212). Il en découle que l'action humaine n'est jamais possible dans l'état d'isolement.

Arendt creuse cette idée plus profondément en lançant un postulat : *« Rien de ce qui existe, dans la mesure où cette chose paraît, n'existe au singulier »*.

(Arendt, 1981, p. 34). Ce qui implique que l'isolement dans la pensée existentielle et politique d'Arendt est conçu comme l'opposé par excellence à l'homme ; l'être humain ne peut pas vivre seul et n'existe même pas au préalable seul puisque « vivre avec » les autres est un fait existentiel avant qu'il ne soit une réalité sociale ou même politique. Dès qu'il y a homme, il y a « homme avec »...

La disparition de l'individualisme est la première condition nécessaire pour que l'esprit du groupe s'impose. Cette nécessité provient du fait que ce n'est pas l'homme, singulier et isolé, mais ce sont les hommes agissants, en harmonie et en concert, qui peuplent la terre. Arendt résume cette idée en déclarant que « *la pluralité est la loi de la terre* ». (Arendt, 1981, p. 34)

Avec cette loi, on sort du domaine éthique individuel pour aborder le domaine politique pluriel et pratique. Dans son célèbre livre « *Qu'est-ce que la politique ?* », Arendt avoue que « *la question du sens de la politique (...) se manifeste dans le vivre-ensemble* ». (Arendt, 1995, p. 182).

Il apparaît que « la pluralité » et le « Vivre-ensemble » sont les deux revers de la même médaille arendtienne. Mais, ce « Vivre-ensemble » ne peut s'effectuer que par une pluralité qui se veut nécessairement concertée, vu que plusieurs actions non harmonisées n'engendrent que le chaos et le désordre. Il ne s'agit pas alors de n'importe quelle pluralité, caractéristique du monde des hommes, mais de la pluralité qui peut déclencher la réussite de l'association des humains qui s'entraident pour innover, voire créer une action commune ou même des actions en commun : « *Toute action est une action de concert* » (Arendt, 1995, p. 90), sinon, ce n'est plus « le Vivre-ensemble » qui règne mais un vivre dans le désert.

De plus, ce « Vivre-ensemble » impose une nouvelle structuration de la communauté plurielle qui a pour effet d'engendrer le pouvoir, un « *pouvoir face auquel la puissance suprême de l'individu isolé devient impuissance* ». (Arendt, 1995, p. 135).

Le pouvoir politique, selon Arendt, requiert ainsi une signification nouvelle, intimement liée au concept du « Vivre-ensemble ».

C'est dans ce sens-là qu'Arendt critique la notion de la souveraineté qui désigne la domination contredisant ainsi le principe de la pluralité. « *Aucun homme ne peut être souverain, car la terre n'est pas habitée par un homme, mais par les hommes* ». (Arendt, 1961, p. 265).

À l'encontre de la souveraineté, Arendt propose une nouvelle conception du pouvoir. Il ne s'agit plus d'un pouvoir individuel imposé par un chef ou un

roi, (réduisant ainsi la relation entre gouverneur et gouvernés à un rapport de maître aux esclaves), mais d'un pouvoir en commun, dans le sens où tous les hommes partagent le pouvoir et l'exercent d'une façon concertée. « *Le pouvoir n'est jamais une propriété individuelle, il appartient à un groupe* ». (Arendt, 1972, p. 153). C'est de là que le pouvoir tire sa légitimité. Ainsi, le « Vivre-ensemble » dépasse les frontières humaines et existentielles pour fonder l'agir politique ; celui de la légitimité du pouvoir. Cette légitimité devient manifeste dans le rassemblement des communautés politiques qui agissent en harmonie parfaite, inspirant ainsi un dessein concerté de paix plurielle, unique raison d'être du « Vivre-ensemble ».

1.2 Le principe de la diversité : L'unité humaine entre l'égalité et la distinction.

Conserver la diversité dans l'unité, voilà le plus grand paradoxe qui bouleverse la conscience humaine puisqu'à première vue il ne désigne qu'une contradiction dans les termes ; comment « Vivre-ensemble » en respectant en même temps la différence et l'individualisme de tout autre que moi ?

Arendt ne rend pas l'affaire plus explicite quand elle déclare que « *la pluralité humaine est la paradoxale pluralité d'êtres uniques* ». (Arendt, 1961, p. 198)

Dans son fameux livre, « *Conditions de l'homme moderne* », elle souligne que « *nous sommes tous pareils, c'est-à-dire humains, sans que jamais personne ne soit identique à aucun autre homme ayant vécu, vivant ou encore à naître* ». (Arendt, 1961, p. 17).

En d'autres termes, les humains sont pareils mais non identiques puisque chaque personne est unique, non seulement dans le moment présent mais dans l'histoire passée et future à venir. Mais, ces êtres, non identiques et uniques, sont égaux au niveau des droits et des devoirs.

Il en résulte que le « Vivre-ensemble » arendtien a le double caractère de l'égalité et de la distinction. Tous les hommes sont égaux, autrement, ils ne peuvent pas « Vivre-ensemble » ni même se rassembler pour subsister et coexister.

Par contre, cette égalité ne désigne pas une fusion complète puisque, dans ce cas-là, le « vivre-ensemble » sera vide de sens se réduisant ainsi à un vivre tout seul.

Suivant la terminologie d'Arendt, l'égalité politique désigne l'acquisition de tous les hommes « *des mêmes droits qui sont garantis aux individus les plus différents* ». (Arendt, 1995, p. 41). De la sorte, la différence s'avère être un droit voire même un devoir ; et le devoir de la politique est d'organiser cette différence d'une manière égale. De plus, tous les hommes sont distincts autrement ils n'auront pas besoin de « vivre-ensemble » ; si tous les hommes sont identiques le « vivre » sera dispensé du mot « ensemble ».

Selon Arendt, la pluralité humaine repose sur « *le principe de la diversité* ». (Arendt, 1995, p. 40). Ce principe actif traite de « *la réciprocité d'être différent* ». Cette réciprocité désigne la reconnaissance consciente de toute différence de l'Autre et du moi. Cet Autre a une vision propre du monde politique ; une vision qui se veut indépendante, partielle et subjective : une « *Weltanschauung* ». Cet Autre est libre d'avoir une vision politique différente du monde. Chaque être politique a le droit de percevoir le monde différemment. Il appréhende les phénomènes tels qu'ils se manifestent à sa conscience individuelle construisant ainsi une réalité subjective du monde. Mais cette vision subjective doit sortir de sa solitude pour communiquer avec les autres consciences subjectives. Ces Autres, présentant des différences absolues, s'organiseront pour communiquer ensemble et pour participer activement à la réalisation du « *Vivre-ensemble* ».

1.3 La communication : La parole comme véhicule de l'individualisme vers l'altérité.

C'est de la première et la deuxième condition déjà développées que découle la nécessité de la communication. L'homme, vivant seul, ne peut pas s'extérioriser, et n'aura pas besoin d'exprimer sa différence et sa distinction. Les hommes usent de la parole pour s'extérioriser, c'est-à-dire, sortir de leur individualité et rencontrer par la suite les autres diversités.

S'opposant à l'ancienne conception aristotélicienne de la communication interne et silencieuse de l'âme avec elle-même, Arendt révèle le but de la communication au sein d'une pluralité : « *C'est par elle que les hommes se distinguent au lieu d'être simplement distincts* ». (Arendt, 1961, p. 198). La distinction dans l'égalité n'est pas un phénomène imposé par la loi de la nature mais elle est essentiellement le produit de l'action humaine. Les hommes agissants sont capables de se prouver, d'échanger et de montrer leurs différences non identiques à celles des autres. La parole permet ainsi l'actualisation de la différence parmi des égaux. En parlant, les hommes révèlent leurs identités personnelles et uniques.

Plus encore, ils se comprennent les uns les autres et par conséquent se comprennent eux-mêmes. Ce phénomène de communication, qui se manifeste explicitement dans l'Autre, aide l'individu implicitement à mieux se comprendre. C'est ainsi que la compréhension se révèle a priori comme un acte de réflexion plurielle avant qu'elle ne soit une pensée individuelle.

En fait, la raison humaine communique avec les autres raisons puisqu'autrement, elle risque de s'égarer dans son individualité ; « *la raison n'est pas adaptée à l'isolement mais à la communication* ». (Arendt, 1981, p. 117). Une raison qui ne se laisse pas s'exprimer tombe dans l'oubli de l'histoire. Cette raison use alors du langage comme « *véhicule grâce auquel l'invisible peut devenir manifeste dans un monde de phénomènes* ». (Arendt, 1981, p. 132). Ce véhicule parlant relie sans doute les hommes au circuit du temps et de l'histoire, en annonçant ce qu'ils ont fait, ce qu'ils fabriquent et ce qu'ils vont créer. Les expériences communiquées et transmises à travers le temps contribuent donc au développement de l'humanité. L'avenir des générations qui suivront, dépend essentiellement de cette capacité à discourir, à échanger et à communiquer ensemble.

C'est pourquoi, « Vivre-ensemble » dans un monde réel et discuter ensemble des affaires de ce monde, est au fond une seule et même chose : Vivre se réduit alors à discuter.

Selon Arendt, « *une vie sans parole (...) est littéralement morte au monde* ». (Arendt, 1961, p. 199). Cela implique que « Vivre-ensemble » en discutant et en parlant permet aux hommes « *une seconde naissance* ». En fait, la première vie est celle offerte par la nature à l'homme individuel sous le nom d'élan de vie ; alors que la seconde naissance ne se déclenche que lorsque les hommes arrivent à « Bien vivre-ensemble », c'est-à-dire, à penser, à communiquer et à agir harmonieusement.

2. Les conséquences d'une réussite éventuelle du « Vivre - ensemble »

2.1 La création d'un nouveau réseau de relations humaines pour changer le monde

A priori, l'homme est un être apolitique, dans le sens où, isolé et vivant individuellement, il n'a pas besoin de la communauté plurielle. En revanche, cette déclaration semble paradoxale du fait que l'homme n'a jamais existé seul. La politique a pris naissance au moment où les hommes se sont rencontrés dans un

espace dit extérieur à eux-mêmes. On ne parle pas de la rencontre de la conscience avec elle-même, mais de la rencontre des consciences entre elles dans un espace intermédiaire propre à la politique.

Sortant de l'individualisme et de l'isolement, chaque homme éprouve le besoin d'échanger dans un espace qu'Arendt nomme un « *espace intermédiaire* » ou « *un espace qui-est-entre-les hommes* ». (Arendt, 1995, p. 42).

Quand les hommes se rassemblent, « *un monde s'intercale entre eux* » (Arendt, 1995, p. 59) d'une manière catégorique et obligatoire. Dans cet espace, les affaires humaines prospèrent exposant ainsi toute sorte de fabrication matérielle. Présentant leurs productions conçues comme leurs chefs d'œuvre au public, les hommes seront capables de juger la valeur de leurs produits et par la suite d'améliorer la qualité de leurs affaires.

Il en résulte que toute production, même au niveau mental, n'a de valeur que si elle sort de son individualisme déserté pour être partagée avec les autres et ensuite valorisée par les autres.

Tout d'abord, les hommes doivent avoir « *le courage* », conçu comme « *la première de toutes les vertus politiques* » (Arendt, 1995, p. 83). Le courage permet aux hommes de pénétrer dans l'espace public politique qui les éloigne de leur existence privée. Le courage devient ainsi une praxis, une action.

Ainsi, les hommes courageux sont « *égaux* » (Arendt, 1995, p. 84). Ce qui permet pour tout homme de s'aventurer et d'être respecté mutuellement. Dans un tel domaine public, chacun accorde l'attention, et l'écoute aux autres semblables à lui et en même temps différents de lui. L'égalité entre les hommes impose le respect de la diversité des faits.

En effet, cette place publique unit tous les hommes libres. Il est extrêmement difficile d'imaginer qu'il existe véritablement un espace intermédiaire assez vaste où les hommes peuvent être vraiment libres. Arendt explique que la liberté ne peut exister que dans la politique. Le concept de la liberté sort ainsi de son domaine éthique privé pour être mis en pratique et en communication avec les autres libertés. « *Il n'y a de liberté que dans l'espace intermédiaire propre à la politique* ». (Arendt, 1995, p. 43). Cette liberté désigne la capacité pratique des hommes à être délivrés de leurs impulsions pour s'extérioriser afin de discuter

et de fabriquer ¹ librement. Cette même liberté peut aussi empêcher, et non seulement permettre aux hommes les divers types d'actions jugées par les autres non convenables.

En somme, le courage, l'égalité et la liberté forment une triade indispensable à la réussite du « Bien vivre-ensemble ». Leur coordination permet la création d'un réseau de relations humaines qui « *existe partout où des hommes vivent ensemble* » (Arendt, 1961, p. 207). Les actions courageuses et libres des hommes s'insèrent dans un réseau qui existe déjà dans le passé et qui se développera au fur et à mesure dans le futur. Ce réseau permet la conservation et la transmission des expériences humaines pour les générations futures, incitant ainsi non à la répétition, mais à l'évolution et le perfectionnement des actions.

Le « Vivre-ensemble » dépasse alors le présent pour **créer** le futur des générations de l'avenir.

Utilisée dans un contexte très particulier, « la création » chez Arendt requiert un sens différent, voire même une définition nouvelle. Libérée des préjugés suivant lesquels elle est considérée comme un phénomène exclusivement religieux, la création se présente alors comme une production inhérente à la pluralité humaine actionnelle.

En effet, Arendt affirme que les hommes unis et libres sont capables de **changer le monde**. Voilà la finalité du « Vivre-ensemble ». Ils peuvent s'opposer, nier, contester et même avoir recours aux révolutions pour manifester leur désaccord. Ils sont alors capables d'actions politiques dans le but de changer la situation politique en déclenchant un nouveau commencement. La nouveauté sera alors intimement liée au commencement ; et chaque commencement est une nouvelle vie.

À la naissance, l'homme est considéré comme un nouveau venu au monde puisqu'il commence une nouvelle vie ; on dit qu'il est une création. Lors de leur insertion dans le « Vivre-ensemble » dans un espace public, les hommes jouissent d'une seconde naissance. Ils sont de nouvelles créations capables non seulement de penser mais de communiquer et le plus important d'agir. Tout seul, l'homme

1 Dans son livre « *Conditions de l'homme moderne* », Arendt détaille le concept pluriel de la Vita Activa. Elle considère que la condition du travail est la vie elle-même. En d'autres termes, la fabrication en tant qu'activité pratique est la source de la productivité et l'expression de l'humanité même de l'homme. La fabrication fertile se manifeste ainsi comme une faculté humaine d'édification du monde.

ne peut pas agir : quand ils commencent à « Agir-ensemble » les hommes ne peuvent pas s'empêcher de créer. « *C'est à l'agir qu'il revient en particulier de (...) prendre un nouveau commencement, d'inaugurer quelque chose de neuf, de prendre l'initiative* ». (Arendt, 1995, p. 70).

La liberté et le courage se révèlent dans ce « pouvoir-commencer » de nouveau dans un espace intermédiaire où le réseau de relations publiques assure tout ce qui est nécessaire pour la réussite du « Vivre-ensemble ».

Chaque « *nouveau commencement est par sa nature même un miracle* ». (Arendt, 1995, p. 69). Cette déclaration est une pure invitation à une méditation sur le sens du mot miracle dans la pensée politique d'Hannah Arendt.

A priori, il faut oublier le rôle du miracle dans la foi pour pouvoir comprendre, voire même déclencher le processus de la création miraculeuse des hommes agissants ensemble dans un domaine politique. Cette création miraculeuse, selon Arendt, est capable de recréer le monde à chaque moment où les hommes unis commencent une nouvelle action au lieu de l'hériter. Il s'agit alors de créer le monde au lieu de l'hériter.

Le déclenchement d'un nouveau commencement dans le but de changer le monde, alors de le recréer inlassablement avec chaque nouvelle génération, est la finalité du projet politique arendtien : celui du « Vivre-ensemble ».

Avec les concepts du « miracle » et de la « création », Arendt clôture sa recherche politique jugée dès le début comme actionnelle et pratique. Ces deux concepts ouvrent la voie à une relecture de la situation politique contemporaine et actuelle, vu l'absence quasi parfaite de la création pure et des miracles propres aux hommes dans les communautés d'aujourd'hui.

On peut distinguer facilement que le « Vivre-ensemble » est fragile à tel point qu'on ne le perçoit, presque nulle part, se manifester pacifiquement dans les communautés du monde. L'égalité, l'union et la concertation s'avèrent être des concepts utopiques ; de même pour les concepts de miracle et de création.

Le « Vivre-ensemble » semble être une réalité chimérique actuellement : les hommes s'entretuent et la communication, inlassablement recommandée, s'est transformée en bavardage vide de sens qui ne lance que des mensonges.

2.2 L'échec du « Vivre-ensemble » : Une érosion de la pluralité et une perte des droits de l'homme.

À l'aube du XXI^e siècle, la situation humaine se présente cruciale. Il ne semble pas que le principe du « Vivre-ensemble » a réussi sa tâche, celle de porter remède aux maux de l'humanité. La solidarité se manifeste alors négative puisqu'elle est fondée sur la crainte des autres. Les hommes s'organisent en groupe pour se défendre contre bien d'autres. Voilà une apathie politique qui renforce un « *nationalisme isolationniste* », « *plutôt que l'enthousiasme ou le désir d'une renaissance de l'humanisme* ». (Arendt, 1986, p. 97).

Il en résulte que la peur de l'Autre pousse l'homme à chercher un « vivre avec » n'importe quel Autre pour se défendre ou même pour qu'il soit capable d'attaquer bien d'autres. Les communautés ainsi constituées n'assurent plus un réseau communicationnel mais des camps qui se préparent inlassablement à s'affronter. L'altérité se présente alors comme un danger et jamais comme un refuge. Des groupes cherchent à dominer d'autres, remplaçant ainsi « le pouvoir en commun » par une violence furieuse qui cherche à maîtriser le monde. Cette violence est devenue fortement destructrice au moment où elle s'est développée au niveau instrumental pour être qualifiée ensuite de nucléaire. Cette violence instrumentale et irrationnelle, menace toute l'humanité puisque ce qu'elle risque de détruire, c'est non pas l'homme ou les hommes, mais l'histoire de l'humanité qui ne trouvera peut-être plus d'avenir.

Dans cette même lignée de pensée, Arendt entend par « pluralité » un espace public intermédiaire entre les hommes qui permet le « vivre-ensemble ». Or, la destruction de cet espace écrase les hommes, les uns contre les autres. Cette destruction de la pluralité a pour but de réduire le pouvoir en commun, c'est à dire multiple, à un pouvoir individuel alors tyrannique. Tel est le cas dans un système totalitaire qui annule la pluralité pour que l'isolement règne. Les hommes ainsi isolés, seront incapables de créer.

Quel sera l'avenir d'une pluralité réduite à une minorité terrorisée incapable de créer ? Et de quel « Vivre-ensemble » parle-t-on dans ce cas-là ?

Arendt affirme que « *la terreur et son cercle de fer, la destruction de la pluralité des hommes et de la création, à partir de l'Un qui agira infailliblement comme si lui-même participait au cours de l'histoire et de la nature, sont un moyen non seulement de libérer les forces historiques et naturelles mais encore de les accélérer* ». (Arendt, 2002 (3) p. 299).

Il en résulte que la destruction du « vivre-ensemble » entraîne nécessairement un retour à l'ordre apolitique, c'est-à-dire à l'ordre de la nature avec tout ce qu'il englobe de pulsions et de forces inconscientes et violentes. L'humanité sera ainsi exposée à plusieurs scénarios semblables au dessein par exemple des arméniens qui étaient considérés par les systèmes totalitaires comme « *des minorités* », ou « *des apatrides* » (p. 274), même « *des indésirables* » (p.276), ou bien « *le sang étranger* » (p. 283), voire plus « *une anomalie* » (p. 276).

Dans un tel cas, le « Vivre-ensemble » se transforme en expulsion. Ces expulsés isolés, auxquels échappe toute capacité à communiquer et à agir, perdent leur nationalité et donc leur identité. « *Ce qu'ils perdent, ce n'est pas le droit à la liberté mais le droit d'agir* ». (Arendt, 2002, p. 297). Ils perdent par la suite leurs droits nationaux et leurs droits humains. Et puisqu'ils sont dépourvus de simples droits de l'humanité, ils ne trouveront aucun obstacle à être hors la loi commettant ainsi quelques actes illégaux pour rendre leur expulsion moins lourde ou même pour attirer l'attention d'autres pluralités à leur fardeau indésirable. Par référence au principe de l'effet de dominos, les expulsés commettent des actes assez violents reflétant de cette manière la violence qu'ils ont subie. Une violence ne peut jamais provoquer ni même soutenir une justice. Elle ne peut que déclencher une autre violence qui peut se développer en terreur, immergeant ainsi l'humanité dans un cercle de guerres infinies.

En anticipant plus loin, Arendt critique l'idée « des nations ». Elle considère que les hommes au pluriel vivaient dans une seule nation qui est la terre, prophétisant ainsi le concept de la mondialisation. Elle affirme que « *nous avons vraiment commencé à vivre dans un monde Un. Seule une humanité complètement organisée pouvait faire que la perte de patrie et de statut politique revienne à être expulsée de l'humanité entière* ». (Arendt, 2002, p. 298).

Il en résulte que la perte de toute structure politique exclut les hommes, non seulement de leur patrie ou de leur « Vivre-ensemble », mais de toute l'humanité. Dans un tel cas, le « Vivre » se transforme en mort.

Dans cette situation, la paix sera expulsée de la réalité politique. Les traités de paix, selon Arendt, ne font pas partie de la réalité présente, mais de la période de l'avant-guerre désignant ainsi les vertus théoriques à respecter pour que l'état virtuel de paix subsiste. Or, la paix réelle et durable n'a jamais existé dans l'histoire ancienne et même contemporaine. Arendt annonce que toute l'humanité est en danger car elle est délivrée à « *un jeu arbitraire qui octroyait* (et qui continue

à le faire) *la domination aux uns et la servitude aux autres* ». (Arendt, 2002, p. 256). C'est le retour à l'état de nature apolitique de l'histoire de l'humanité assez sombre et terrifiant, où le pouvoir violent de l'homme supérieur sur l'homme inférieur remplace le principe de la diversité et la loi de l'égalité.

Conclusion

En somme, le projet politique d'Arendt tire son importance de son caractère atemporel. L'analyse de la triade : « pluralité », « diversité » et « communication », révèle les assises fondamentales du « Vivre-ensemble » conçu comme condition première et principale de la réalisation de la paix. La paix, ce trésor perdu, n'a jamais réussi à acquérir ce caractère de durabilité vu les difficultés qui bousculent sa réussite.

Il en résulte que l'idéal politique arendtien repose sur un idéal fictif que l'humanité cherche inlassablement et d'une manière perpétuelle. Il semble que la paix réelle ne peut être exempte d'utopies.

La pensée d'Arendt n'est pas une pensée qui se laisse au repos. Pleine d'affirmations et de contradictions, elle ébranle les notions traditionnelles politiques et met en éveil, sur plus d'un plan, de nouvelles réflexions qui détectent les conditions de possibilité d'un « Vivre-ensemble » jugé parfois absurde !

Le « Real politik » du monde entier ne cesse de manifester un état de lieu décevant de la politique effective telle qu'elle se manifeste. D'où le recours peut-être à une phénoménologie politique comme moyen de recherche d'un nouveau projet de vie, et de vie en commun. L'échec permanent du « Vivre-ensemble », sur plus d'un plan, pousse la conscience humaine à chercher inlassablement une réponse à la question suivante : « Comment éviter cet échec ? ». Tel est le défi de l'humanité entière.

Bibliographie

Les ouvrages d'Hannah Arendt

- Arendt, H. (1961). *Conditions de l'homme moderne*. Paris. Calmann Lévy. Imprimé en 2009.
- Arendt, H. (1966). *Eichmann à Jérusalem : rapport sur la banalité du mal*. Paris. Gallimard, 2002.
- Arendt, H. (1972). *Du mensonge à la violence : essais de politique contemporaine*. Paris : Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensées politiques*. Paris. Gallimard.
- Arendt, H. (1981). *La vie de l'esprit 1*. Paris. Presses universitaires de France. Imprimé 2016.
- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique ?* Paris. Seuil.
- Arendt, H. (2002). *Les origines du totalitarisme 1. Sur l'antisémitisme*. Paris. Fayard.
- Arendt, H. (2002). *Les origines du totalitarisme 3. Le système totalitaire*. Seuil. Gallimard.

Ouvrages sur Hannah Arendt

- Amiel, A. (1996). *Hannah Arendt, politique et événement*. Paris. Presses universitaires de France.
- Courtine, D. (1999). *Le souci du monde : dialogue entre Hannah Arendt et quelques-uns de ces contemporains*. Paris. J. Vrin.
- Ehrwein, C. (2011). *Hannah Arendt, une pensée de la crise : la politique aux prises avec la morale et la religion*. Genève: Labor et Fides.
- Hustardo, J.C. (2015). *Hannah Arendt. Patience de l'action*. Paris. L'Harmattan.

L'enracinement par le travail

Père Edourad DEVY

Université dominicaine Domuni

« *Tout ce qui est fortement enraciné se nourrit de la chaleur du soleil et ne se dessèche pas* »

(Augustin, *In Epistolam Ioannis*, tract. 3, p. 209)

Résumé

Le nom même d'*Adam*, signifiant la terre, désigne non seulement son origine terrestre, corporelle, mais sa lieutenance sur la terre. L'ordre que Dieu donne à Adam de la soumettre (cf. Gn 1, 28) de la gérer, dans l'harmonie, exige un devoir de précaution. Un axiome d'habitation sur la Terre est donc un axiome d'enracinement, prélude à toute l'activité humaine. « Tout travailleur est un créateur » (Paul VI, *PP*, n° 27). Il existe un droit à l'initiative économique (cf. Jean XXIII, *PT*, n° 18) dont l'exercice permet de dépasser et l'idéologie d'un État-assistance, et celle de la quasi dissolution de l'État sous prétexte d'une absolue liberté économique. Si le principe de gérance implique la « personnalité créative du citoyen » (Jean-Paul II, *SRS*, n° 15 ; *CDSE*, n° 185) dans l'ordre du droit privé, il doit être orienté par le souci du bien commun. Un État énergique présuppose des hommes assez forts, défenseurs des devoirs et des droits civiques, de telle sorte que l'agir doive toujours informer le faire, lui donner réellement sa ligne d'exécution. Gérer l'ordre dans la souplesse la plus grande pour le bien de chacun, favoriser le perfectionnement de tous, permettre la création de réalités belles en symbiose avec le cosmos, ces trois finalités informent à leur tour les quatre fins du travail : la quête de la subsistance avec tous les impératifs adjacents, l'assujettissement du corps et de ses instincts, l'aide vis-à-vis d'autrui, et l'espace de vie contemplative en Dieu.

Mots-clefs : Précaution, gérance, finalité.

Abstract

The very name of *Adam*, meaning soil (or clay or earth), not only hints at its groundly or physical origin, but also at its lieutenancy on Earth. The order given by God to Adam to submit it (cf. Gn 1,28), i.e. to harmoniously manage it, involves a duty of precaution. An axiom of indwelling on Earth is therefore an axiom of implanting, prelude to all human activity. “Every worker is a creator” (Paul VI, *PP*, n. 27). There is a right to economic initiative (cf. John XXIII, *PT*, n.18) of which the exercise allows to overtake both ideologies, the Welfare-State one, and the “Dissolving Sate” one (pretexting an absolute economic freedom). If the stewardship principle implies the “citizen creative personality” (John-Paul II, *SRS*, n. 15; *CDSE*, n.185) in the realm of private law, it must be geared by the common good concern. An energetic State presupposes rather strong men, defending the civil rights and duties, so that acting has always to inform doing, giving it its roadmap. To manage the order with utmost flexibility for the sake of everyone, to foster the improvement of all, to allow the creation of beautiful things in a cosmic symbiosis: these three purposes inform the four goals of working: the quest for subsistence (with its surroundings imperatives), the submission of the body and its instincts, the help to others, and some space for a contemplative life in God.

Keywords: Précaution, management, purpose-finality.

En ce qui concerne l’homme, *enraciné, enracinement* constituent des mots qui admettent des usages métaphoriques multiples. Nous pouvons être, par exemple, « enracinés, fondés dans l’amour », ainsi que le souhaite l’Épître aux Éphésiens (Ép 3, 17). Ces variations de sens manifestent le besoin de trouver entre de nombreux usages un moyen-terme, un *metaxu* porteur diraient les Grecs. Où le trouver si ce n’est dans ce lien profond qui provient du travail que l’homme réalise sur la terre qu’il habite et où il s’enracine ? Le droit de l’homme à demeurer dans sa ville, dans son pays, se trouve ébranlé naturellement quand le travail manque. Le droit à rester enraciné sur sa propre terre devrait primer naturellement sur le droit d’émigrer quand bien même la sécurité politique viendrait à disparaître. Benoît XVI, reprenant une métaphore de Gandhi, soulignait l’importance de ne pas séparer droits et devoirs, et leur ordre d’importance : « le Gange des droits descend de l’Himalaya des devoirs » (Benoît XVI, 2007, p. 59). Déjà saint Jean XIII, dans son encyclique *Pacem in terris* (1963), enseignait la réciprocité des droits et des devoirs. Le travail auquel l’homme se trouve assigné depuis son origine appartient au devoir de survie et d’équilibre personnel et social avant

même d'être un droit revendiqué vis-à-vis d'un État, trop considéré de nos jours comme État-Assistance de tout bien.

La première question que nous allons aborder est : le travail serait-il ce *metaxu* des métaphores de l'enracinement à peine évoquées ? Ensuite, comment comprendre le travail aujourd'hui quand la réflexion a si peu disserté sur lui ? D'Hésiode à Marx, le silence des philosophes en dit long sur une certaine inopérabilité d'un tel concept en philosophie. Alors que le travail s'impose de manière si congénitale à la vie humaine, il finit néanmoins par provoquer un évitement intellectuel. Pourquoi ? Nous chercherons à résoudre cette deuxième question, en évoquant le devoir de gérance qui caractérise si bien l'enracinement de l'homme dans le monde proche qui l'entoure. L'évaluation positive de ce principe de gérance en doctrine sociale ecclésiale ne conduit-elle pas à pacifier la dichotomie entretenue depuis les Grecs, et prorogée de nos jours par Josef Pieper, entre *scholè* (contemplation, repos) et *a-scholè* (travail) ; accentuée par les Romains entre *otium* et *negotium* ; récemment encore, non atténuée entre création libre, artistique et entreprise nécessaire, laborieuse, lors de l'analyse qu'en fait Hannah Arendt (cf. Gautier, 2015, p. 7-15) ?

Indépendamment de cela, des nouveaux développements de la production influent sur la Doctrine sociale de l'Église : « Si, autrefois, le facteur décisif de la production était la *terre*, et si, plus tard, c'était la *capital*, compris comme l'ensemble des machines et des instruments de production, aujourd'hui le facteur décisif est de plus en plus *l'homme lui-même*, c'est-à-dire sa capacité de connaissance qui apparaît dans le savoir scientifique, sa capacité d'organisation solidaire et sa capacité de saisir et de satisfaire les besoins des autres » (Jean-Paul II, 1991, p. 833). Donc, dans le cadre renouvelé de la Doctrine sociale de l'Église qui tient à une vision productive de l'homme plus qu'à des moyens de production, et plus qu'à son enracinement dans un sol particulier, nous chercherons à voir où, parmi les principes sociaux, se situe aujourd'hui l'agir enracinant l'homme ? La délocalisation des entreprises qui cherchent le meilleur rapport entre coût des produits et salaires provoque, par ailleurs, de nouvelles difficultés. Benoît XVI écrit dans l'encyclique *Caritas in veritate* :

La *mobilité du travail*, liée à la déréglementation généralisée, a été un phénomène important, qui comportait des aspects positifs par sa capacité à stimuler la création de nouvelles richesses et l'échange entre différentes cultures. Toutefois, quand l'incertitude sur les conditions de travail, en raison des processus de mobilité et de déréglementation, devient endémique, surgissent alors des formes d'instabilité psychologique, des difficultés à construire un

parcours personnel cohérent dans l'existence, y compris à l'égard du mariage. [...] La mise à l'écart du travail pendant une longue période, tout comme la dépendance prolongée vis-à-vis de l'assistance publique ou privée, minent la liberté et la créativité de la personne ainsi que ses rapports familiaux et sociaux avec de fortes souffrances sur le plan psychologique et spirituel. Je voudrais rappeler à tous, et surtout aux gouvernants engagés à donner un nouveau profil aux bases économiques et sociales du monde, que *l'homme, la personne, dans son intégrité, est le premier capital à sauvegarder et à valoriser* : En effet, c'est l'homme qui est l'auteur, le centre et la fin de toute la vie économique-sociale (Benoît XVI, 2009, *CIV*, n° 25, p. 660).

Examinons en premier le rapport de l'enracinement et du travail.

L'enracinement et le travail dans la Révélation

Bien que l'idée soit déjà biblique, le mot *enracinement* en français est un néologisme assez récent qui selon le Littré remonte au XVI^e siècle. Il n'est pas un mot répertorié en théologie. En sciences naturelles, ou dans le langage propre à l'horticulture, *enraciner* le fait de prendre racine (Littré : XII^e), c'est aussi une métaphore synonyme dans le bâtiment pour dire *fonder* ou *édifier*. Dans la langue de l'architecture, l'homme édifie une maison, il fonde une cité, ou métaphoriquement un homme et une femme engendrent, bâtissent en hébreu (*banah*, בָּנָה), par le mariage, une lignée qui nécessite des repères résidentiels. Construire, édifier, structurer, élever, ériger manifestent ce mouvement d'appropriation d'un emplacement pour une fin particulière : un lieu d'habitat, un édifice de commémoration, une décoration artistique, une usine en vue d'un travail particulier, une échoppe ou une boutique pour se livrer au commerce, un port à bâtir contre les flots et pour laisser des navires apponter, un aéroport pour permettre à des avions d'atterrir, une navette spatiale pour que des astronautes puissent alunir, une église pour s'enraciner dans la prière.

Mot biblique, le verbe s'enraciner (שָׁרַשׁ *sharash* שָׁרַשׁ), dit bien ce mouvement vers le sol qui fait tenir une plante : « Tu les plantes, ils *s'enracinent* » (Jr 12, 2). Parfois, sous une inspiration critique, l'Auteur sacré décrit la caducité rapide de cet enracinement : « À peine ont-ils été plantés, à peine semés, à peine leur tige s'est-elle *enracinée* en terre, qu'il souffle sur eux, et ils se dessèchent, la tempête les emporte comme la bale » (Is 40, 24). Une espérance se manifeste cependant pour le peuple élu : « À l'avenir, Jacob *s'enracinera* » (Is 27, 6).

En passant au grec des LXX et au Nouveau Testament, *sharash* correspond à *rizoó* (ρίζω). C'est ce mot qui a donné rhizome, racine, verbe qui sert dans le

Siracide deux fois dans un sens métaphorique, soit négatif soit positif. « Au mal de l'orgueilleux il n'est pas de guérison, car la méchanceté est *enracinée* en lui » (Si 3, 28). La Sagesse déclare : « Je me suis *enracinée* chez un peuple plein de gloire, dans le domaine du Seigneur, en son patrimoine » (Si 24, 12). Le Nouveau Testament ne dépareille pas dans l'usage de cette métaphore avec les conseils que saint Paul dispense aux chrétiens des Églises qu'il a fondées : « Le Christ tel que vous l'avez reçu, Jésus le Seigneur, c'est en lui qu'il vous faut marcher, *enracinés* et édifiés en lui, appuyés sur la foi telle qu'on vous l'a enseignée, et débordant d'action de grâces » (Col 2, 6-7). « Que le Christ habite en vos cœurs par la foi, et que vous soyez *enracinés*, fondés dans l'amour » (Ép 3, 17). L'enracinement se tourne donc vers le Ciel où se trouve en définitive l'humanité sainte de Jésus, même si celui-ci se rend présent mystérieusement à deux ou trois réunis en son nom (cf. Mt 18, 20 ; Mt 28, 20).

À cause de cette nouvelle orientation dans l'enracinement vers les Cieux, en résulte le risque de se détourner quelque peu des réalités d'ici-bas¹. Le Concile Vatican II dans la Constitution pastorale *Gaudium et spes* a tenté de pallier ce déficit de référence terrestre constitutive du Nouveau Testament, nous y reviendrons².

Le mot concret enracer *sharash*, tout comme planter, *shatal* (שָׁטַל), ou s'installer, *yashav* et ses dérivés (יָשַׁב -הִתְיַשְׁבַּ), et l'implantation *yshouv* (יָשׁוּב), évoquent l'idée d'une solide liaison avec le sol. Pas de *yshouv* sans évoquer des cultivateurs, mais aussi des éleveurs et des animaux qui pâturent et donnent du lait et de la viande. Ainsi les métiers d'éleveurs, de paysans, de cultivateurs, d'horticulteur ou de jardinier, de laboureur ou de planteur, impliquent une certaine idée d'enracinement dans la terre. Pareillement, le bâtisseur, le maçon et l'architecte construisent, édifient, érigent, et même ornent avec les artisans et les artistes, en lien avec le sol qui soutient leurs réalisations. Tous font ainsi un métier

1 L'évangile ouvre parfois à cette perspective : « Travaillez non pour la nourriture qui se perd, mais pour la nourriture qui demeure en vie éternelle, celle que vous donnera le Fils de l'homme, car c'est lui que le Père, Dieu, a marqué de son sceau » (Jn 6, 27).

2 Le concile Vatican II ne laisse planer aucun doute. Cf. Vatican II, Constitution pastorale *Gaudium et Spes* = *GS*, n° 34 : « le message chrétien ne détourne pas les hommes de la construction du monde et ne les incite pas à se désintéresser du sort de leurs semblables : il leur en fait au contraire un devoir plus pressant ». *GS*, n° 57 : « Les chrétiens, en marche vers la cité céleste, doivent rechercher et goûter les choses d'en haut, mais cela pourtant, loin de la diminuer, accroît plutôt la gravité de l'obligation qui est la leur de travailler avec tous les hommes à la construction d'un monde plus humain. »

défini. Le travail semble donc le *metaxu* de ces activités humaines qui les lient toutes à la terre, à l'*enracinement* dans un lien plus ou moins détachable avec le sol. L'Écriture en donne comme un écho : « C'est au *cultivateur* qui *travaille* dur, que doivent revenir, en premier lieu, les fruits de la récolte » (2 Tm 2, 6).

Or, le travail a reçu plus d'attention que le mot enracinement. Voyons si l'instruction dispensée sur le travail que donnent la Bible et les théologiens auront un rejaillissement sur le sujet de l'enracinement.

« Le travail ne reçoit pas de traitement théologique dans la Bible » (Jean-Yves Lacoste, 2007, p. 1417-19). Le verdict semble sans appel. L'homme depuis les origines demeure cependant marqué par son rapport natif au travail puisque, avant même la faute originelle, l'homme a été introduit par Dieu dans le *Gan Eden* « pour le *travailler* (עָבַד) et le *garder* (שָׁמַר) » (Gn 2, 15). Deux fonctions sans opposition semblent distinctes dans cette mission : la première exige d'abord un effet objectif exécuté dans le réel *ad extra* de l'homme (עָבַד), la seconde demande d'abord une attention, une sollicitude vertueuse (שָׁמַר).

La pénibilité, ou laboriosité, provient secondairement de la condition lapsaire du travail humain depuis les origines défaillantes de l'humanité (cf. Gn 3, 19). Le sol apparaît désormais maudit (cf. Gn 3, 17) ce qui grève la relation facile, initiale, du travail avec l'enracinement. Faut-il déduire de ce fait, que la fuite du travail dans l'oisiveté, l'*otium* latin, ou plus tard la contemplation monastique, ou maintenant une société de loisirs, manifeste une volonté spontanée d'échapper à notre actuelle condition existentielle, pesante à cause de cette rudesse de la terre ?

Cependant avant le Déluge, un espoir est déjà formulé pour le fils de Lamek : « Il lui donna le nom de Noé, car, dit-il, “celui-ci nous apportera, dans notre *travail* et le *labeur* de nos mains, une consolation tirée du sol que le Seigneur a maudit” » (Gn 5, 29). « L'homme indépendant et le travailleur ont la vie douce » (Si 40, 18), affirmera l'*Ecclésiastique*. Malgré ce mieux annoncé et parfois réalisé, la constance existentielle de tout le monde visible, et donc de l'homme qui s'y trouve inséré, reste marqué par la difficulté et l'effort : « Nous le savons en effet, toute la création jusqu'à ce jour gémit en travail d'enfantement » (Rm 8, 22).

Cette factualité fait entrer le travail dans un rapport de nécessité avec le sol et l'environnement. « À qui fournit un travail, remarque saint Paul en bon observateur de son temps, on ne compte pas le salaire à titre gracieux : c'est un dû » (Rm 4, 4).

À cause de la peine dont il procède, le travail restera la métaphore usuelle pour l'évaluation des mérites d'ici-bas : « Voici que mon retour est proche, et j'apporte avec moi le *salair*e que je vais payer à chacun, en proportion de son *travail* » (Ap 22, 12).

En attendant ce retour, le Nouveau Testament, loin d'éloigner les fidèles des œuvres terrestres, les invite à s'y engager avec constance : « Ceux-là, [ceux qui se mêlent de tout, affairés sans rien faire] nous les invitons et engageons dans le Seigneur Jésus Christ à *travailler* dans le calme et à manger le pain qu'ils auront eux-mêmes gagné » (2 Th 3, 12). Ou encore : « Que celui qui ne veut pas travailler, qu'il ne mange pas non plus » (2 Th 3, 10). Précocement dans l'histoire des documents de la Nouvelle Alliance, saint Paul avait averti : « nous vous engageons, frères, à faire encore des progrès en mettant votre honneur à vivre calmes, à vous occuper chacun de vos affaires, à *travailler* de vos mains, comme nous vous l'avons ordonné » (1 Th 4, 10-11).

Le travail dans la réflexion chrétienne

Aux yeux de saint Thomas d'Aquin, lecteur assidu de l'Écriture, la fin individuelle du travail, selon la simple loi naturelle, se résume à trois axes : *ad quarendum victum* (chercher la nourriture), *ad corpus domandum* (dominer le corps), *ad otium tollendum* (éviter l'oisiveté) (Thomas d'Aquin, *Quaestio quodlibetale*, VII, q. 7, a. 1). Seul le premier correspond à une finalité objective à réaliser, *ad extra* de l'homme, selon l'ingéniosité humaine (*industria*) avec l'acquisition d'éventuels *habitus* techniques, indépendamment des vertus morales, alors que les deux autres relèvent plus amplement de la sphère éthique.

Ces finalités vont de pair avec toutes les autres nécessités humaines qui peuvent converger avec celles-ci. La recherche de la nourriture s'intègre au besoin d'habitat, de sécurité, et de tous les biens extérieurs dont l'homme ressent la nécessité pour survivre. La domination du corps implique une solide hiérarchisation dans les nécessités corporelles : par exemple, le besoin d'engendrement et les pulsions de la sensibilité doivent être régulés. L'hygiène, la santé et tous les biens corporels convergent dans cette deuxième catégorie de biens. Enfin les biens spirituels demeurent en harmonie avec la troisième finalité, *ad otium tollendum*. C'est l'homme qui décide volontairement et avec sagesse des temps de son activité et de son repos. L'acquisition et le perfectionnement des vertus intellectuelles et morales nécessitent de fait une lutte permanente contre l'oisiveté et tout ce qui retarde ce mouvement vers le bien, le bien-être, le mieux-

être. Un petit tableau résume cette intégration des finalités individuelles du travail à des biens plus vastes selon une anthropologie de théologie réaliste qui aide à passer des valeurs subjectives variables, mal du siècle, aux biens objectifs stables :

Finalités individuelles du travail	Biens recherchés par l'homme
<i>Ad quarendum victum</i>	Biens extérieurs
<i>Ad corpus domandum</i>	Biens corporels
<i>Ad otium tollendum</i>	Biens spirituels

En outre, une nouvelle finalité qui dépasse ce cadre individuel se trouve mise en relief par saint Paul : « Que celui qui volait ne vole plus ; qu'il prenne plutôt la peine de *travailler* de ses mains, au point de pouvoir faire le bien en secourant les nécessiteux » (Ép 4, 28). Cette nouvelle finalité, de venir au secours des nécessiteux, *ad subveniendum necessitatem patienti* (Thomas d'Aquin, *ST*, II^aII^e, q 31, a. 3, ad 3) fait entrer le travail plus directement dans la sphère de la gratuité. Force est de constater qu'elle devient la porte naturelle pour inscrire l'homme dans une ouverture expansive vers la charité, la grâce qui non seulement vainc la nature³, la guérit, mais aussi l'élève et la perfectionne : « la grâce ne supprime pas la nature mais la perfectionne » (Thomas d'Aquin, *ST*, I^a, q. 1, a. 8, ad 2).

L'ordre social ne se voit cependant pas remis directement en cause par le Nouveau Testament. Si saint Paul invite à affranchir tel fidèle du Christ (billet à *Philémon*), il exhorte les esclaves à la régularité morale dans le travail : « Quel que soit votre *travail*, faites-le avec âme, comme pour le Seigneur et non pour des hommes » (Col 3, 23).

La vie chrétienne tentera, à travers l'exemple de la vie monastique, d'équilibrer *otium* et *negotium* que les Romains avaient opposés en dévaluant le travail manuel, réservé aux esclaves. Ce lent cheminement de la revalorisation du travail manuel prendra des siècles.

S'unifient donc dans l'homme les fins subjectives et les fins objectives du travail. Pour ce qui concerne les fins subjectives, la maîtrise de soi, de son corps, et la lutte contre l'oisiveté, proviennent du caractère moral de l'homme blessé par le péché originel qui cherche à se relever. Ces deux fins semblent être du

3 Rarement l'optimisme de saint Thomas concède cet aspect du combat contre la nature viciée : « Desiderium gratiae vincit desiderium naturae (le désir de la grâce vainc le désir naturel) » (Thomas d'Aquin, *Super II Cor.*, cap. 5 l. 1) ; Idem, *De virtutibus*, q. 2 a. 11 ad 8 : « affectus caritatis vincit affectum naturae ».

ressort de la guérison de la nature. Seule la grâce viendra vraiment pallier ces *defectus naturæ* hérités, en guérissant et surélevant l'homme plié par l'attrait des jouissances corporelles et par la paresse. La quête de la subsistance et la possibilité de faire l'aumône constituent, quant à elles, des fins orientées vers le bien propre objectif, et le bien d'autrui marqué par la nécessité.

Elles constituent, au total, les quatre fins connexes du travail manuel. La connexité des fins évite le morcellement du faire et de l'agir. Par exemple, la devise bénédictine *ora et labora* ne signifie pas des actions nécessairement séparées chez un même sujet subissant des orientations successives. Le travail peut entièrement servir à la prolongation des temps réservés à la seule prière. *L'opus Dei*, la liturgie, norme des normes chrétiennes, marque seulement un ordre de précellence sans mépris pour le premier ordre, celui générique, le devoir de subvenir à ses besoins matériels et à ceux des autres.

Le Concile Vatican II rappelle justement la dimension à la fois personnelle et communautaire du travail et son rapport au dessein de Dieu :

Le travail des hommes, celui qui s'exerce dans la production et l'échange de biens ou dans la prestation de services économiques, passe avant les autres éléments de la vie économique, qui n'ont valeur que d'instruments. Ce travail, en effet, qu'il soit entrepris de manière indépendante ou par contrat avec un employeur, procède immédiatement de la personne : celle-ci marque en quelque sorte la nature de son empreinte et la soumet à ses desseins. Par son travail, l'homme assure habituellement sa subsistance et celle de sa famille, s'associe à ses frères et leur rend service, peut pratiquer une vraie charité et coopérer à l'achèvement de la création divine. Bien plus, par l'hommage de son travail à Dieu, nous tenons que l'homme est associé à l'œuvre rédemptrice de Jésus Christ qui a donné au travail une dignité éminente en œuvrant de ses propres mains à Nazareth. De là découlent pour tout homme le devoir de travailler loyalement aussi bien que le droit au travail (GS, n° 67).

Malgré cet hymne à la sublimité du travail, celui-ci peut être perverti quand la dimension proprement humaine se trouve oubliée. Des excès du taylorisme à de nouveaux esclavagismes dans la recherche du rendement économique, l'homme au travail ne vit plus aucune de ces quatre finalités. À Auschwitz, un panneau était inscrit à l'entrée : « Le travail rend libre (*Arbeit macht frei*) », en une véritable parodie et de la liberté et du travail. À la même période, le gouvernement fasciste de Vichy avait pris comme devise : « Travail, Famille, Patrie ». Mais s'appliquait à ce pouvoir l'adage si clairvoyant de saint Augustin, répété bien souvent par les papes : « Évacuée la vraie justice, que sont les pouvoirs politiques sinon de grands brigandages ? » (Augustin, *De Civitate Dei*, Liber 4, 4).

Récemment, suite au trop grand optimisme de *Gaudium et Spes*, à la crise du chômage et aux dysfonctionnements de l'économie internationale, « des philosophes remettent en cause la valeur du travail et des auteurs spirituels réévaluent à la baisse la place du travail dans la spiritualité chrétienne » (Puel, 2005, col. 282). Dominique Meda en philosophie et Jean-Claude Lavigne en spiritualité relèvent de cette analyse. Malgré ces fluctuations d'approche, il demeure depuis les origines de l'homme un principe de gérance qui enracine l'homme sur la surface de la Terre. L'homme doit *garder* la Terre (רָמַרְ) avions-nous déjà noté.

Le principe de la gérance comme enracinement de l'homme

L'analyse de l'acte humain permet de remonter à un enseignement plus universel que le fait de travailler dans lequel le *facere* (le faire) peut aussi être mû au-dedans par l'*agere* (l'agir). Si la fin de l'agir humain constitue sa forme, sa détermination, c'est en remontant au volontaire dans l'homme qu'est déduite la finalité en ses diverses virtualités. Trois fins connexes vers le bien peuvent être ainsi mises en lumière dans une activité humaine acquise, dans un office ou un métier : a/ la recherche de la perfection qui se réalise dans la multiplicité des coopérations humaines ; b/ l'action à effectuer sans confusion ni obstacle, avec facilité et de manière ordonnée (*faciliter et ordinate*) ; c/ et la beauté qui constitue un certain ordre (cf. Thomas d'Aquin, *ST*, II^aII^e, q. 183, a. 2)⁴, une harmonie éduite. Gérer, c'est rechercher ces nouvelles fins englobant les précédentes, celles relatives au simple *faire*, au *fabriquer*. Trois remarques s'imposent pour mieux situer ce principe de gérance qui joue comme un intermédiaire entre le *facere* et l'*agere* :

1. La recherche de la perfection ne s'arrête pas à l'achèvement optimum de l'œuvre ou au perfectionnement de celui qui opère, mais implique aussi que soit suivie la règle morale dite d'argent – ne pas faire à autrui ce que l'on ne voudrait pas qu'il nous fasse (cf. Tb 4, 15) – ainsi que la règle d'or – faire à autrui ce que l'on voudrait qu'il nous fasse (cf. Mt 7, 12). C'est ici, quand s'introduit un amour rectifié d'autrui (Cf. Thomas d'Aquin, *ST*, II^aII^e, q. 184, a. 2), que se situe l'enracinement où l'homme juste prend la bonne orientation de tout son agir.
2. Si l'utilitarisme, à finalité très univoque, est une déviation de l'agir, l'utile doit-il être pris en considération ? Conduit-il aux trois fins de

4 Cf. L'interprétation provient de Christine Gautier, 2015, p. 213, 215.

l'opérant ou aux quatre fins du travail ? Dans le contexte du travail qui enracine l'homme, rien ne s'y oppose. L'utilité trouve naturellement sa place comme moyen ou comme ce qui conduit à la fin, le *bien commun*. « Nous appelons plus utile ce qui conduit plus sûrement à la fin » (Thomas d'Aquin, *De regno*, I, cap. 3). La correction de l'utilitarisme consiste à ne pas prendre le moyen pour la fin.

3. Le *bien commun* ne se résume pas seulement aux bonnes conditions qui favorisent le bonheur de chacun. Il est un principe autonome de vie commune. Il est vrai que le travail de chacun contribue à le maintenir actuel. Le *bien commun* est un « bien auquel tous et chacun ont le droit de participer dans une mesure proportionnelle » (Léon XIII, 1891, p. 58-60). Le *bien commun* est donc le principe de la communion des hommes dans la même entreprise qui les emploie dans un travail fédérateur, dans un enracinement sociétal. Outre cela, le rôle du patron et des employés est de conserver une attention sur les autres biens communs : les familles, la culture, la société, la nation, l'univers... C'est à chaque échelon, l'« ensemble des conditions sociales qui permettent et favorisent dans les êtres humains le développement intégral de la personne » (Jean XXIII, 1961, p. 417). Adam est appelé depuis l'origine à ce développement intégral.

Le nom d'*Adam* signifiant la terre, il désigne non seulement son origine terrestre, corporelle, mais sa lieutenance sur la terre qui lui est remise. Cela induit l'ordre que Dieu donne à Adam de la soumettre (cf. Gn 1, 28) et donc de la gérer, en particulier dans l'harmonie qui exige le devoir de précaution vis-à-vis d'elle. Il existe un axiome d'habitation sur la Terre, d'enracinement, qui prélude à l'étude de l'activité humaine. Cet axiome d'habitation va de pair avec celui de précaution.

Axiome de précaution

Eu égard à l'harmonie du cosmos, l'axiome de précaution constitue un élément intégrant de la vertu de prudence⁵. Il doit délimiter l'usage humain des ressources de la planète et donc le droit universel à l'usage des biens nécessairement limités de la Terre en raison du « caractère limité du patrimoine naturel »

5 Sur la précaution à laquelle s'adjoint la circonspection, voir Thomas d'Aquin, *ST*, II¹II^e, q. 49, a. 7-8.

(Jean-Paul II, 1981, p. 579). Le christianisme offre donc, depuis toujours, une alternative contestatrice par rapport au *droit d'user et d'abuser* provenant du droit romain et relatif à la propriété privée (cf. Jean-Paul II, 1988, p. 560). Les biens de consommation appellent donc à la modération dans leur usage⁶. Eu égard à la situation de la planète, la réflexion écologique chrétienne s'est développée⁷, en particulier avec l'encyclique du pape François, *Laudato si'* (24 mai 2015). Le pape François est devenu, avec le Patriarche Bartholomée, l'un des protagonistes de la cause écologique chrétienne.

Laudato si', ce texte massif (41 000 mots), parfois répétitif, met d'abord en valeur l'effort des prédécesseurs du pape en résumant leur apport en doctrine sociale eu égard au prisme de la problématique écologique. « La dégradation de l'environnement est étroitement liée à la culture qui façonne la communauté humaine » (Benoît XVI, 2009, *CIV*, n°51, p. 687).

Le plan de l'encyclique alterne analyse de la situation réelle et lumière de l'évangile. Il est loisible de retrouver la structure soulignée dans *Mater et Magistra* : voir, juger, et, ici, l'incitation à agir. Il se déploie en six grands chapitres.

- I. **Voir** : *Ce qui se passe dans notre maison* : il s'agit d'une analyse circonspecte de la pollution croissante sur la Terre, notre « maison commune⁸ », du manque probable d'eau, du réchauffement climatique selon des analyses convergentes. Ces constats ou hypothèses ne s'imposent pas autrement que par le fait que le pape les écoute sans nécessairement les avaliser, en raison de son rôle purement moral. Ces nouveautés, *res novæ*, induisent de nouvelles migrations de peuples, des déracinements à venir.

Force est d'ajouter que l'expansion du nombre des guerres contribue à accélérer le flux migratoire comme au Moyen Orient.

- II. **Jugement** évangélique : *L'évangile de la création*. Il faut tenir compte des signaux mondiaux écologiques qui invitent à plus de sobriété et

6 C'est l'enseignement de l'Église catholique (cf. *Catéchisme de l'Église Catholique* = CEC, n°2405).

7 L'enseignement des papes conduit à cette analyse. Cf. Jean-Paul II, Benoît XVI, *Journées mondiales de la paix* : 1^{er} janvier 1990 (33e), 1^{er} janvier 2010 (43e) ; Benoît XVI, 2009, *CIV*, n°51, 687-688.

8 Les références sont pléthore chez le pape François, Encyclique *Laudato si'* = LS, n. 1, 3, 13, 17, 21, 53, 61, 155, 164, 232, 243.

au respect des générations à venir qui veulent elles aussi pouvoir rester enracinées chez elle.

- III. **Voir** : *La racine humaine de la crise écologique*. Le péché de l'homme, sa volonté de puissance désordonnée, brise cet enracinement séculaire.
- IV. **Jugement** évangélique : *Une écologie intégrale*. L'appel à la conversion et son acceptation par chacun permettent la restauration de l'homme en un regard complet.
- V. Incitation à **Agir** : *Quelques lignes d'orientation et d'action* données par le Pape que nous ne pouvons synthétiser dans le cadre réduit de cette contribution. Au contraire de l'asservissement du cosmos par l'homme, des travaux nouveaux impliquant des enracinements originaux découlent de ce regard renouvelé sur l'écologie.
- VI. Encouragement à préparer et à juger l'**Agir** avec des critères évangéliques : *Éducation et spiritualité écologiques*. C'est la dimension chrétienne qui apparaît ici ce qui n'empêche pas que la vision soit holistique : « tout est lié⁹ » répète le pape de manière scandée. Par exemple, le Saint-Père note « l'intime relation entre les pauvres et la fragilité de la planète ; la conviction que tout est lié dans le monde » (*LS*, n° 16). L'axiome de précaution trouve là toute sa raison : si tout est lié, rien ne peut être décidé sans une réflexion sur les conséquences de chaque action bonne portant nécessairement aussi sur l'environnement. C'est la profession d'un conséquentialisme inversé, son juste contraire puisqu'il évite en amont l'action mauvaise.

Devoir de gérance

Dans *Laudato si'*, le pape François réemploie quatre principes, très généraux, déjà développés dans l'exhortation apostolique *Evangelii Gaudium* (François, 2013, *EG*, n°222-237, p. 1111-1116). Ceux-ci forment comme des ascenseurs dans la pensée de la doctrine sociale de l'Église et ainsi relie davantage celle-ci à la métaphysique et à la théologie morale. 1/ « La réalité est plus importante que l'idée. » 2/ « Le tout est supérieur à la partie. » 3/ « L'unité prévaut sur le conflit. » 4/ « Le temps est supérieur à l'espace. » Ces principes, ou mieux ces axiomes,

9 Cf. là aussi des répétitions fréquentes se retrouvent en *LS*, n. 16, 22, 25, 42, 50, 51, 56, 57, 66, 70, 73, 91, 92, 117, 120, 137, 138, 140, 142, 145, 162, 213, 240.

ont-ils une connexion avec le devoir de gérance ? Gérer consiste effectivement à affronter la réalité telle qu'elle existe avant de poursuivre des idéologies sociales (1). Un ordre de primauté donné au *Bien commun*, ce tout sociétal, caractérise toute la doctrine sociale de l'Église (2). « La paix de toutes choses étant dans la tranquillité de l'ordre » (Augustin, *De Civitate Dei*, Liber 19, 13, 1) gérer correctement la succession des choses provoque l'éloignement des conflits (3). Le temps, impliquant une dimension à la fois subjective et objective, permet au mieux une intégration des trois fins de l'*agir* qui elles-mêmes informent les quatre fins du *faire*, cela plus facilement que l'espace qui tend à compartimenter les réalités (4).

L'axiome de précaution, souvent énoncé en termes seulement pessimistes par les médias, n'épuise pas le principe de gérance, car « tout travailleur est un créateur » (Paul VI, 1967, p. 271). Un espoir peut naître ou renaître après un désastre écologique, après un drame humain, comme au lendemain d'une guerre, d'un génocide. Riche d'espérance, le principe de gérance implique aussi la « personnalité créative du citoyen¹⁰ » dans l'ordre du droit privé, orientée par le souci du *Bien commun*. De ce devoir de gérance découle donc un droit à l'initiative économique¹¹ dont l'exercice permet de dépasser l'idéologie d'un État-assistance.

« Ose autant que tu peux (*Quantum potes, tantum aude*)¹² » constitue le vieux fond de référence judéo-chrétienne au fondement de l'édification de la civilisation occidentale. « L'initiative économique est une expression de l'intelligence humaine et de l'exigence de répondre aux besoins de l'homme d'une façon créative et en collaboration » (CDSE, n° 343). À l'État revient seulement le devoir de la gérance du *bien commun* dans l'ordre du droit public, lorsque l'État est défini comme « l'unité organique et organisatrice d'un vrai peuple¹³ », mais sans négliger ni étouffer les capacités personnelles ou corporatives « d'initiative et d'entreprise¹⁴ ».

10 Littéralement en Jean-Paul II, 1988, *SRS*, n° 15, 529 : « subjectam effectricem civis industriam ». Cf. *CDSE*, n° 185.

11 À l'époque du communisme soviétique : Jean XXIII, 1961, 261.

12 L'hymne *Lauda Sion* est attribuée à saint Thomas d'Aquin : « *Quantum potes, tantum aude* », in *Officium Sacerdos*, pars 8, n. 3.

13 Pie XII, 1945, 13 : « l'unità organica e organizzatrice di un vero popolo » (notre traduction de l'italien).

14 Littéralement, « la faculté de prendre conseil et de conduire des œuvres » en Jean-Paul II, 1991, *CA*, n° 32, 833 : « facultatis consilia capiendi et opera conducendi ». Ajoutons la *créativité* (cf. *Idem*, *CA*, n°51).

C'est par la vertu de la sollicitude exigée par un travail bien fait que ressort au mieux la bonté ou l'aspect positif du travail. Être présent à ce qui se fait permet d'ailleurs une meilleure efficacité. Cette sollicitude ou attention rend au travail la vérité d'un acte pleinement humain même si celui-ci fait appel parfois à de simples habitudes, des actes de l'homme répétitifs. Une possible mystique du travail ressort de cette analyse : « Une civilisation constituée par une spiritualité du travail serait le plus haut degré de l'enracinement de l'homme dans l'univers » (Simone Weil, 1949, p. 89). »

Conclusion

La doctrine sociale de l'Église vient à point nommé dans ce cadre de la gérance en tant qu'elle est une morale de l'engendrement de l'avenir collectif et social. Elle présuppose l'inventivité du chrétien et la mise en œuvre du devoir d'état de chacun au service de tous. Le principe de gérance présuppose un régime établi de confiance faite à « l'employeur direct » (la société) et à « l'employeur indirect » (l'État) ainsi qu'à tout travailleur dans le domaine qui lui revient. Le principe de gérance implique aussi « une culture spécifique de l'initiative » de telle sorte que « la création de valeurs devienne une obligation incontournable » (Benoît XVI, 2009, p. 6). Le *facere* humain qui est un bien, n'est pas le tout de la vie humaine, car l'homme se réalise à un degré supérieur dans l'*agere* (l'agir moral) cohérent et organisateur de son propre *facere*. Un enracinement humain s'épanouit à partir de ce primat de l'*agere* sur le *facere* en ayant recours à un principe de prudence organisateur, la gérance du temporel.

Le principe de gérance, écrit saint Jean-Paul II, éclaire particulièrement en l'homme son lien de créature avec son Créateur :

« La conscience de participer par le travail à l'œuvre de la création qui constitue la motivation la plus profonde pour l'entrepreneuriat dans divers secteurs : " C'est pourquoi les fidèles – lisons-nous dans la constitution *Lumen gentium*, n°36 – doivent reconnaître la nature profonde de toute la création, sa valeur et sa finalité qui est la gloire de Dieu ; ils doivent, même à travers des activités proprement séculières, s'aider mutuellement en vue d'une vie plus sainte, afin que le monde s'imprègne de l'Esprit du Christ et atteigne plus efficacement sa fin dans la justice, la charité et la paix... Par leur compétence dans les disciplines profanes et par leur activité que la grâce du Christ élève au-dedans, qu'ils s'appliquent de toutes leurs forces à obtenir que les biens créés soient cultivés..., selon les fins du Créateur et l'illumination de son Verbe, grâce au travail de l'homme, à la technique et à la culture de la cité... » (Jean-Paul II, 1981, *LE*, n° 25, p. 640-641).

Tout en revalorisant le faire (*facere*), l'Église affirme le primat de l'agir (*agere*) sur le faire (*facere*) à cause du primat de la vie intérieure : « Cherchez d'abord le Royaume de Dieu et sa justice, et tout cela vous sera donné par surcroît » (Mt 6, 33). Cet enracinement vers le Ciel engage un souci permanent du présent.

Le primat de l'intériorité demeure le fondement inaltérable, au-delà de tous les changements extérieurs, souvent trompeurs : « c'est dans la dimension intérieure de l'homme que **s'enracine**, en définitive, l'engagement pour la justice et la solidarité, pour l'édification d'une vie sociale, économique et politique conforme au dessein de Dieu » (CDSE, n° 40). Le nouvel enracinement de l'homme dans la doctrine ecclésiale du travail ressortit en définitive à sa dimension intérieure là où le *facere* se trouve investit par un *agere* cohérent avec l'engagement chrétien.

La force du juste se réalise pleinement quand celui-ci, évitant tout acte intrinsèquement mauvais, tend personnellement et communautairement à atteindre les trois finalités de l'opérant, c'est-à-dire gérer l'ordre dans la facilité la plus grande pour soi et pour les autres, se perfectionner au mieux, 'créer' du beau en harmonie avec le cosmos, finalités qui informent les quatre fins du travail : la recherche de la nourriture et tout ce qui se rattache aux nécessités extérieures, la domination du corps et de ses instincts, la quête de l'aide à autrui et du vrai repos en Dieu. En tout cela, à chaque degré, « la charité de la vérité cherche la sainte quiétude ; la nécessité de la charité accueille la juste activité » (Augustin, *De Civitate Dei*, 19, 19).

Bibliographie

- Augustin (1961). In *Epistolam Ioannis ad Parthos*, in *Sources Chrétiennes*, n° 75, Paris : Cerf.
- Augustin (1955). *De Civitate Dei*, in *Corpus Christianorum Series Latina*, n° 48, Turnhout : Brepols.
- Paul Beauchamp (1975). « Travail et non-travail dans la Bible », in *Lumière et vie*, n° 124, 59-70.
- Paul Beauchamp (1983). « L'arrêt du travail et l'image de Dieu dans la Bible », in *Religieuses dans les professions de santé*, n° 293, 28-33 (repris in *Vie Chrétienne*, n° 268, 4-9).

- Benoît XVI (2006). Message pour la journée de la paix du 1er janvier 2007 (40e), in Documentation Catholique, = DC, n° 2372, 55-60.
- Benoît XVI (2009). Message pour la journée de la paix du 1er janvier 2009 (42e), in Documentation Catholique, n° 2415, 2-7.
- Benoît XVI (2009). Encyclique *Caritas in veritate* = CIV, in AAS, 101, 641-709.
- Conseil Pontifical Justice et Paix (2005). *Compendium de la Doctrine sociale de l'Église* (= CDSE), introduction Jean-Charles Descubes, Renato Raffaele Martino, Angelo Sodano, Paris : Cerf.
- Pierre Coulange (2010). *L'homme au travail : L'éclairage de la Bible et de l'engagement social de l'Église*, Paris : Parole et Silence.
- François (2013). Exhortation *Evangelii Gaudium*, in AAS, 105, 1019-1137.
- François (2015). Encyclique *Laudato si'*, = LS, in AAS, 107, 847-945.
- Jean XXIII (1961). Encyclique *Mater et Magistra* = MM, in AAS, 53, 401-464.
- Jean XXIII (1963). Encyclique *Pacem in Terris* = PT, in AAS, 55, 257-304.
- Jean-Paul II (1981). Encyclique *Laborem exercens* = LE, in AAS, 73, 577-647.
- Jean-Paul II (1988). Encyclique *Sollicitudo Rei Socialis* = SRS, in AAS, 80, 513-586.
- Jean-Paul II (1991). Encyclique *Centesimus Annus* = CA, in AAS, 83, 793-867.
- Christine Gautier (2015). *Collaborateurs de Dieu : Providence et travail humain selon Thomas d'Aquin*, Paris : Cerf.
- Jean-Yves Lacoste (1998). « Travail », 1157-1160, in *Dictionnaire critique de théologie*, Paris : PUF.
- Jean-Claude Lavigne (1996). *Habiter la terre. Une spiritualité de la création*, Paris : Éditions de l'Atelier.
- Léon XIII (15 mai 1891). Encyclique *Rerum Novarum*, ASS, 23, 641-670 : édit. bilingue, *Collection des Bons livres*, III, Paris : 8, rue François Ier.
- Dominique Meda (1995). *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Paris : Aubier.
- Paul VI (1967). Encyclique *Populorum progressio*, in AAS, 59, 257-299.
- Pie XII (1945). *Radio-message* du 24 décembre 1944, in AAS, 37, 10-23.
- Thomas d'Aquin (1882, sqq.). *Opera omnia, iussu edita Leonis XIII*, Roma : Typographia Polyglotta Vaticana / Tipografia Poliglotta Vaticana.
- Thomas d'Aquin (2014). *Questio quodlibetale*, VII, q. 7, a. 1 in *Questions quodlibétiques* : Jacques Ménard et Dominique Pillet (trad.), Paris : Docteur angélique.
- Simone WEIL (1949). *L'enracinement*, Paris : Gallimard.

Le corps, voie de salut

Père Marwan AZAR

Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Résumé

Le Christ est devenu chair. C'est dans le corps que nous rendons grâce à Dieu, que nous le glorifions. Dans le christianisme, tout tourne autour du corps. L'attitude corporelle n'y est pas sans influence sur le recueillement, la prière, la méditation, la contemplation et, bien évidemment, la mystique. Cette attitude corporelle pourrait être accompagnée par la répétition de formules courtes qu'on désigne par la 'prière du cœur', mise en évidence par le courant hésychaste. Il est significatif que l'Église soit conçue et comprise comme le corps mystique du Christ. Par ailleurs, dans les sacrements, les signes matériels et visibles à travers lesquels ceux-là sont conférés, traduisent un symbolisme saillant de la théologie et de la foi chrétienne. L'architecture des églises, les fresques, les icônes, l'encens, les vêtements, les chants etc. entrent dans ce cadre. Les pratiques ascétiques traduisent une volonté de se changer à travers une purification exigée dans tout parcours spirituel. Les saints et mystiques chrétiens, en réalisant une kénose humaine à l'exemple de la kénose divine, aboutissent à la déification qui consiste à réaliser la similitude de Dieu, en devenant « consubstantiel » à Dieu. Cette déification n'est pas une action physique. C'est la vie en Christ, réalisée par l'Esprit Saint. La mystique chrétienne n'est donc pas une technique. La doctrine de la réincarnation conduit à une surestimation de l'âme et à une dévalorisation métaphysique du corps. Le christianisme ne va jamais purement ni simplement considérer que l'âme est dans le corps comme dans un tombeau, ou comme dans une prison dont il faut la libérer. Pour le christianisme, le corps entre dans la définition de l'homme qui est unité corps et âme. Le salut en soi est un don de Dieu. Le croyant n'est pas celui qui entreprend de sculpter seul à la force du poignet son propre salut. Cela ne veut pas dire que nous devons rejeter automatiquement tout ce qui n'est pas chrétien, en l'occurrence le yoga, le zen, la méditation transcendantale. Le chrétien est appelé, à travers le prisme du Christ, à recueillir les éléments qui pourraient l'aider à mieux vivre sa foi,

c'est-à-dire sans perdre de vue la conception, la logique et le but de la vie, de la prière et de la contemplation chrétiennes.

Mots clefs : âme, atman, brahman, chair, corps, déification, kénose, méditation, mystique, participation, prière, sacrements, réincarnation, gnose, salut, souffrance, symbolisme, yoga, zen.

Abstract

The Christ became flesh. It is in the body that we give thanks to God, that we glorify Him. In Christianity, everything revolves around the body. Bodily posture influences contemplation, prayer, meditation, and obviously, Christian mysticism. This bodily attitude can be accompanied by the repetition of short phrases known as 'the prayer of the heart,' highlighted by the Hesychast tradition. It is significant that the Church is conceived and understood as the mystical body of Christ. Moreover, in the sacraments, the material and visible signs through which the sacraments are conferred translate a prominent symbolism of theology and Christian faith. The architecture of churches, frescoes, icons, incense, vestments, chants, etc., fit into this framework. Ascetic practices reflect a desire to change through the purification required in every spiritual journey. Christian saints and mystics achieve deification by realizing a human kenosis following the example of divine kenosis. Deification consists of realizing the likeness of God, becoming 'consubstantial' with God. This deification is not a physical action; it is life in Christ, realized by the Holy Spirit. Thus, Christian mysticism is not a technique. The doctrine of reincarnation leads to an overestimation of the soul and a metaphysical devaluation of the body. Christianity will never purely and simply consider that the soul is in the body as in a tomb, or as in a prison from which it must be liberated. For Christianity, the body is part of the definition of man, who is a unity of body and soul. Salvation itself is a gift from God. The believer is not one who undertakes to carve out his/her own salvation by sheer force. This does not mean that we must automatically reject everything that is not Christian, such as yoga, Zen, or transcendental meditation. Therefore, through the prism of Christ, the Christian can gather elements that could help them live their faith better, without losing sight of the conception, logic, and goal of Christian life, prayer, and contemplation.

Keywords: Atman, Body, Brahman, Deification, Flesh, Gnosis, Kenosis, Meditation, Mysticism, Participation, Prayer, Sacraments, Reincarnation, Salvation, Soul, Suffering, Symbolism, Yoga, Zen.

Dans une lettre adressée en 1989 aux évêques sur *les aspects de la méditation chrétienne*, le Cardinal Ratzinger (futur Benoît XVI), alors Préfet de la Congrégation pour la doctrine de la foi, fait signaler le désir très vif pour beaucoup de chrétiens « d'apprendre à prier d'une manière authentique et approfondie, malgré les nombreuses difficultés que la culture moderne oppose à l'exigence ressentie de silence, de recueillement et de méditation » (Ratzinger, 1989, §1). Par ailleurs, l'intérêt des chrétiens pour des formes et méthodes de méditation non chrétiennes notamment extrême-orientales s'inspirant de l'hindouisme et du bouddhisme, comme le 'yoga', le zen ou encore la méditation transcendante, serait un signe du besoin de recueillement spirituel face à une vie tumultueuse, agitée, hantée par l'avancement technologique d'un côté, et par le souhait d'un profond contact avec le mystère divin d'un autre. Il s'agit donc d'une recherche de la tranquillité intérieure et de l'équilibre psychique (raisons thérapeutiques), ainsi que d'une ouverture spirituelle enrichissante aux autres cultures et religions non-abrahamiques (raisons religieuses). Mais face à ce phénomène, qui aurait contribué à l'abandon des méthodes de méditation spécifiques au christianisme, Ratzinger ressent « la nécessité de pouvoir disposer de critères sûrs, au plan doctrinal et pastoral, qui permettent d'éduquer à la prière, dans ses multiples manifestations, tout en demeurant dans la lumière de la vérité révélée en Jésus, grâce à l'authentique tradition de l'Église » (Ratzinger, 1989, §1).

1. Le cardinal Ratzinger met en garde contre le mélange de la méditation chrétienne et de la méditation non chrétienne, extrême-orientales notamment¹. « Les propositions en ce sens, dit-il, sont nombreuses et plus ou moins radicales : certaines, dit-il, utilisent des méthodes orientales seulement aux fins d'une préparation psychophysique pour une contemplation réellement chrétienne ; d'autres vont plus loin et cherchent à engendrer, par diverses techniques, des expériences spirituelles analogues à celles dont on parle dans les écrits de certains mystiques catholiques ; d'autres encore ne craignent pas de placer

1 Par l'expression « méthodes orientales », Ratzinger « entend des méthodes qui s'inspirent de l'hindouisme et du bouddhisme, comme le « zen » ou la « méditation transcendante » ou encore le « yoga ». Il s'agit donc de méthodes de méditation de l'Extrême-Orient non chrétien qui sont souvent utilisées de nos jours même par certains chrétiens dans leur méditation. Les orientations de principe et de méthode contenues dans le présent document veulent constituer un point de référence non seulement par rapport à ce problème, mais aussi, d'une manière plus générale, pour les diverses formes de prière pratiquées aujourd'hui dans les réalités ecclésiales, particulièrement dans les associations, les mouvements et les groupes » (Ratzinger, 1989, note n° 1).

l'absolu sans images ni concepts, propre à la théorie bouddhiste (le nirvana), sur le même plan que la majesté de Dieu, révélée dans le Christ, qui s'élève au-dessus de la réalité finie ; et dans ce but, ils se servent d'une 'théologie négative' qui transcende toute affirmation de contenu sur Dieu, niant que les réalités du monde puissent être une trace qui renvoie à l'infinité de Dieu... Ces propositions, ou d'autres analogues, pour harmoniser méditation chrétienne et techniques orientales, devront être continuellement examinées avec un soigneux discernement des contenus et de la méthode, pour éviter de tomber dans un pernicieux syncrétisme » (Ratzinger, 1989, §12). Cela ne signifie pas le rejet automatique de tout ce qui n'est pas chrétien ; il conviendrait plutôt de bien discerner les éléments qui peuvent aider à mieux prier et à mieux vivre la foi chrétienne.

2. Dans les premiers siècles les Pères de l'Église ont combattu deux fausses manières de prier, à savoir, la fausse gnose et le messalianisme. Ces deux formes d'erreur tendent à supprimer la distance entre Dieu et l'homme, en rabaissant « ce qui est accordé comme pure grâce au niveau de la psychologie naturelle, comme 'connaissance supérieure' ou comme 'expérience' » (Ratzinger, 1989, §10).
3. Les deux éléments de base sur lesquels est édifié le gnosticisme sont la connaissance de soi et l'anticosmisme. C'est en se reconnaissant lui-même, c'est-à-dire en reconnaissant sa race et son origine divines, que l'homme, prisonnier de la matière, peut se délivrer de ce monde d'ici-bas qui est totalement mauvais. La perfection pour les gnostiques s'obtient par la gnose. Celle-ci se propose donc de faire prendre conscience à l'homme qu'il est lui-même Dieu pour que cette connaissance l'amène au salut.
4. Contre cette forme de gnose, « les Pères affirmaient que la matière est créée par Dieu, et que comme telle, elle n'est pas mauvaise » (Ratzinger, 1989, §8). Contre le messalianisme qui « identifie la grâce du Saint Esprit avec l'expérience psychologique de sa présence dans l'âme » (Ratzinger, 1989, §8), les Pères vont insister « sur le fait que l'union de l'âme orante avec Dieu s'accomplit dans le mystère, en particulier à travers les sacrements de l'Église » (Ratzinger, 1989, §9). Par ailleurs, l'Église elle-même est sacrement de l'union intime des hommes avec Dieu. Nous lisons dans *Lumen Gentium* que « l'Église, est, dans le Christ, en quelque sorte le sacrement, c'est-à-dire à la fois le signe et l'instrument de l'union intime avec Dieu et de l'unité de tout le genre humain » (*Lumen Gentium*, § 1).

5. Je me suis appuyé, dans cette introduction, sur la lettre susmentionnée du Cardinal Ratzinger, celle-ci me permettant de situer la problématique dans un cadre bien défini et ouvrante la voie au développement, à travers les cinq titres suivants, de la liaison entre la prière, la méditation (la contemplation), la mystique chrétiennes et le corps. Ledit développement accèdera, au confluent de l'hindouisme et/ou du bouddhisme (yoga, zen, ascèse, mystique et autres), avant l'épilogue attendu.

1. La prière chrétienne

1. La prière chrétienne est étroitement liée à la révélation de Dieu dans le Christ par le Saint-Esprit, qui nous invite « à partager sa propre vie » (*Dei Verbum*, § 2). Jésus-Christ, le Verbe fait chair, l'« homme envoyé aux hommes » (*Épître à Diognète*, 8,4), comme dit Origène, « prononce les paroles de Dieu » (Jn 3,34) et achève l'œuvre de salut que le Père lui a confiée (cf. Jn 5,36 ; 17,4).
2. La prière chrétienne est aussi bien personnelle que communautaire, aussi bien publique et liturgique que privée. Elle est toujours située à l'intérieur de la 'communion des saints', la 'communio sanctorum' ou la « communion des bienheureux » et « la communion des biens² », en union avec tous les saints³, avec toutes les sœurs et tous les frères dans le Christ, signe de l'accomplissement universel du Règne de Dieu⁴. Cette prière « pourrait se concrétiser parfois sous forme d'une direction spirituelle expérimentée » ((Ratzinger, 1989, §7), par l'accompagnement d'un 'Père spirituel', dans le cadre de l'esprit authentique de l'Église.

2 « Nous ne vénons pas la mémoire des saints uniquement pour leur exemple, nous lisons dans Vatican II, mais plus encore pour que l'union de toute l'Église dans l'Esprit se fortifie par la pratique de la charité fraternelle (cf. Ep 4,1-6) » (*Lumen Gentium*, § 50).

3 « Nos existences, note le Pape Benoît XVI, sont en profonde communion entre elles, elles sont reliées l'une à l'autre au moyen de multiples interactions. Nul ne vit seul. Nul ne pêche seul. Nul n'est sauvé seul. Continuellement la vie des autres entre dans ma vie : en ce que je pense, je dis, je fais, je réalise. Et vice-versa, ma vie entre dans celle des autres : dans le mal comme dans le bien » (Benoît XVI, 2007, § 48).

4 « Entre-temps, note la CTI, immédiatement après la mort, une communion des bienheureux s'établit avec le Christ ressuscité, laquelle, si c'est nécessaire, présuppose une purification eschatologique... Nous attendons le Christ et non pas une autre existence terrestre semblable à l'existence présente ; il sera l'accomplissement suprême de tous nos désirs » (Commission Théologique Internationale, 1992, § 3).

3. « La vraie prière, exige une discipline, dira Benoît XVI » (Benoit XVI, *Homélie du 18 septembre*, durant le Voyage apostolique au Royaume Uni entre le 16 et le 19 septembre 2010). Il faut savoir écouter dans le silence la Parole de Vie. L'écoute de la Parole qui est une force divine pour le salut de tout croyant (cf. Rm 1,16) est fondamentale puisqu'elle est source de la prière chrétienne. Les Écritures Saintes conjointement à la sainte Tradition ont constitué la règle suprême de la foi de l'Église, « puisque, inspirées par Dieu et consignées une fois pour toutes par écrit, elles communiquent immuablement la Parole de Dieu lui-même et font résonner dans les paroles des prophètes et des Apôtres la voix de l'Esprit Saint » (*Dei Verbum*, § 21.).
4. La prière chrétienne nous oriente vers Dieu, transforme notre écoute en obéissance à la parole et nous permet d'imiter Jésus, en regardant à travers le prisme du Christ tous les événements que nous sommes amenés à vivre. Par ailleurs, « il n'y a pas de doute que [ce] primat de la sainteté et de la prière n'est concevable qu'à partir d'une écoute renouvelée de la parole de Dieu » (Jean-Paul II, 2000, § 39).
5. Toute écoute est double, tout comme la réception de la parole, puisqu'il s'agit chaque fois de remonter du mot en tant que tel à la parole de vie qui, seule, nous permet d'accéder à la Vérité. C'est pourquoi lorsque le langage ne se réfère qu'à lui-même, il ne peut être que mensonge puisqu'il serait en train de voiler la vérité et de falsifier la réalité en prenant le caractère d'une illusion transcendantale. L'homme, appelé à se dépasser, est invité à écouter une parole théologique originaire fondée sur l'unique principe d'intelligibilité de l'humanité de l'homme pour la théologie chrétienne qui est l'Incarnation du Christ.

2. La prière du corps

1. Le Christ est devenu chair. Il nous a rencontrés dans notre faiblesse, notre fragilité et notre sensibilité. C'est par le Logos que Dieu va connaître notre corporéité ; et nous le connaissons à notre tour, à travers le Fils qui s'est révélé dans la matière par la force de l'Esprit. Le Christ a souffert, est mort sur la croix et est ressuscité. « C'est ainsi seulement, fait remarquer Adolphe Gesché, que nous pouvons supporter l'idée d'un Dieu... Devant un Dieu qui a souffert, ne fût-ce qu'une fois, je ne me sens pas devant l'impossible » (Gesché, *L'invention chrétienne du corps*, 2005, 49).

2. Nul ne peut suivre Jésus sans participer à sa souffrance, à en croire saint Paul qui a souhaité communier avec les souffrances du Christ afin de lui devenir semblable dans la mort (Ph 2,10). Il n'y a pas lieu ici d'en tirer la conclusion selon laquelle le chrétien chercherait à souffrir ou prêcherait la souffrance, ni qu'il la fuirait ou la nierait dans un sens absolu. « Le problème, fait bien remarquer Gesché, n'est plus de savoir si la souffrance sauve, mais si elle est sauvée, c'est-à-dire non pas réduite à un non-sens et à son cri, mais reprise (c'est-à-dire sauvée) dans les mains de Dieu, de celui qui tient tout en main (*omnitenens*), y compris le pire. Arrive alors l'heur de l'offrande. Elle n'est plus course à la souffrance, mais geste par lequel, cette souffrance que l'on n'a ni cherchée ni entretenue, on la confie, aveuglément, à son Seigneur » (Gesché, *La souffrance*, 1999, p. 24). Avec le Christ et en communion avec Lui, dans le creuset le plus profond de l'abandon, la souffrance se convertit en prière et transparait d'une fécondité salvatrice. Le Fils de Dieu a souffert comme l'homme dans son cœur et dans son corps. Le Christ nous libère de la dépendance du mal, c'est-à-dire « de tout ce qui, dans cette expérience du mal, nous enfonce et effectivement alors nous perd parce que nous ne croyons plus en un salut possible. C'est en ce sens qu'il faut entendre la parole du Christ : 'Courage, j'ai vaincu le monde' (Jn 16,33) » (Gesché, *La destinée*, 1995, p. 65).
3. Il est significatif que l'Église soit conçue et comprise comme le corps mystique du Christ dont chaque chrétien, par le sacrement du baptême, devient membre (1 Co 12,27 ; Ep 5,30, etc.) et par conséquent tous les chrétiens avec leurs différences, particularités propres et charismes personnelles (Rm 12,6-8 ; 1 Co 12,4-11. 28-30) forment ce Corps (Rm 12, 5 ; 1 Co 12,12-13) dont le Christ est la tête (Ep 1, 23). « Nous sommes appelés à la paix du Christ pour former un seul corps », dit saint Paul (Col 3, 15). Nous formons « le Christ total », dira saint Augustin⁵. Cette communion n'est pas seulement verticale avec le Fils de Dieu par la force de l'Esprit, mais aussi horizontale. Dans cette communion, les croyants deviennent membres les uns des autres et chacun d'eux s'avère solidaire des autres, indispensable, unique et irremplaçable. « Il s'agit là d'une véritable extension du corps du Christ au corps du prochain⁶ »

5 Cela pourrait être une allusion à Ep 4, 16 : « le corps tout entier ».

6 Et Gesché d'ajouter : « le corps du Christ de trouve dans le corps du prochain » (GESCHE, *L'invention chrétienne du corps*, 2005, p. 50). Pensons à Mère Thérèse et à tant d'autres.

(Gesché, *L'invention chrétienne du corps*, 2005, p. 50). Le corps du Christ est « tabernacle de gloire, dit le Pape Jean-Paul II, où le divin et l'humain se rencontrent dans une étreinte qui ne pourra jamais être brisée » (Jean-Paul II, *Orientale lumen*, 1995, §15), puisque le Christ est « visage humain de Dieu et visage divin de l'homme » (Jean-Paul II, *Ecclesia in America*, 1999, § 67).

4. C'est donc par le sacrement du baptême que la personne humaine devient membre de l'Église, corps mystique du Christ. Par les sacrements qui reflètent une relation ontologique avec le Seigneur, nous sommes unis à Lui, par la grâce du Saint-Esprit.
5. Dans les sacrements, le corps joue un rôle très important et les signes matériels et visibles à travers lesquels les sacrements sont conférés traduisent un symbolisme saillant de la théologie et de la foi chrétienne. Dans tous les sacrements (à part le sacrement de la réconciliation), la matière, le corps et les gestes physiques gardent leur place. Évoquons rapidement deux sacrements : le baptême et l'Eucharistie. Dans le baptême nous pouvons mentionner, par exemple, la triple immersion du baptisé, ou le triple versement de l'eau sur sa tête, l'huile par laquelle il est oint, etc. Lors du sacrement de l'Eucharistie, le fidèle communie au Corps et au Sang du Christ, et reçoit la Vie en lui, c'est-à-dire dans tout son être. L'effet serait un changement et une transformation du croyant qui s'incorpore au Christ et à l'Église.
6. Le Nouveau Testament parle, en outre, qu'il s'agit du Christ ou de nous, d'un corps ressuscité, d'un nouveau mode du corps transfiguré (Ph 3,21), transformé et changé nous permettant un partage plénier de la vie de Dieu, un partage dont la nature entière est impatiente (Rm 8,18-30). Cette nourriture spirituelle représente donc un rapport d'ouverture et de dialogue entre l'homme et la nature qui, inhabité par l'Esprit de Dieu, participe à la réalisation de la vocation initiale de l'homme.
7. Cette inhabitation mutuelle du Christ dans le croyant et inversement devrait se traduire dans un mode de vie qui refléterait la grâce reçue et, par conséquent, la conformité du fidèle à la vie du Christ, à ses enseignements et commandements. Cela nécessiterait une conversion continue qui impliquerait un effort croissant et une discipline sérieuse qui conduiraient à une pratique des vertus où tout l'être de la personne humaine est impliqué.

8. L'ascèse corporelle avec ses exigences, ses pratiques et ses veilles tend à travers une meilleure maîtrise du corps, de ses passions, impulsions et désirs, à une véritable vigilance spirituelle, à une concentration élevée dans les pratiques spirituelles, à un plus grand discernement des pensées, tendances et penchants qui se présentent au fidèle. Cela lui octroierait la tempérance qui est « le principe de la vie spirituelle », selon Basile de Césarée (*Grandes règles*, 17)⁷, et qui « n'est vertueuse, selon Clément d'Alexandrie, qu'autant que l'amour de Dieu l'inspire » (Clément d'Alexandrie, *Stromates*, III, 6). C'est pourquoi, le fruit de la prière chrétienne est toujours l'amour.
9. C'est dans ce sillage même que nous pouvons comprendre l'abstinence alimentaire et sexuelle. Beaucoup de nos parents et grands-parents, et beaucoup d'entre nous continuent à jeûner tous les mercredis et vendredis. Certains ne se contentent pas du grand carême avant la fête de Pâques, mais se mettent à d'autres carêmes avant les grandes fêtes en rapport avec le Christ, la Vierge Marie ou les saints Apôtres⁸. Les Pères de l'Église ont mis l'accent sur la nutrition et son lien avec le corps, la psyché et la spiritualité de l'homme, tout en insistant sur le fait que le croyant ne doit pas transformer son corps en un simple instrument sexuel. Le plaisir ne peut jamais être un but en soi, sinon on courrait le risque de l'absolutiser et, par conséquent, de le substituer à Dieu. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la chasteté conjugale mais surtout le vœu de la chasteté et de continence présenté par les moines dont le but est la consécration totale de soi à Dieu.
10. Les pratiques ascétiques ne peuvent être séparées de la *métanoïa*, la conversion, la pénitence ni de la prière, lesquelles se traduisent par une volonté de se changer, par une purification exigée dans tout parcours spirituel. Celle-ci est suivie de l'illumination « par l'amour que le Père nous donne dans le Fils et l'onction que nous recevons de lui dans l'Esprit Saint (1 Jn 2,20) » (Ratzinger, 1989, § 21). La grâce de l'illumination qui opère au moyen de la charité est le fondement de la connaissance sublime

7 « Le principe de tempérance est de ne pas avoir pour but le plaisir, en utilisant les choses... Le mot grec qui traduit la tempérance, *egkrateia*, se traduit encore par 'maîtrise de soi' » (Larchet, 2009, p. 64).

8 « L'abstinence est de nature plus qualitative que quantitative, le jeûne étant, en revanche, plus quantitatif de qualitatif, puisqu'il consiste pendant une certaine période, à s'abstenir de toute nourriture, ou à réduire celle-ci quelle que soit sa nature » (Larchet, 2009, p. 61, note 11).

du Christ par la foi. Elle aide à approfondir les mystères professés, vécus et célébrés par l'Église dans l'attente de la contemplation de Dieu face à face (1 Jn 3,2). Elle est définie comme *Théoria* ou 'contemplation' dont le seul objet est l'amour de Dieu, « une réalité qu'on ne peut pas s'approprier par une méthode ou une technique » (Ratzinger, 1989, § 21).

11. Tout chrétien qui a le regard fixé sur le Christ, le Fils de Dieu qui est devenu homme, a vécu parmi nous, souffert, est mort sur la Croix et est ressuscité, est appelé à vivre intensément la foi, l'espérance et la charité. Certains chrétiens, à la suite d'un cheminement spirituel particulier et une ascèse intense, aboutissent à une expérience particulière d'union avec Dieu. Mais bien que Dieu soit en nous, Dieu reste transcendant. Le contemplateur et le contemplé ne peuvent pas être mis à un même niveau.

3. Le corps dans la prière

1. C'est dans le corps que nous rendons grâce à Dieu, que nous le glorifions. Dans le christianisme tout tourne autour du corps⁹. L'attitude corporelle n'est pas sans influence sur le recueillement, la prière et la contemplation chrétienne. C'est pourquoi toute posture corporelle devrait être envisagée à ce niveau : en effet, il conviendrait d'aider la personne croyante à travers une position adaptée à mieux se recueillir et, par conséquent, à mieux prier. Beaucoup de gestes et attitudes corporels sont communs et, peut-être même, spontanés : faire le signe de croix, s'agenouiller et joindre les mains pour prier, ou bien mettre les bras le long du corps, les lever ; courber tête et corps ; incliner ou soulever la tête un tant soit peu ; respirer profondément ; fermer ou ouvrir les yeux ; les fixer sur le Crucifix ou sur une icône où le saint est montré dans sa réalité divino-humaine, ou même faire des prosternations, etc. C'est que l'homme ne prie pas seulement par son âme, mais par son corps aussi selon le mode qui lui est propre et en fonction de sa nature spécifique (Jean Climaque, *L'Echelle sainte*, XV, 81-81).

9 Adolphe Gesché estime que « le christianisme serait comme un traité et une pratique du corps » (GESCHE, *L'invention chrétienne du corps*, 2005, p. 62-63). Il « est pratiquement une *théologie* du corps. Et, par ce chemin-là, une théologie de Dieu, une théologie de l'homme, une théologie tout court » (Gesché, 2005, p.63).

2. C'est pourquoi Grégoire Palamas fait remarquer que la prière est une « des activités communes à l'âme et au corps » (Grégoire Palamas, *Triades*, II, 2,12). Dans la prière tout l'homme est concerné. L'architecture des églises, les fresques, l'encens, les vêtements, les chants etc. entrent dans ce cadre. L'église, par ses icônes et fresques, devient un espace sacré différent de l'ordinaire, plein de résonnances, de vibrations, de sonorités, de tonalités introduisant le fidèle dans une autre modalité du temps, où le corps est transfiguré.
3. Cette attitude corporelle pourrait être accompagnée par la répétition des formules courtes qu'on appelle 'la prière du cœur', laquelle est mise en évidence par le courant hésychaste, comme : 'يا يسوع الرحوم ارحمني أنا الخاطيء'; « Seigneur Jésus, aie pitié de moi pécheur » ; ou bien par la répétition incessante du nom du Seigneur : « Seigneur Jésus ». Ou encore comme le fait le Révérend Père Ermite Yūḥanna ḥawand (يوحنا حوند), qui dit plusieurs milliers de fois par jour : 'Mamnounak' 'ممنونك'. Il ne s'agit pas d'un banal remerciement (merci Seigneur), mais d'un participe passif qui désigne un état continu de gratitude. De la prière continue, pense Maxime le Confesseur, jaillit la joie parfaite, incessante, et la joie parfaite est le signe que la charité divine habite en nous.
4. Toute prière de cœur est liée à l'ensemble de la vie spirituelle. Elle n'est donc pas une simple technique. Tout en favorisant une prière continue, 'une prière sans cesse' (Lc 21,36 ; 1 Th 5,17), cette méthode fait aussi participer le corps à la prière, et aide à la concentration et au recueillement, au sein, parfois même au sein du tumulte de la vie quotidienne (Cf. Larchert, 2009, p. 82).
5. Cela impliquerait, selon la spiritualité hésychaste qui met évidence la relation entre le 'cœur physique' et le 'cœur spirituel' en développant une méthode psycho-physique, des exercices qui, d'une façon ou d'une autre, ressembleraient à certains types d'exercices proposés par le yoga. Cette méthode pourrait être décrite ainsi : « la tête étant inclinée et le menton appuyé sur la poitrine », il faut « concentrer le regard, tout en fermant les yeux, sur le 'lieu du cœur', en deuxième lieu à ralentir le rythme de la respiration, à retenir quelque peu le souffle de 'manière à ne pas respirer à l'aise', et en troisième lieu à unir l'esprit avec le souffle et à le forcer à entrer avec lui dans la poitrine jusqu'au 'lieu du cœur' » (Larchert, 2009, p. 85). Cette méthode a été parfois considérée comme le 'yoga chrétien',

en raison de l'effet qu'elle donne sur le corps et sur l'esprit. Mais ajoutons tout de suite, qu'il ne faut pas confondre la technique utilisée et la grâce de Dieu. Une technique ne peut jamais être source de la grâce qui reste un don de Dieu que l'homme ne peut pas provoquer, qu'il ne peut que recevoir.

6. Mais ce symbolisme psychophysique devrait être considéré avec beaucoup de prudence puisque les aspirants ne sont pas tous de passer du physique au spirituel, ce qui entraverait la prière d'un côté, et transformerait le corps en idole, d'un autre. Cela conduirait à identifier les effets physiques de l'exercice corporel avec les 'expériences' spirituelles. Toute pratique dans ce cadre devrait être faite sous l'œil vigilant d'un Père spirituel expérimenté. La technique ou la méthode utilisée ne pourrait jamais être prise pour un but en soi. Par ailleurs, elle ne produit pas elle-même des effets spirituels, qui ne peuvent être, pour le chrétien, qu'un don de Dieu, donc que le fruit de la grâce divine.

4. Connaissance de Dieu et divinisation de l'homme

7. Notons, par ailleurs, que pour les Pères « connaissance de Dieu » et « théologie » sont une seule et même chose. Pour eux, la théologie n'est pas un simple « discours sur Dieu ». Elle est connaissance (au sens biblique) qui fait participer à la vie du Père à travers l'Économie du Verbe et de l'Esprit Saint (Jn 1,18 et 17,3). Pour Saint Grégoire Palamas, « participer », c'est prendre part entitativement et ontologiquement à Dieu : dès lors, ce ne peut être à son essence incommunicable, c'est aux énergies qui émanent de celle-ci et qui l'entourent. C'est ce qui fait que cette connaissance en question est plus que 'la foi en quête de l'intelligence' : elle est le fruit de la déification de l'homme, au terme de l'Économie et de la Liturgie. « Le saint manifeste en son corps les énergies divines qu'il a reçues par grâce et que le Christ, Lui, recevait de Sa nature divine » (Larchet, 2009, p. 93). C'est ainsi que beaucoup de saints échappent aux lois de la nature : lévitation, maîtrise des éléments et même des forces de la nature, ubiquité, vision à distance, guérisons, etc., et que leurs os, après la mort, continuent à être source de grâces et de miracles. Saint Maxime le Confesseur soulignera avec insistance que le corps lui-même est divinisé avec l'âme d'une manière qui lui correspond.

8. « Dans la tradition patristique, écrit Evdokimov, théologie signifie avant tout contemplation du Mystère trinitaire » (Evdokimov, *Présence de l'Esprit Saint*, 1977, p. 81). Et Evdokimov d'ajouter : « la contemplation de Dieu dans le Christ rend les hommes semblables à Dieu. Ainsi la vie chrétienne comporte la grâce d'une certaine vision de Dieu, même crépusculaire, et qui transforme à son image ; elle fait donc croire, connaître, s'unir et se métamorphoser en image et en ressemblance » (Evdokimov, *L'amour fou de Dieu*, 1973, p. 44). La théologie est, de ce fait, l'expérience vécue du Mystère, elle est essentiellement mystique. C'est pourquoi connaître Dieu c'est le contempler.
9. Connaître n'est donc pas seulement un acte de la raison pure, mais aussi un acte de tout l'homme en rapport avec Dieu. Le tout de l'homme c'est le cœur qui intègre en lui toutes les facultés de l'esprit humain. L'homme connaît Dieu dans un mouvement total de son être tendu vers lui. Pour connaître Dieu, il ne suffit donc pas de faire travailler sa raison, il faut mettre en mouvement tout son être, ce qui suppose une catharsis ascétique nécessaire pratiquée sur tout l'être parce qu'on doit abandonner tout ce qui est impur « et même toutes les choses pures, note Lossky ; on doit franchir ensuite les hauteurs les plus sublimes de la sainteté, laisser derrière soi toutes les lumières divines, tous les sons et toutes les paroles célestes. C'est alors seulement qu'on pénètre dans les ténèbres où habite Celui qui est en dehors de toutes choses » (Lossky, 1990, p. 25). Ainsi, seule la mystique de la nuit, estime Balthasar, permet-elle d'aller plus loin : « vision dans l'absence de la vision, aveuglement de l'œil de l'âme dans la superclarté de Dieu, mais dans l'obscurité de cette absence de vision une chute des voiles, une proximité de l'absolu qui constitue le terme extrême de ce qui est accessible ici-bas » (Balthasar, 1972, p. 248).
10. Selon la tradition de la théologie négative ou apophatique, la théologie évalue les limites inhérentes aux mots humains pour désigner le Dieu toujours plus grand, l'au-delà de toute parole et de toute pensée. C'est que « le mystère de Dieu et le don de Dieu aux hommes, note Sesboüé, dépassent toujours les simples capacités de la raison » (Sesboüé, *Introduction à la théologie*, 2015, 16).
11. Cette voie négative « a pour objet Dieu en tant qu'absolument inconnaissable » (LOSSKY, 1990, p. 26). D'où le caractère métaphorique et analogique de ce que nous affirmons sur Dieu, puisqu'il s'agit de

transposer nos expériences sensibles pour exprimer notre relation avec Dieu. Cette voie apophatique ou théologie mystique, écrit Evdokimov, « est le sommet de la théologie, théologie par excellence, contemplation de la Trinité » (Evdokimov, *L'amour fou de Dieu*, 1973, p. 41).

12. Cet apophatisme trinitaire oriental n'est pas un agnosticisme, mais l'expression d'une attitude religieuse authentique devant le mystère de la Trinité, supposant un équilibre et une coïncidence paradoxale (ni opposition, ni domination) entre l'être et l'hypostase, entre la nature et la personne. La sauvegarde de ces équilibres s'explique par la fidélité des Pères au caractère pragmatique, concret du mystère de la Sainte Trinité : liturgique, mystique-apophatique et éthique-social¹⁰. D'ailleurs, le sommet de la révélation, c'est le dogme de la Sainte Trinité qui est antinomique par excellence. Pour arriver à contempler cette réalité primordiale il faut parvenir à l'état déifié.
13. En commentant Genèse 1, 26-27, Origène note ce qui suit : « L'homme a reçu la dignité de l'image dans sa première création, mais la perfection de la ressemblance lui est réservée pour la consommation¹¹ » (Origène, *Traité des principes*, 1980, p. 237). « Il nous est proposé de ressembler à Dieu, dit Basile de Césarée, autant qu'il est possible à la nature humaine » (*Sur le Saint-Esprit*, I, 2). C'est que « nous lui sommes semblables, écrit Saint Grégoire de Nysse, si nous confessons que lui s'est fait semblable à nous, pour que, étant devenu tel que nous sommes, il nous fasse tel

10 « En effet, écrit Lossky dans la lignée de Denys l'Aréopagite, toutes les connaissances ont pour objet ce qui est ; or, Dieu est au-delà de ce qui existe. Pour s'approcher de Lui, il faudrait nier tout ce qui Lui est inférieur, c'est-à-dire, tout ce qui est. Si en voyant Dieu on connaît ce qu'on voit, on n'a pas vu Dieu Lui-même, mais quelque chose d'intelligible, quelque chose qui Lui est inférieur. C'est par l'ignorance que l'on connaît Celui qui est au-dessus de tous les objets de connaissances possibles. En procédant par négations, on s'élève à partir des degrés inférieurs de l'être jusqu'à ses sommets, en écartant progressivement tout ce qui peut être connu, afin de s'approcher de l'Inconnu dans les ténèbres de l'ignorance absolue ». Et Lossky d'ajouter : « La théologie négative n'est pas seulement une théorie de l'extase proprement dite ; c'est une expression de l'attitude fondamentale qui fait de la théologie en général une contemplation des mystères de la révélation » (Lossky, 1990, p. 39-40).

11 Origène fait remarquer ailleurs qu'« avec Jésus la nature divine et la nature humaine ont commencé à s'entrelacer, afin que la nature humaine, par participation à la divinité, soit divinisée, non dans Jésus seul mais encore en tous ceux qui, avec la foi, adoptent le genre de vie que Jésus a enseigné et qui élève à l'amitié pour Dieu et à la communion avec lui quiconque vit suivant les préceptes de Jésus » (Origène, *Contre Celse*, 1968, p. 69).

qu'il est » (Grégoire de Nysse, 1995, 240). Une corrélation dynamique existe entre l'humanisation du Fils de Dieu et la déification de l'homme. Saint Athanase d'Alexandrie affirme que « [le Verbe] s'est lui-même fait homme, pour que nous soyons faits Dieu ; et lui-même s'est rendu visible par son corps, pour que nous ayons une idée du Père invisible ; et il a supporté lui-même les outrages des hommes, pour que nous ayons part à l'incorruptibilité » (Athanase d'Alexandrie, 1973, p. 459). Une affirmation reprise autrement par saint Maxime le Confesseur qui estime que Dieu et l'homme, se servent mutuellement de modèle. « Autant l'homme devient Dieu que Dieu devient homme, car l'homme est élevé par des ascensions divines dans la même mesure où Dieu s'est anéanti par son amour des hommes en parvenant sans changement jusqu'aux dernières extrémités de notre nature » (PG 91, 1185 BC ; *Ambigua*, trad. E. Ponsoye, 1994, 211). Ainsi, « par cette belle conversion réciproque, l'homme est fait Dieu par la déification de l'homme et Dieu un homme par l'inhumanation de Dieu. Car le Verbe de Dieu, à savoir Dieu, veut en tous opérer le mystère de son Incarnation¹² » (PG 91, CD). Cet échange entre nature divine et nature humaine trouve son principe dans la kénose christique et l'incarnation du Verbe.

14. Les saints et mystiques chrétiens, en réalisant une kénose humaine à l'exemple de la kénose divine, aboutissent à la déification qui consiste à réaliser la similitude de Dieu, à devenir « consubstantiel » à Dieu. « Il s'agit, selon Congar, d'un exhaussement de l'ontologie humaine, d'une illumination transformatrice de l'être même de la nature humaine »

12 C'est pourquoi, fait remarquer Maxime le Confesseur, « le mystère caché aux siècles et aux générations est maintenant manifesté par l'humanisation vraie et parfaite du Fils de Dieu qui a uni en lui-même selon l'hypostase indivisiblement et sans confusion notre nature à la sienne, et qui nous a nous-mêmes cimentés en lui par sa chair sainte comme en prémices venues de nous et nôtre, animée du souffle de l'intellect et de l'esprit, et qui nous a jugés dignes selon son humanité, d'en faire une seule et même chose avec lui. De même que nous étions prédestinés avant tous les siècles à être en lui comme des membres de son corps en les harmonisant et les organisant en Esprit en lui comme l'âme pour le corps, nous amenant à la mesure de notre âge spirituel à sa propre plénitude, Il nous a montré que nous étions aussi venus à l'être pour cela et que la visée, toute de bonté de Dieu envers nous, avant les siècles n'acceptait quoi que ce soit de nouveau selon son verbe propre mais s'avavançait vers sa plénitude à travers un autre mode de toute évidence surajouté et plus nouveau » (*Ambigua*, II, 7 ; PG 91, 1097 ; trad. E. Ponsoye, 1994, p. 146).

(Congar, *Chrétiens en dialogue*, 1964, p. 265-266)¹³. Pour Boulgakov, cette divinisation ou déification « est une ascension infinie » (Boulgakov, *Du Verbe incarné*, 1982, p. 12), « une progression infinie » (Boulgakov, *Du Verbe incarné*, 1982, 88) pour s'identifier avec l'Image Première mais sans jamais se confondre avec elle. D'ailleurs, le théologien russe estime qu'étant donné l'union hypostatique des deux natures, « le Dieu-Homme ne Se révèle par Sa nature divine, dans Sa vie unique, que dans la mesure où elle peut être contenue dans Son humanité, que dans la mesure où celle-ci est divinisée » (Boulgakov, *Du Verbe incarné*, 1982, p. 184). C'est pourquoi Boulgakov va parler du double sens de la périchorèse des deux natures du Fils : non seulement de la nature divine à l'humaine, mais aussi de celle-ci à celle-là.

15. Connaître Dieu en Jésus-Christ, c'est le connaître dans son action et sa manifestation à travers l'histoire du salut et dans chaque homme qui participe à cette histoire du salut. Les Synoptiques, saint Jean et les auteurs du Nouveau Testament « ont, en pleine conscience, toujours parlé de la révélation de Dieu dans le Christ à l'intérieur d'une vision illuminée par le Saint-Esprit » (Ratzinger, 1989, § 3). Saint Paul, éduquait les fidèles pour qu'ils soient en mesure « de comprendre, avec tous les saints, ce qu'est la largeur, la longueur, la hauteur et la profondeur [du Mystère du Christ] et de connaître l'amour du Christ qui surpasse toute connaissance, pour être comblés de toute la plénitude de Dieu » (Ep 3,18 s.). Pour Paul, le mystère de Dieu est le Christ « dans lequel se trouvent cachés tous les trésors de la sagesse et de la science » (Col 2,3). Et l'Apôtre de préciser : « Je dis cela pour que nul ne vous abuse par des discours séduisants » (v. 4).
16. La participation réelle de l'homme dans l'Église et ses Mystères – extension historique de l'humanité divinisée de Jésus Christ, le Fils de Dieu incarné – à la vie même de la sainte Trinité comme communion et union réelle de l'homme, se fait non avec l'être ou les hypostases trinitaires, mais avec Ses énergies non-crées, tenant de l'être, mais triplement hypostasiées, divines et déifiantes, communes à toutes les Personnes trinitaires et manifestant l'œuvre non-crée et éternelle de

13 Notons que pour Rahner, la proximité de Dieu n'est pas pour l'homme l'évanouissement de sa consistance mais la promotion de son autonomie (V. Sesboué, *Jésus-Christ l'unique médiateur*, 1988, p. 222).

leurs relations de communion trinitaire¹⁴. De cela découle la Rédemption comme déification de l'homme par sa participation à l'œuvre non-crée et éternelle des relations de communion périchorétique des trois Personnes divines, rendues accessibles par la transsubstantiation humaine du Fils de Dieu en son humanité transfigurée – le Corps mystique de l'Église. Boulgakov note ce qui suit : « En tant que le Corps du Christ, vivant de la vie du Christ, l'Église est par là même le lieu de l'action et de la présence de l'Esprit Saint. Bien plus : l'Église est la vie par l'Esprit Saint du fait qu'elle est le Corps du Christ, car, au sein de la Sainte Trinité, le Fils n'a pas une vie propre : il l'épuise par sacrifice en étant engendré du Père ; il la reçoit du Père et elle est l'Esprit Saint qui 'donne la vie' et qui repose sur lui dès avant les siècles » (BOULGAKOV, *L'Orthodoxie*, 1980, p. 9). Et Boulgakov de considérer que « l'essence de l'Église est la vie divine qui se manifeste dans la vie créée ; c'est la déification du créé, opérée par la puissance de l'Incarnation et de la Pentecôte » (Boulgakov, *L'Orthodoxie*, 1980, p. 11). Et cette déification, c'est « la vie en Dieu », « c'est la sainteté, en dehors de laquelle il n'existe tout uniment pas de dons spirituels dans l'Église » (Boulgakov, *L'Orthodoxie*, 1980, p. 109).

17. La Trinité est communion ; les relations trinitaires, relations de communion parfaite, constituent le fondement et l'archétype de la communion ecclésiale, le modèle d'une ecclésiologie de la communion réelle : d'où, l'équilibre ecclésiologique entre institution et événement, tradition et liberté, social et personnel, communauté et individualité, aspect christologique et pneumatologique de l'Église, impliqué dans l'équilibre des relations de communion existantes entre les Personnes trinitaires.
18. L'approche du mystère trinitaire devrait refléter un équilibre entre la connaissance cataphatique et la connaissance apophatique de Dieu. En fait, la connaissance cataphatique procède par affirmation, mais en

14 Les énergies incréées, écrit Congar, sont « ce qui entoure l'essence incommunicable, *ta peri auton* (ou *autou*). L'Écriture en parle sous les vocables de Gloire de Dieu, Face de Dieu, Puissance de Dieu. La lumière qui transfigure le Christ au Thabor est la splendeur incréée qui émane de Dieu. Elle accompagnait le Christ, en raison de sa divinité, mais on ne pouvait la percevoir avec des yeux charnels. Miraculeusement, les apôtres ont pu la percevoir de leurs yeux corporels illuminés par la grâce. C'est le sommet de l'expérience spirituelle. Chez les hésychastes et Palamas, cette thèse est liée avec le parti très profond de ne pas séparer le corps de la vie spirituelle la plus haute » (Congar, 2002, p. 97).

définissant Dieu, en lui donnant des noms ; elle le limite et rend son propre enseignement incomplet. Il faut la compléter par la méthode apophatique qui procède par des négations ou des oppositions par rapport à tout ce qui est de ce monde en soulignant l'irréductibilité de Dieu à l'égard de tous nos concepts, définitions et classifications. Ainsi la théologie positive ou cataphatique n'est-elle point dévaluée mais précisée exactement dans sa dimension propre et ses limites. D'où le caractère métaphorique et analogique de ce que nous affirmons sur Dieu, puisqu'il s'agit de transposer nos expériences sensibles pour exprimer notre relation avec Dieu. Ce transfert linguistique est nécessaire dans tout langage théologique. Mais l'analogie devrait être utilisée avec savoir-faire et équilibre : sans excès dans l'affirmation comme dans la négation, puisqu'en dépit de l'infirmité de notre outil conceptuel et de la fragilité du langage, nous pouvons quand même dire quelque chose sur Dieu. Par ailleurs, tout en ayant recours aux concepts, nous devons tenir compte de leur historicité et de leur vie et, par conséquent, de leur évolution à travers les siècles.

19. L'homme, en cherchant Dieu, est lui-même trouvé par Lui ; en poursuivant sa vérité, c'est elle qui saisit l'homme : « Trouver Dieu consiste à le chercher sans cesse... c'est là vraiment Dieu que de n'être jamais rassasié de le désirer », disait Grégoire de Nysse (Grégoire de Nysse, 1995, p. 239).

5. Un salut intégral

1. L'espérance chrétienne s'appuie essentiellement sur un événement : la Résurrection du Christ qui est centrale dans le Nouveau Testament et qui constitue le fondement de notre espérance. Celle-ci s'ouvre à un avenir plénier, à une communion parfaite avec le Seigneur. Ce que le Père a fait pour Jésus, premier-né d'entre les morts, il le fera aussi pour chacun de nous. Notre Résurrection se fera à l'image de celle du Fils de Dieu (voir entre autres, Rm 6,3-11)¹⁵ qui est « la Résurrection et la vie »

15 Rm 6,3-11 : « Ou bien ignorez-vous que, baptisés dans le Christ Jésus, c'est dans sa mort que tous nous avons été baptisés ? Nous avons donc été ensevelis avec lui par le baptême dans la mort, afin que, comme le Christ est ressuscité des morts par la gloire du Père, nous vivions nous aussi dans une vie nouvelle. Car si c'est un même être avec le Christ que nous sommes devenus par une mort semblable à la sienne, nous le serons aussi par une résurrection

(Jn 11,25). La Résurrection du Christ signifie quelque chose de définitif pour la résurrection des morts qui « ressusciteront dans le Christ » (1 Th 4,16). Une Résurrection qui complètera le corps mystique du Christ. « Cette espérance élève le cœur des chrétiens vers les choses célestes sans les détourner d'accomplir aussi leurs obligations en ce monde » (*Commission Théologique Internationale*, 1992, § 1), monde créé par Dieu.

2. Le christianisme prêche un salut intégral : ce n'est pas seulement l'âme qui est appelée à la vie éternelle, mais la chair l'est tout autant, « car, dit saint Paul, il faut que ce corps corruptible revête l'incorruptibilité, et que ce corps mortel revête l'immortalité » (1 Co 15,53). C'est alors que « nous serons changés » (1 Co 15,52) et conformés 'au corps glorieux du Christ' (cf. Lc 24,39). L'âme sans le corps n'est pas une personne, dira saint Thomas (Cf. Thomas d'Aquin, *Somme théologique*, Ia, q. 29, a. 1, obj. 5 et ad 5). Le catéchisme de l'Église catholique s'exprime ainsi : « La chair est le pivot du salut. Nous croyons en Dieu qui est le créateur de la chair ; nous croyons au Verbe fait chair pour racheter la chair ; nous croyons en la résurrection de la chair, achèvement de la création et de la rédemption de la chair » (*CEC*, § 1015). C'est donc toute la personne qui est promise à un avenir. Le christianisme ne va jamais purement et simplement considérer que l'âme est dans le corps comme dans un tombeau, ou comme dans une prison dont il faut la libérer. Rappelons-nous le bien notoire jeu platonicien (σωμα/corps ; σῆμα/tombeau). Le chrétien n'a pas honte de son corps comme dans le néoplatonisme. Ce qui n'exclut pas cependant que les chrétiens auraient été affectés par une suspicion vis-à-vis du corps. Le christianisme aurait eu en effet, par moments, une vision négative de l'existence corporelle.
3. La doctrine de la réincarnation est tributaire d'une doctrine évolutive allant jusqu'à atteindre le salut. Ici l'important consiste en la purification de l'âme. Cela conduirait à une dévalorisation métaphysique du corps

semblable ; comprenons-le, notre vieil homme a été crucifié avec lui, pour que fût réduit à l'impuissance ce corps de péché, afin que nous cessions d'être asservis au péché. Car celui qui est mort est affranchi du péché. Mais si nous sommes morts avec le Christ, nous croyons que nous vivons aussi avec lui, sachant que le Christ une fois ressuscité des morts ne meurt plus, que la mort n'exerce plus de pouvoir sur lui. Sa mort fut une mort au péché, une fois pour toutes ; mais sa vie est une vie à Dieu. Et vous de même, considérez que vous êtes morts au péché et vivants à Dieu dans le Christ Jésus ».

en général, mésestimé et éprouvé comme une 'chaîne' étrangère dont on peut, à un moment opportun, se débarrasser car « comme le serpent est distinct de sa peau, enseigne Râmakrishna, et peut s'en dépouiller, ainsi l'âme est distincte du corps » (Herbert, 1972, § 42,28). C'est pourquoi, dans certains cas, lorsque l'homme atteint le salut, le suicide qui, en général, est un 'péché' dans l'hindouisme, sera toléré. « Il y a des gens qui préfèrent se passer de leur corps quand ils ont obtenu l'illumination. Et en vérité ce moule d'argile n'est plus nécessaire une fois que la statue d'or a été fondée » (*Ibid.*, § 67,36) dit Râmakrishna qui se réfère à toute une tradition hindoue. Ces morts et renaissances impliquent que le corps n'est qu'une sorte de vase (*Ibid.*, § 1195, 389), où l'âme est prisonnière attendant sa libération. Cette idée est très claire dans la théorie du *karma* et du *samsâra* où « chaque existence est différente de toutes celles qui l'ont précédée et de toutes celles qui suivront » (Varenne, *L'hindouisme des textes sacrés*, cité par Davy, *Encyclopédie des mystiques*, 1996, 207).

4. Cela aurait comme conséquence une surestimation de l'âme qui serait génétiquement et qualitativement différente du corps puisqu'elle est une étincelle divine. La mort serait une libération pour l'âme. Aussi, l'existence est-elle considérée comme un mal métaphysique, puisqu'éphémère, illusoire et phénoménale, alors que l'essence est stable, réelle et éternelle. C'est pourquoi l'idéal mystique dans l'hindouisme, « n'est pas de gagner un paradis (...), ni même de devenir dieu (...) mais bien de faire retour à l'essence, de se dégager de l'existence, de quitter le domaine de la m \dot{a} ya pour accéder à celui du brahman » (Davy, 1996, p. 207).
5. L'hindouisme et, par conséquent, le yoga en général se focalisent sur toutes les postures possibles du corps pour favoriser, éventuellement dans un cadre non-hindou, mais nécessairement dans le cadre de l'hindouisme, une expérience spirituelle qui aboutit en fin de compte à l'union avec le divin, avec Brahman en l'occurrence. Le corps y est très présent, mais la perception du corps est totalement différente.
6. Pour le christianisme, le corps entre dans la définition de l'homme qui est unité corps et âme. Pour saint Thomas : « l'âme est la forme du corps et le corps est le symbole de l'âme ». Le corps est constitutif de l'homme. L'âme, comme le corps, participe de l'être. Par ailleurs, la foi chrétienne professe la résurrection des corps. Le christianisme, hormis pour de rares exceptions, va refuser de penser l'âme comme une sorte de parcelle du divin, comme le font explicitement le platonisme et l'hindouisme.

7. En fait les *Upanishads*¹⁶, qui professent le principe de la transmigration des âmes, le présentent comme solidaire de la doctrine de *l'âtman*. De nombreuses images sont utilisées pour en communiquer le message, comme celle des étincelles jaillissant d'un foyer où chacune est identique au feu (*brahman*) et celle du collier où *l'âtman* est comparé au fil d'un collier et les diverses formes d'existence aux perles qui le garnissent. L'une des images les plus usuelles « compare la ronde des existences successives au mouvement d'une *noria* : chaque aguet de l'instrument est une forme particulière, une existence autonome, mais c'est toujours la même eau (*l'âtman*) qui les emplit successivement, et c'est elle qui fait tourner la roue, façon de rappeler que 'l'Âme du Monde' (*l'âtman* cosmique, le *brahman*) est le responsable ultime du cours des choses » (Davy, 1996, p. 206-207). Le cycle des morts et des renaissances est appelé *samsâra* ('cours commun'), « mot qui évoque la destinée commune de toutes les rivières dont la raison d'être est de courir indéfiniment, de leur source à la mer, toujours pareilles à elles-mêmes et pourtant toujours différentes » (Davy, 1996, p. 207).
8. Certains auteurs mystiques chrétiens vont parfois tenir des discours à la limite de ce propos, comme Maître Eckhart et, à sa suite, l'ensemble de la spiritualité rhénane. Il est peut-être intéressant de noter que chez certains penseurs chrétiens libanais, le *samsâra*, sans l'appeler bien entendu de la sorte, fait partie intégrante de leur philosophie. Je cite à titre d'exemple représentatif le grand écrivain libanais Miḥā'il N'aymeh (1889-1988 *ميخائيل نعيمة*), qui dit :

« Tout dans l'univers est interconnecté. L'univers entier est en l'homme, et tout homme est dans l'univers. De plus, l'univers est un corps unique. Ainsi, lorsque vous touchez la moindre de ses parties, vous en touchez l'ensemble. De la même manière que vous mourez continuellement tout en étant vivants, vous vivez continuellement tout en étant morts, si ce n'est dans ce corps, alors c'est dans un corps d'une forme différente de celui-ci. Mais vous continuez à vivre dans un corps quelconque jusqu'à ce que vous vous fondiez en Dieu. En d'autres termes, jusqu'à ce que vous surmontiez toute transformation et tout changement... La répétition est la loi du temps. Ce qui s'est produit une fois dans le temps doit se produire à nouveau. Quant à la longueur et à la brièveté des périodes entre chaque retour, elles dépendent, pour ce qui

16 Etymologiquement, le mot *Upanishads* veut dire : s'asseoir auprès, avec dévotion (*sat* : s'asseoir, *upa* : auprès, *ni* : respectueusement). Il paraît que le sens spécifique des *Upanishads* est 'Approches' ou 'enseignements confidentiels'. Les *Upanishad* sont des textes sacrés.

concerne l'homme, de la volonté propre de chaque homme et de l'intensité de son désir de répétition. Lorsque vous sortez du cycle appelé 'vie' pour entrer dans le cycle appelé 'mort' en portant en vous la soif de la terre non étanchée et une faim non assouvie, alors la terre vous attire à nouveau en son sein. Ainsi la terre continue-t-elle de vous nourrir et le temps de vous sevrer, vie après vie et mort après mort, jusqu'à ce que vous vous seviez vous-mêmes, une dernière fois, par votre volonté propre et de votre propre gré... Le chemin est celui de l'amour de la terre et de tout ce que la terre nourrit. Quand il ne reste plus entre vous et la terre que l'amour comme dette, alors la terre vous libèrera de toute dette envers elle... Lorsque vous aimez tout, vous n'êtes plus attachés à rien... Le temps ne peut vous répéter que l'amour lorsqu'il ne reste plus dans votre compte que l'amour. Et quand ce qui est répété est unique et immuable dans le temps et l'espace, il remplit le temps et l'espace. Et, de la sorte, il les fait disparaître tous deux¹⁷».

9. Pour le christianisme il n'y a aucun compromis avec les doctrines *métempsychôsis* (*méta*: passage ou transformation ; *psychè*: âme) / *métempsomatôsis* (*méta*: passage ou transformation ; *sôma*: corps) ni avec celle de la réincarnation (l'âme qui se réincarne). Pour le monde occidental et proche-oriental, la réincarnation est considérée comme la renaissance dans un corps humain uniquement. Pris d'une manière globale, dans l'usage actuel, les trois termes sont presque équivalents. Ils peuvent être englobés par le concept de 'transmigration des âmes'.
10. Face aux doctrines de la préexistence et la prédestination de l'âme et, par conséquent, la transmigration des âmes, le christianisme valorise la

17 كلُّ ما في الكون متداخل بعضه في بعض. فالكون كلُّه في الإنسان. وكلَّ الإنسان في الكون. ثمَّ إنَّ الكونَ جسدٌ واحد. فما لمستم أقلَّ أجزائه إلاَّ لمستموه بكامله. ومثلما تموتون موتاً مستمراً وأنتم أحياء، كذلك تحيون حياة مستمرة وأنتم أموات، إن لم يكن في هذا الجسد، ففي جسد شكله غير شكل هذا. لكنكم لا تنفكون تحيون في جسد ما إلى أن تتلاشوا في الله. وبكلمة أخرى، إلى أن تتغلبوا على كلِّ تغبٍ وتحول... التكرار هو سنَّة الزَّمان. فلا بدَّ لما حدث مرَّةً في الزَّمان من أن يعود فيحدث غير مرَّة. أمَّا طول الفترات وقصرها ما بين العودة والعودة فموقوف، فيما اختصَّ بالإنسان، على إرادة كلِّ إنسان وشدة رغبته في التكرار. فعندما تخرجون من الدورة المدعوَّة حياة إلى الدورة المدعوَّة موتاً حاملين معكم عطشاً إلى الأرض لما يرتو وجوعاً لما يشبع، حينئذٍ تعود الأرض فتجذبكم إلى صدرها من جديد. وهكذا تعود الأرض ترضعكم، والزمان يقطمكم حياةً تلو حياة وموتاً بعد موت إلى أن تفتطموا أنفسكم الفظام الأخير بملاء إرادتكم ومن تلقاء نفوسكم... السبيل هو أن تحبَّ الأرض وكلَّ ما ترضعه الأرض. فعندما لا يبقى من رصيد حساب بينك وبين الأرض غير المحبَّة، حينئذٍ تعتقك الأرض من كلِّ دين لها في ذمتك... فأنت عندما تحبَّ كلَّ شيء لا تبقى مرتبطاً بشيء... لا يستطيع الزمان أن يكرِّر لكم إلاَّ المحبَّة عندما لا يبقى لكم من رصيد حساب غير المحبَّة. ومتى كان ما يكرِّره واحداً لا يتبدَّل في الزمان والمكان ملاء الزمان والمكان. وهكذا محا الاثنين (ميخائيل نعيمة، مرداد، ١٩٨٧، صفحة ٦٨٣-٦٨٥).

grandeur, la liberté et la responsabilité de la personne humaine, de ses décisions morales et de ses actions dans le temps, en acceptant ou en refusant la grâce de Dieu à qui l'homme s'ouvre ou se ferme. « En ce sens, on comprend que, d'une certaine manière, aussi bien le salut que la condamnation commencent ici sur terre » (*Commission Théologique Internationale*, 1992, § j.3).

11. Même la doctrine du purgatoire dans le christianisme est une doctrine de purification par Dieu qui a lieu après la mort et appartient à un stade eschatologique intermédiaire (Cf. *Commission Théologique Internationale*, 1992, § h.1). « Saint Jean de la Croix explique que le Saint Esprit, comme 'Vive Flamme d'Amour', purifie l'âme pour qu'elle parvienne à l'amour parfait de Dieu, aussi bien ici sur terre qu'après la mort si nécessaire » (Jean de la Croix, 1994, I, 24). C'est donc Dieu qui purifie l'âme ; ce n'est pas l'humain qui pourrait s'octroyer une seconde chance pour essayer de s'élever jusqu'à Dieu.
12. Pour nous chrétiens, chaque histoire est une histoire nouvelle (la liberté de chacun est une valeur en soi). C'est-à-dire que la vision chrétienne est historique – eschatologique contre le retour, la répétition éternelle du même. La fin de cette histoire pour nous est la mort et, pour l'humanité, le Règne de Dieu.
13. Dieu agit dans l'histoire moyennant des événements concrets. D'où la valeur de chaque événement et de la liberté humaine qui entre en dialogue avec Dieu. La vie chrétienne n'est pas une entreprise de purification ou de contemplation du vrai à la manière platonicienne ni une ascèse dont le but est le retour à l'essence à la manière hindoue.
14. Le chrétien ne doit donc pas fuir l'histoire, en se réfugiant dans un au-delà attendu, mais il se doit de l'investir, déjà-là, d'un dynamisme absolument christique. Contempler ne veut pas dire fuir l'action et agir ne veut pas dire fuir la méditation. La contemplation chrétienne n'est pas immédiatement pratique, mais elle transforme radicalement le quotidien de la vie.
15. Le salut en soi est un don de Dieu et non pas le pur fruit d'une conquête de l'homme qu'il peut atteindre par ses propres mérites et où l'âme progresse de vie en vie, en proportion de ses efforts. Le croyant n'est pas celui qui entreprend de sculpter seul à la force du poignet son propre salut. Il ne s'agit pas d'une auto-salvation, d'une auto-rédemption, mais

plutôt d'une hétéro-rédemption. La rédemption qui connote aussi bien la délivrance des péchés que la communion à la vie de Dieu nous est offerte (Cf. Sesboüé, *Jésus-Christ l'unique médiateur*, p. 1988, 173). C'est Dieu, l'Autre, qui sauve chacun.

16. D'ailleurs, pour les chrétiens, accumuler les actes de l'homme dans plusieurs vies ne peut pas donner à celui-ci le salut. Donc, si nous avons une, deux trois, quatre vies..., cela ne nous donnerait pas pour autant le salut, lequel est l'entrée de Dieu dans l'histoire et la transformation de l'histoire en lieu de salut. Ainsi chaque acte réalisé sous « l'impulsion de l'Esprit » (Ga 5,16) aura-t-il une dimension salvifique.
17. « Les hommes ne meurent qu'une seule fois, dit la lettre aux Hébreux, après quoi il y a un jugement » (Hb 9,27). La vie humaine ne peut pas être répétée. « Il est vrai que la vie est trop brève pour que toutes les défaillances commises pendant cette vie y soient surmontées ou corrigées ; mais la purification eschatologique sera parfaite. De même il n'est pas possible de réaliser toutes les possibilités d'un homme dans le temps si bref d'une unique vie terrestre ; mais la Résurrection finale dans la gloire conduira l'homme à un état qui dépasse tout désir » (*Commission Théologique Internationale*, 1992, § i.1). Il ne s'agit pas d'un état fusionnel mais d'une plénitude dialogale, d'une participation plénière à la vie trinitaire de Dieu. Dans le christianisme le moi humain n'est jamais absorbé et dissout dans le moi divin.

Conclusion

1. Dans sa lettre apostolique à l'occasion du nouveau millénaire, saint Jean-Paul II met l'accent sur un christianisme qui se distingue avant tout par l'art de la prière. Une prière qui ne peut être considérée comme évidente. C'est pourquoi l'éducation à la prière est nécessaire. Il faut apprendre à prier ('Seigneur apprends-nous à prier'), puisque dans la prière se développent un dialogue et une réciprocité avec le Christ qui font de nous ses intimes : « Demeurez-en moi, comme moi en vous » (Jn 15,4). « Réalisée en nous par l'Esprit Saint, elle (la prière) nous ouvre, par le Christ et dans le Christ, à la contemplation du visage du Père » (Jean-Paul II, *Novo millennio ineunte*, 2001, § 32). C'est pourquoi le Pape François nous incite à demeurer unis à Jésus, à avoir confiance en Lui, à orienter notre vie selon son Évangile, à nous nourrir de la prière quotidienne,

de l'écoute de la Parole de Dieu, de la participation aux Sacrements (V. François Ier, *Audience Générale*, 19 juin 2013).

2. La tradition mystique de l'Église, aussi bien en Orient qu'en Occident, « montre comment la prière peut progresser, dit Jean-Paul II, comme un véritable dialogue d'amour, au point de rendre la personne humaine totalement possédée par le Bien-Aimé divin, vibrant au contact de l'Esprit, filialement abandonnée dans le cœur du Père » (Jean-Paul II, *Novo millennio ineunte*, 2001, § 33). Cette réciprocité confirme l'altérité entre l'aimé et l'aimant, en nous constituant fils du Père par le Fils unique engendré de Lui et, par le fait même, en nous faisant participer à sa vie par la force de l'Esprit. Cette participation à la vie trinitaire de Dieu et, plus exactement, aux énergies divines qui émanent de l'essence de Dieu, les chrétiens orientaux l'ont appelée *theosis*, 'divinisation' où le mystique devient incréé par grâce (V. meyendorff, 1959, p. 244-247).
3. Cette déification n'est pas une action physique, elle n'est pas une magie que l'homme subit. Elle est plutôt « une œuvre de grâce intérieure à l'homme, effectuée avec la participation de sa liberté et non pas en dehors de lui. C'est la vie en Christ, réalisée par l'Esprit Saint. L'effort de l'homme y concourt mystérieusement avec le don de la filiation divine, avec la puissance de déification¹⁸ » (Meyendorff, 1959, p. 122). C'est pourquoi, « la vie en Christ unit le fidèle à la Sainte Trinité, elle lui donne une connaissance de l'amour du Père et des dons de l'Esprit Saint. Il n'y a pas de vie chrétienne en dehors de la connaissance de la Sainte Trinité » (Meyendorff, *Introduction à l'étude de Grégoire Palamas*, 1959, p. 118).

18 Maxime affirme avec insistance aussi que l'homme est divinisé 'par grâce' et que la déification est une participation de l' 'homme tout entier' à 'Dieu tout entier': « [Dieu] donne et accorde la vie éternelle et ineffable, vie échappant totalement à tout ce qui désigne la caractéristique constitutive de la vie organisée à travers le périssable ; cette vie [éternelle] ne dépend ni d'une quelconque inspiration inhalée, ni d'une quelconque artère transportant le sang du foie ; mais dans la relation de l'âme avec le corps, Dieu tout entier participé par tous devient la manière dont l'âme est en relation avec le corps, comme Lui Seul sait le faire, de telle façon que l'âme reçoit, elle, l'immutabilité, et le corps, lui, l'immortalité, et l'homme tout entier est déifié par la grâce divinisante qui de Dieu devenu homme, tout en restant homme tout entier selon l'âme et le corps par nature, et devenant dieu tout entier selon l'âme et le corps par grâce » (*Am. Io.*, 7, PG 91, 1088 B-C. Cité par Renczes, 2003, p. 321. Voir aussi Jean Meyendorff, *Initiation à la théologie byzantine*, *op. cit.*, p. 220).

4. La mystique chrétienne n'est donc pas une technique. Elle est plutôt une grâce ; un don de Dieu, trois fois Saint. Dans l'expérience mystique chrétienne, il s'agit de chercher Dieu, de le contempler et dans certains cas, de s'unir à lui, et non de se chercher soi-même à travers une expérience négative de 'vide' mystique. Le moi personnel de chacun de nous ne disparaît pas dans l'océan de l'Absolu.
5. « Si les ascètes chrétiens parviennent à une maîtrise de leur corps qui peut à bien des égards être comparée à celle des 'sages' de l'hindouisme ou des 'maîtres' du bouddhisme zen, cette maîtrise n'est nullement pour eux une finalité. Le but de l'ascèse chrétienne n'est pas d'asseoir son pouvoir sur soi-même, de révéler des forces latentes dans le corps et par là dans l'âme, de communier avec l'énergie de l'univers par l'intermédiaire de celle du corps, ou de jouir d'une force puisée en soi-même et dans laquelle on éprouverait sa propre puissance (...). Loin de replier l'homme sur lui-même et de le centrer sur soi, l'ascèse chrétienne l'ouvre à l'Autre sans lequel il n'est rien » (Larchet, 2009, 62)¹⁹. C'est là qu'on peut situer les mortifications et macérations des ascètes, attestées par la tradition spirituelle chrétienne²⁰.
6. Cela ne veut pas dire que nous devons rejeter automatiquement tout ce qui n'est pas chrétien. « L'Église catholique, dit Vatican II, ne rejette rien de ce qui est vrai et sain dans les autres religions. Elle considère avec un respect sincère ces manières d'agir et de vivre, ces règles et ces doctrines qui, quoiqu'elles diffèrent sous bien des rapports de ce qu'elle-même tient et propose, cependant reflètent souvent un rayon de la vérité qui illumine tous les hommes » (*Nostra aetate*, § 2).
7. C'est dans ce cadre qu'il faut peut-être comprendre l'expérience d'hommes et de femmes qui, attirés par les valeurs spirituelles ou même par des techniques et disciplines hindoues (le yoga, entre autres) ont tenté

19 Nous pouvons, dans ce cadre, ajouter cette remarque intéressante de Bernard Sesboüé. Selon la tradition spirituelle « l'ascète mortifie ses membres autrefois pécheurs et cherche à maintenir l'équilibre toujours menacé de son être total et à garder la primauté de la liberté spirituelles sur les pulsions inférieures » (Sesboüé, *Jésus-Christ l'unique médiateur*, 1988, p. 323).

20 Selon la tradition spirituelle, « l'ascète mortifie ses membres autrefois pécheurs et cherche à maintenir l'équilibre toujours menacé de son être total et à garder la primauté de la liberté spirituelles sur les pulsions inférieures » (*Ibidem*).

de les importer dans leurs vies et pratiques chrétiennes ; sans oublier celles et ceux qui voulaient faire connaître le christianisme à travers une véritable inculturation dans le monde et la religion hindous. Je cite à titre d'exemple l'écossais John Nicol Farquhar (1861-1929) et les prêtres jésuites belges missionnaires en Inde, Georges Dandoy (1882-1962) et Pierre Johanns (1882-1955). Il faut surtout mentionner ici Henri Le Saux (Swami Abhishiktananda – 1910-1973), moine bénédictin français qui s'est exilé en Inde²¹ en quittant son monastère et son pays, et qui, portant la robe du *sannyâsi* (moine errant), se transforme en un quêteur d'Absolu par le chemin de l'Advaita, de la non-dualité préconisée par Shankara, sans jamais quitter le christianisme. En Inde, Père Le Saux, rencontra le prêtre catholique, Raymond Panikkar (1918-2010) grand spécialiste du bouddhisme, de père hindou et de mère catalane, promoteur du dialogue religieux hindou-chrétien, avec qui il fit le pèlerinage aux sources du Gange. Le Père Panikkar a dit de lui-même : « Je suis parti chrétien (en Inde), me suis découvert hindou et revient bouddhiste, sans avoir cessé d'être chrétien » (<http://www.raimon-panikkar.org/francese/biografia.html>). Par ailleurs, Père de Saux partagea, pendant un certain temps, l'ashram du Père Jules Monchanin (Swami Paramarubyananda – 1895-1957) situé près de Tiruchirapalli, où, tous les deux, ont vécu dans la tradition des Upanishads. Ce dernier, a essayé, à son tour, d'assimiler par amour ce que l'Inde a d'essentiel dans les modes de son expérience spirituelle, de sa pensée et de sa vie consacrée, voulant l'intégrer dans le christianisme d'un côté, tout en essayant d'incorporer le christianisme dans l'expérience spirituelle hindoue, d'un autre.

8. J'ignore, en fait, la manière dont une expérience mystique très imprégnée par l'hindouisme pourrait être considérée comme chrétienne. Mais il faut dire que certains aspects des expériences mystiques chrétiennes et hindoues (je dis bien mystiques), reflètent parfois des similitudes en dépit de cheminements personnels différents. Vers l'an 800 après Jésus Christ, Shankara développe le *credo* de l'advaita, de la non-dualité prônée par le jnana-yoga, en mettant en évidence cette formule des *Upanishads* : '*Tat Tvam asi*' : 'Cela tu l'es toi-même'. Seul l'Un existe. Si nous vivons en Dieu, la manifestation disparaît ; si nous vivons dans le monde, Dieu n'existe plus. Cette forme de gnose nie le réel en le prenant pour une

21 Exilé car « être parfait pèlerin exige de s'exiler » (Davy, Henri LE SAUX, 1981, 23).

illusion. La négation 'gnostique' signifie que la créature, devant l'Absolu, n'est rien en soi. C'est qu'elle est dans son essence identique à lui. Le christianisme condamne le panthéisme qui identifie Dieu et le monde. Le créateur et la créature ne sont pas au même niveau d'égalité. Dieu qui se communique à nous, demeure transcendant, quoi qu'il en soit.

9. On sait qu'il y a eu tout au long de l'histoire des courants de 'gnose' chrétienne, qui rejoignent, quelque part, l'advaita shankarien. Je cite à titre d'exemple : Clément d'Alexandrie, Origène, Evagre le Pontique, Maître Eckhart, Fénelon ; et à un autre niveau, Sainte Thérèse d'Avila et Saint Jean de la Croix. Dans le cadre musulman, il y a eu aussi des formes de 'gnose' plus ou moins équivalentes, avec Ibn 'Arabi (ابن عربي), Al-Jalili (الجليلي), Al-Hallāğ (الحلاج), Rābi'a Al-'adawīya (رابعة العدوية) et autres.
10. Ainsi Ramanuja qui a élaboré une doctrine métaphysique axée sur la dualité empruntant la voie du bhakti yoga (le yoga de l'amour) est-il plus proche de saint Thomas et, notamment, de sainte Thérèse d'Avila que de Shankara. Maître Eckhart est plus proche du grand philosophe védantin (Shankara) que de saint Jean de la Croix. Cela dit, il ne faut absolument confondre ni le point de départ, ni le cheminement, ni non plus la finalité de la voie empruntée par les mystiques chrétiens avec ceux des mystiques hindous.
11. Dans le karma yoga, pour sauver les actes, il faut renoncer à leurs fruits. Dans une autre perspective, les mystiques chrétiens, notamment les ermites, saint Charbel à titre d'exemple, renoncent aux fruits de leur travail, non pour sauver l'acte en tant que tel et, par le fait même, échapper au *samsāra*, mais par amour du Christ qui lui-même a travaillé et a sanctifié l'agir et l'action.
12. Dans son homélie à l'occasion du quatrième centenaire de la mort de sainte Thérèse d'Avila, le Pape Jean Paul II fait remarquer que « Thérèse a réagi contre les ouvrages qui proposaient la contemplation comme une vague immersion dans la divinité ou comme un 'penser à rien' (cf. Château de l'âme, IV, 3, 6), car elle y voyait un danger de se replier sur soi-même, de s'éloigner de Jésus de qui 'nous viennent tous les biens' (cf. Vie, 22, 4). D'où son cri : 'S'éloigner du Christ, je ne puis le souffrir' (Vie, 22, 1) ». Et le Pape d'ajouter : « Ce cri est également valable de nos jours, contre certaines techniques d'oraison qui ne s'inspirent pas de l'Évangile et tendent pratiquement à se dispenser du Christ, en

faveur d'un vide mental qui, dans le christianisme, n'a aucun sens. Toute technique d'oraison est valable dans la mesure où elle s'inspire du Christ et conduit au Christ, le Chemin, la Vérité et la Vie (cf. Jn 14,6) » (Jean-Paul II, *Homélie à l'occasion du quatrième centenaire de la mort de Sainte Thérèse d'Avila*, 1^{er} novembre 1982,7 §). Il ne s'agit donc pas de renoncer aux réalités créées par Dieu et au milieu desquelles nous vivons, ni à la matière qui, elle, est fondamentalement bonne, mais à notre égoïsme (V. Ratzinger, 1989, § 19). C'est le vrai vide au sens chrétien du terme²².

13. Profiter du yoga et des techniques orientales notamment pour combattre une maladie, pour se détendre, pour retrouver l'harmonie, le calme, un certain équilibre intérieur 'en jonction'²³ avec des disciplines physiologiques (postures, contrôle du souffle) et psychiques (fixation de la pensée) qui aurait un effet positif sur la vie spirituelle du chrétien sans tomber dans le narcissisme spirituel ou le pseudo-mysticisme serait bénéfique et non idolâtrique ou satanique (V. Conseil pontifical de la culture. Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux, *Jésus Christ porteur d'eau vive*, 2003, § 3.1). Plus précisément, si le yoga nous aidait à mieux prier en nous concentrant sur l'œuvre salvifique du Père réalisée par le Fils dans la force de l'Esprit, nous pourrions probablement parler d'un yoga à couleurs chrétiennes. C'est dans ce cadre que se situeraient les contributions sur le yoga chrétien non seulement par des laïcs mais par certains moines aussi, à l'instar du prêtre dominicain Jean Déchanet dont le but n'était pas de christianiser le yoga mais de « faire servir à la vie chrétienne certaines disciplines yogiques » (Dechanet, 1960, p. 5).

« Ces propositions, estime Ratzinger, qui tendent à harmoniser méditation chrétienne et techniques orientales (yoga, zen, méditation transcendante), devront être continuellement examinées avec un soigneux discernement des contenus et de la méthode, pour éviter de tomber dans un pernicieux

22 Il ne s'agit donc ni de manichéisme ou de quiétisme, ni de docétisme ou d'anticosmisme.

23 Le yoga c'est la jonction. Le yogi est en état de jonction unifié. Il est joint « non pas primitivement à quelque chose, mais en soi, absolument » (Masson-OurseL, 1959, p. 9). Le yoga vise la jonction entre l'âme individuelle et l'âme universelle. Le terme yoga désigne donc, en général, « une technique d'ascèse, une méthode de contemplation » (Eliade, 1975, p. 10), « un entraînement spirituel » (Poggi, 2009, p. 120) dont le but est « de réaliser l'unification de l'être humain dans ses aspects physique, psychique et spirituel ». Le yoga n'est donc pas une mystique « mais une méthode psychosomatique ordonnée à un retour sur soi-même » (https://fr.wikipedia.org/wiki/Yoga#cite_note-Angot2008-2).

syncrétisme » (Ratzinger, 1989, § 13). Le chrétien peut donc, à travers le prisme du Christ, recueillir les éléments qui pourraient l'aider à mieux vivre sa foi, c'est-à-dire sans perdre de vue la conception, la logique ni le but de la vie, de la prière et de la contemplation propres au christianisme.

Bibliographie

- Athanase d'Alexandrie. (1973). *Sur l'incarnation du Verbe*. SC 199. Paris : Cerf.
- Balthazar, H. U. V. (1972). *La prière contemplative*. Paris : Fayard.
- Bible de Jérusalem (2014). Paris : Cerf
- Benoît XVI. (2007, 2 mai). *Audience Générale*.
- Benoît XVI. (2007, 30 novembre). *Spe Savli*. Lettre encyclique. Vatican: Libreria Editrice Vaticana.
- Benoit XVI, *Homélie du 18 septembre*, durant le Voyage apostolique au Royaume Uni entre le 16 et le 19 septembre 2010.
- Boulgakov S. (1982). *Du Verbe incarné*. Lausanne : L'Age d'homme.
- Boulgakov S. (1980). *L'Orthodoxie*. Lausanne : L'Age d'homme.
- Clement d'Alexandrie. (2020). *Les Stromates. Stromate III*. SC 608. Paris : Cerf.
- Comision théologique internationale (1992). *Quelques questions actuelles concernant l'eschatologie*.
- Quelques questions actuelles concernant l'eschatologie, 1992 (vatican.va)
- Catéchisme de l'église catholique (2005). Paris : Cerf
- Congar, Y. (1964). *Chrétiens en dialogue. Contributions catholiques à l'œcuménisme*. Paris : Cerf.
- Congar, Y. (2002). *Je crois en l'Esprit Saint*. Paris : Cerf.
- Concile de Vatican II. (1962-1965). *Dei Verbum*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_fr.html
- Concile de Vatican II. (1962-1965). *Nostra aetate*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_fr.html

- Concile de Vatican II. (1962-1965). *Lumen Gentium*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_fr.html
- Conseil pontifical de la culture. Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux. (2003). *Jésus Christ porteur d'eau vive*. https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_20030203_new-age_fr.html
- Davy, M.-M. (1996). *Encyclopédie des mystiques/III*. Paris : Payot.
- Davy, M.-M. (1981). *Henri LE SAUX. Swami Abhishiktananda*. Paris : Cerf.
- Dechanet, J. (1960). *La voie du silence*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Eliade M. (1975). *Techniques du Yoga*. Paris : Gallimard.
- Evdokimov, P. (1977). *Présence de l'Esprit Saint dans la tradition orthodoxe*. Paris : Cerf.
- Evdokimov, P. (1973). *L'amour fou de Dieu*. Paris : Seuil.
- François I^{er}. (2013, 19 juin). *Audience Générale*.
- Gesche, A. (2005). L'invention chrétienne du corps. *Le corps chemin de Dieu* (sous la direction de Gesche, A. et de Scolas P.). Paris : Cerf.
- Gesche, A. (1999, novembre). La souffrance doit être sauvée. *Revue Théologique de Louvain* (103) 24-26.
- Gesche, A. (1995). *La destinée*. Paris : Cerf.
- Gregoire de Nysse. (1995). *Vie de Moïse II*. Paris : Cerf.
- HERBERT, J. (1972). *L'enseignement de Râmakrishna*. Paris : Spiritualité vivante.
- Jean de la Croix. (1994). *La Vive Flamme d'Amour*. Paris : Cerf.
- Jean -Paul II. (1982). *Homélie à l'occasion du quatrième centenaire de la mort de Sainte Thérèse d'Avila*, 1^{er} novembre. Vatican : Libreria Editrice Vaticana.
- Jean-Paul II. (1995). *Orientale lumen*. Lettre Apostolique. Vatican : Libreria Editrice Vaticana.
- Jean-Paul II (1999). *Ecclesia in America*. Exhortation Apostolique. Vatican : Libreria Editrice Vaticana.
- Jean-Paul II. (2001). *Novo millennio ineunte*. Lettre Apostolique. Vatican : Libreria Editrice Vaticana.
- Larchet, J.-C. (2009). *Théologie du Corps*. Paris : Cerf.
- Lossky, V. (1990). *Essai sur la théologie mystique de l'Eglise d'Orient*. Paris : Cerf.
- Masson-Oursel P. (1959). *Le Yoga*. Que sais-je ? Paris : PUF.

- Maxime le confesseur (1994). *Ambigua*. Suresnes : L'Ancre.
- Meyendorff, J. (1959). *Introduction à l'étude de Grégoire Palamas*. Paris : Seuil.
- Meyendorff, J. (2010). *Initiation à la théologie byzantine*. Paris : Cerf.
- Origène. (1980). *Traité des principes* III. SC 268. Paris : Cerf.
- Origène. (1968). *Contre Celse* III. SC 136. Paris: Cerf.
- Poggi C. (2009/1). Notes et chroniques. *Etudes théologiques et religieuses* (84) 109-120.
- Ratzinger, J. (1989). *Lettre aux évêques de l'Eglise Catholique sur quelques aspects de la méditation chrétienne*.
- Renczes, P. G. (2003). *Agir de Dieu et liberté de l'homme. Recherches sur l'anthropologie théologique de saint Maxime le Confesseur*. Paris : Cerf.
- Sesboüe, B. (1988). *Jésus-Christ l'unique médiateur. Essai sur la rédemption et le salut*, T. I. Paris : Desclée.
- Sesboüe, B. (2015). *Introduction à la théologie. Histoire et intelligence du dogme*. Paris : Salvator.
- Thomas d'Aquin. (1935). *Somme théologique*. Paris : Desclée.

ميخائيل نعيمه. (١٩٨٧). مرداد. المجموعة الكاملة. المجلد السادس. بيروت: دار العلم للملايين.

De l'action comme témoignage dans le personnalisme de René Habachi

Randa ABI AAD

Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Résumé

La figure du témoin, centrale dans l'œuvre de Habachi, se déploie ici dans sa triple dimension humaniste, personnaliste, méditerranéenne. Figure accomplie de l'homme qui fait l'histoire par son engagement et introduit une transcendance dans le monde, le témoin reste substantiellement méditerranéen tout comme la Méditerranée est substantiellement lieu de témoignage. La philosophie du témoignage se conjugue ainsi chez Habachi avec la philosophie de l'existence et la spiritualité.

Mots-clefs : témoin, Absolu, action, Méditerranée, humanisme.

Abstract

The figure of the witness, central to Habachi's work, unfolds here in its triple humanist, personalist and Mediterranean dimensions. An accomplished figure of the man who makes history through his commitment and introduces transcendence into the world, the witness *remains substantially Mediterranean, just as the Mediterranean is substantially a place of witness. In Habachi, the philosophy of witnessing is thus combined with the philosophy of existence and spirituality.*

Keywords: Witness, Absolute, Action, Mediterranean, Humanism.

La pensée de René Habachi est une philosophie du témoignage. Le concept, en effet, s'il n'est proprement thématiqué que dans *Orient, quel est ton Occident ?* (Habachi, 1969) n'en est pas moins présent en filigrane dans l'ensemble de l'œuvre qu'il sous-tend de bout en bout, c'est-à-dire dans la *Weltanschauung* de l'auteur et dans son entente de la culture, de la politique et du sens. En réalité, la réflexion sur le témoignage s'associe chez Habachi à une méditation sur le témoin, ce dernier tenant lieu de figure centrale d'un humanisme qui se définit comme personnaliste et méditerranéen. Il convient ici d'associer à la notion de figure une double connotation normative et éthique et d'y voir à la fois un modèle et une valeur. À ce titre, la figure du témoin rejoint celle du saint, du génie, de l'artiste, du héros et s'inscrit en cela parmi ces pionniers spirituels de la civilisation que sont les modèles-types schélériens, « *forces d'influences mystérieuses* » (Scheler, 1944, p. 27) à l'œuvre dans l'histoire et dont l'histoire elle-même est le « *centre de l'âme de l'histoire qui nous fait comprendre pleinement l'histoire réelle* » (Scheler, 1944, p. 56).

Plus encore, chacun des modèles-types précités peut être considéré comme une déclinaison du témoin de sorte que ce dernier constituerait une sorte de matrice ontologique de tout homme qui « *se sentant pris entre le relatif et l'absolu, envoyé de chacun auprès de l'autre, cherche leur collaboration dans un corps-à-corps avec l'événement* » (Habachi, 1969, p. 30). C'est précisément pour cette raison que, plus que l'anarchiste et le partisan qui restent à distance de l'événement et donc de l'histoire, le premier enfermé dans un rapport négatif à une situation qu'il souhaite supprimer et le second dans un rapport d'adhésion inconditionnelle à une situation rêvée, le témoin est la figure accomplie de l'homme qui fait l'histoire. L'anarchiste et le partisan se barricadent dans la révolte tandis que le témoin s'investit intégralement dans la révolution. Car il n'y a de révolution que faite par un témoin. Le témoin, en fait, est la synthèse de l'idéal anarchiste et partisan qui se donne à voir dans un engagement qui fait défaut aux anarchistes, doctrinaires et puristes, dont le discours ne prévoit pas « *le oui sur quoi devrait déboucher leur non* » (Habachi, 1969, p. 22) et qui chez les partisans prend la forme d'une substitution douloureuse d'un schème pensé à un schème jugé périmé. Dans les deux cas, nous sommes face à deux rejets d'une situation donnée et à deux modalités d'engagement inachevé. Le témoin, lui, conjugue la référence à « *un absolu réverbéré à travers sa conscience* » (Habachi, 1969, p. 30) avec « *une prise plus profonde sur le réel* » (Habachi, 1969, p. 25). En lui s'accomplit donc l'engagement inachevé de l'anarchiste et du partisan. C'est en cela que consiste l'originalité de son action, celle d'être une action transformante. Le témoin a ceci

en propre de se livrer à un agir qui transforme le monde. Il y va de l'authenticité de son être-témoin et de son témoignage car « *refuser l'action c'est refuser le témoignage* » (Habachi, 1969, p. 36).

L'action du témoin restitue au monde la transcendance qu'il porte au cœur de son immanence comme « *l'effigie d'une absence* » (Habachi, 1969, p. 139) et sans laquelle il est voué à se désintégrer car il n'y a de perspective dans le temps que par un enracinement par-delà le temps. Le témoin sauve donc le monde. L'enjeu de son action n'est pas qu'existential mais il est d'ordre ontologique. Dans « *La colonne brisée de Baalbeck* », Habachi explique comment l'action du témoin s'accomplit à double sens. En tant qu'il est à la fois « *envoyé de l'intemporel dans le temps* » et « *messenger du temps vers l'intemporel* » (Habachi, 1963, pp. 125-126), il porte, d'un côté, l'opacité du monde dont il assume en lui-même les tensions et les déchirures et se constitue, de l'autre, comme le réceptacle d'une lumière qui fait de lui le signe qui atteste la présence de la transcendance dans l'histoire. À ce titre et à la faveur de cette « *double attache* » (Habachi, 1963, pp. 125-126), la conscience du témoin a pour vocation de « *faire lever la pâte de l'univers* » et de « *transformer ce monde en l'autre* » (Habachi, 1963, pp. 125-126). L'action transformante du témoin consistera donc à « *faire passer d'une rive à l'autre* » (Habachi, 1963, p. 126) à la manière d'un « *passeur d'eau* » avec cette différence que le témoin, lui, est un « *passeur de temps* » qui « *prend des richesses corruptibles pour déposer sur l'autre rive des trésors incorruptibles, s'emparant des événements pour en faire des avènements* » (Habachi, 1963, p. 126). La transcendance qui fait de l'homme un témoin est la même qui fait de lui un travailleur. Car le témoin est un travailleur. Travailler et témoigner sont « *les deux modes majeurs inséparables d'une même existence humaine* » (Habachi, 1963, p. 85)

L'indissoluble jonction du témoignage et du travail n'est entendue qu'en référence au concept de surexistence. Celle-là même qui confirme que tout homme est toujours plus qu'un homme, qui porte dans ses profondeurs une « *abondance d'être* » (Habachi, 1963, p. 76) originelle ou « *zone de surexistence* » (Habachi, 1963, p. 69), soit le *méta-spatial* et la *méta-durée* constitutifs de notre humanité, sur laquelle se profile l'existence personnelle. La zone de surexistence sous-tend l'existence, la nourrit, l'inspire, la porte, à la manière dont la profondeur abyssale des mers que rien ne trouble porte le mouvement des vagues. La surexistence en tant que fondamentale et fondatrice de l'humain, est appelée par Habachi « *noyau de surexistence* » (Habachi, 1963, p. 88). La conscience est d'abord toujours ce noyau, en ce sens qu'elle est d'abord et toujours ce qui lui est par essence transcendant et antérieur. Le témoin, lui, a ceci en propre de rendre toujours

compte dans son existence de ce fond de surexistence à la faveur d'une fidélité créatrice qui se donne à voir dans la double spécificité de son action : la nostalgie comme l'expression de son sens métaphysique en résonance avec la ferveur définie comme « *l'impatience de l'éternité au cœur même du temps* » (Habachi, 1963, p. 130).

Le témoin est donc toujours témoin d'absolu. Et le témoignage est une expérience intense d'absolu. Habachi fait écho sur ce point à Ricoeur qui définit le témoignage, dans un texte intitulé « *Herméneutique du témoignage* » (Ricoeur, 1994) comme « *l'action elle-même en tant qu'elle atteste dans l'extériorité l'homme intérieur lui-même, sa conviction, sa foi* » (Ricoeur, 1994, p. 117) Ce qui est attesté au cœur de l'expérience et de l'histoire dépasse l'expérience dans sa conjoncture existentielle et dépasse l'histoire¹ mais appelle, de par ce dépassement et l'ouverture nécessaire à la transcendance, une lecture éthique. Car le témoignage ne renvoie jamais au témoin lui-même mais à un tout autre² et le témoin n'est là que pour irradier une valeur. Le rayonnement à l'œuvre est celui d'un foyer qui n'est pas le photophore. Ce dernier laisse d'autant mieux et davantage passer la lumière qu'il est lui-même transparent donc quasi invisible, c'est-à-dire que le porteur est si intimement associé à ce qu'il porte et apporte, que nommer l'un en revient presque à toujours nommer l'autre et signifier l'un revient à signifier l'autre sans que cela ne conduise à une confusion ou une fusion des deux. Le témoignage du témoin ne s'origine jamais en lui mais l'action transformante du feu qui le brûle le transfigure de sorte qu'il en devient incandescent comme si le foyer de lumière et de chaleur était tout entier passé en lui. Il s'ensuit, à la faveur de cette mise à l'écart de toute appréhension égotiste du témoin, que ce dernier, appelé à agir et à transformer le monde est d'abord lui-même agi et transformé à tel point

1 Ricoeur soulève à ce propos deux questions importantes que l'essence même du témoignage impose : la première est celle du sens du témoignage, insaisissable, inépuisable parce qu'il procède de l'Autre. Le témoin lui-même ne donne sens à son témoignage que dans le renoncement à toute saisie de sens et dans la disponibilité totale et inconditionnelle (jusqu'au sacrifice) à se laisser saisir par l'Autre, l'Absolu, le Divin.

La deuxième question concerne tant la possibilité que la légitimité d'une philosophie du témoignage si tant est que cette dernière, pour être, doit investir d'un caractère absolu, un événement, une action, un moment de l'histoire lesquels parce que historiques, sont parfaitement contingents.

2 La problématique du Christ Témoin et les questions « De quoi témoigne-t-il ? » et « Pour quoi témoigne-t-il ? » ne sont pas traitées par Habachi. Une approche phénoménologique qui tiendrait compte des difficiles implications théologiques de ce témoignage extraordinaire et unique de par le statut exceptionnel et unique du témoin, à la fois Homme et Dieu, se retrouve en philosophie notamment chez Ricoeur, Robillard, Chrétien...

que celui qui voit le témoin voit du même coup en lui, par lui et à travers lui, ce pour quoi il témoigne. Habachi inscrit l'être-témoin au cœur du processus de personnalisation. Il écrit à ce propos : « *Le mouvement de transcendance se confond avec celui de personnalisation* » (Habachi, 1998, p. 122). La personnalisation ou devenir de la personne jusqu'à son accomplissement ou l'accomplissement de l'humain en plénitude dont le témoin est la figure privilégiée, se donne à entendre en philosophie dans le cadre d'une pensée soucieuse de promouvoir l'anthropos comme personne, valeur et fin en soi, unique, libre, digne et en tous points inaliénable. Habachi, qui a, par ailleurs, beaucoup lu Mounier, se réclame d'un personnalisme qui « *tente des voies de traverse entre phénoménologie et métaphysique traditionnelle, en même temps que des connexions entre une anthropologie et une théologie qui se répondent* » et qu'il appelle « *anthropologie ouverte* » (Habachi, 1998, Préface).

L'ouverture se manifeste dans l'engagement. Or, il n'y a d'engagement que dans le présent. Certes, à la faveur d'une fidélité sans cesse réinventée, mais qui s'éprouve toujours, ici et maintenant. La personne a ceci en propre de s'engager. Le témoin, en tant qu'il est ce qu'il est, est toujours déjà entré de plain-pied dans une « *double aventure temporelle et spirituelle* » (Habachi, 1971, p. 299). Comprendre l'action du témoin c'est la comprendre dans l'indissoluble complémentarité de ses deux dimensions et c'est seulement dans cette perspective particulière qu'elle fait sens. Le temporel et le spirituel ainsi conjugués impliquent que l'engagement ne se laisse pas dissocier de son corollaire, le dégagement. En effet, la personne, en l'occurrence le témoin, entendue comme tension entre le dedans et le dehors, est à la fois, paradoxalement engagée et dégagée. Le dégagement est moins le contraire de l'engagement qu'il n'en est la condition, voire qu'il est inhérent au processus d'engagement. Car l'engagement considéré dans son acception historique, lorsqu'il est communautaire ou national par exemple, est solidaire de l'intériorité ouverte sur une transcendance que Habachi appelle « *dégagement vers le dedans* » (Habachi, 1971, p. 282).

Dans ce double mouvement dont l'existence personnelle est la synthèse, réside la réalisation de l'humain dans son humanité. Toutefois, écrit Habachi, « *il est difficile d'être un homme, nous le savions de tout temps. Il n'est pas plus facile de porter témoignage d'une nation dans l'histoire. Et l'histoire est faite de peuples qui se résignent à mourir ou qui se réveillent à l'exigence de l'absolu* » (Habachi, 1971, p. 408). Il est donc, dans l'histoire de l'humanité, des peuples et des pays qui ont pour vocation et pour destinée d'être des témoins.

Poétiquement décrit, le Liban est « *un pays ouvert comme une main généreuse au bord de l'eau et comme un splendide éventail sous le ciel* » (Habachi, 1972, p. 25). Plus prosaïquement, il est « *une réalité difficile* » (Habachi, 1972, p. 186). Rêvé, c'est le Sannine cher au visionnaire qui reconnaît dans la montagne altièrre « *le symbole du Liban-exigence qui se dessine à l'horizon de nos consciences* » (Habachi, 1972, p. 102). Il y a, écrit Habachi « *un Sannine qui continue de monter alors que les caricatures successives du Liban tombent les unes après les autres* » (Habachi, 1972, p. 102) S'il est une originalité et une vocation propre au Liban, c'est précisément dans sa complexité historique et culturelle qu'elles résident et elles consistent à servir de trait d'union. L'expression, accuse désormais, du fait de sa surexploitation tant dans le discours politique et politisant que dans le discours médiatique ou encore dans la littérature de rue, une trivialité désolante. Et pourtant, c'est dans le concept de trait d'union que se laisse dire l'essence du Liban-témoin, médiateur et « *figure de transmission* », « *coursier de l'essentiel* » (Nédoncelle, 1953, p. 14). Habachi explicite la « *vocation singulière* » (Habachi, 1969, p. 162) du Liban qu'est le concept de trait d'union à travers l'image de l'« *éprouvette libanaise* » (Habachi, 1971, p. 11) dans laquelle s'effectuent une synthèse nationale et une synthèse humaine. La synthèse qui décline la tentation de toutes les discriminations, s'enrichit de la complémentarité vitale de ses composantes et se déploie dans la relation. Dans un essai sur la relation, *Philosophie ensoleillée*, Habachi institue cette dernière toujours comme parole dialogale. Or, la parole est toujours parole d'un témoin intérieur qui se manifeste dans le signe par lequel elle communique un contenu invisible. L'anthropologie devient « *théologie de la culture* » (Habachi, 1998, p. 55). A ce propos, ce que Habachi appelle la « *double respiration* » (Habachi, 1971, p. 111) du Liban en fait l'espace privilégié d'une parole dialogante. D'un côté, l'Orient arabe et, de l'autre, la Méditerranée. « *Rayonner l'esprit à notre façon qui est arabo-méditerranéenne* » (Habachi, 1971, p. 144), tel est le défi civilisationnel qu'il incombe au Liban d'assumer. Et « *si le Liban voulait monter au niveau de sa vocation, il pourrait devenir [...] infiniment plus grand que lui-même* » (Habachi, 1971, p. 61).

Si la vocation libanaise se traduit à hauteur des humanismes complémentaires des monothéismes en dialogue et notamment du christianisme et de l'islam ou de l'Orient et de l'Occident, c'est que l'espace Liban n'offre pas à cet effet qu'une « *mixture équivoque* » (Habachi, 1971, p. 252) des contraires ou des différences mais la chance d'une « *participation vivante* ». Or « *le Liban de nos chances, nous n'avons pas le droit d'en faire un risque* » (Habachi, 1972, p. 176) écrit Habachi, lucide et prophétique. Par ailleurs, le Liban est bien plus qu'une

géographie. Il a l'ampleur universelle de son rayonnement. Cette dilatation de l'espace Liban où les langages multiples se donnent en partage vaut tout aussi bien pour l'espace Méditerranée que Habachi désigne par « *foyer méditerranéen* » (Habachi, 1969, p. 13) lequel, plus qu'une donnée physique est un « *phénomène de culture* » (Habachi, 1969, p. 13). Plus exactement, le Liban serait un concentré de Méditerranée, une Méditerranée éminemment arabe, à la fois orientale et occidentale dont les éléments de culture trouvent leur élément fédérateur dans le sens de la personne humaine. L'humanisme méditerranéen « *irrigué de foi et de raison* » (Habachi, 1969, p. 112) est donc le propre d'une Méditerranée historique et non géographique laquelle, intériorisée, s'est progressivement muée en un lieu du témoignage universel. C'est dans ce sens que devient compréhensible l'affirmation de Habachi : « *Toutes les civilisations éprouvent la soif de la Méditerranée* » (Habachi, 1969, p. 215). Nostalgie du paradigme perdu d'une humanité certes ancrée dans ses appartenances et son terreau identitaire multiple mais qui par-delà les clivages, aspire à retrouver le lien qui la tient « *horizontalement branchée sur l'universalité et verticalement branchée sur l'Absolu* » (Habachi, 1969, p. 215).

L'humanisme ainsi entendu est pour ainsi dire toujours substantiellement méditerranéen. Substantiellement méditerranéen est également le Liban. A ce titre, il a, de par le retour nécessaire et vital aux racines et aux sources de son identité, la tâche historique non seulement de se sortir de la torpeur amnésique dans laquelle il se noie concernant ses racines et son identité mais, du même fait, de sortir de l'oubli et remettre en état « *plusieurs siècles de vitalité méditerranéenne* » (Habachi, 1969, p. 160). Redécouvrir la transcendance et la réintroduire dans le monde pour contrebalancer l'immanence multiforme et morbide en vigueur, c'est aussi proposer des schèmes pour une relecture onto-théologique et éthique du politique et de l'économique et spiritualiser l'agir dans la sphère publique. Utopiste, Habachi ? A bien des égards, sans doute. Mais l'utopie, on le sait, n'est guère préjudiciable. Par ailleurs, Habachi restitue au Liban, témoin d'une transcendance réhabilitée, son unicité. Le petit pays se redécouvre ainsi une grandeur qui n'a d'égale que sa fragilité. La fragilité est très importante parce qu'elle est gage d'humanité. Exempte de toute prétendue perfection, l'action du témoin a ceci d'exemplaire qu'elle est et demeure foncièrement humaine. Elle « sert à » parce qu'elle est « au service de ». L'humble présence du témoin atteste celle d'une altérité salvatrice. Et cette présence suffit. Oui, il suffit au témoin d'exister. Comme un phare. Qui ne calme certes pas les orages. Mais qui, inlassablement, se dresse comme un signe et montre un chemin dans la nuit.

Bibliographie

- Habachi R. (1963). La colonne brisée de Baalbeck, Beyrouth ; éd. Du Cénacle
- Habachi R. (1972). Jeunesse, culture et engagement. Liban I, Paris : Le Centurion, Beyrouth : éd. Du Cénacle
- Habachi R. (1969). Orient quel est ton Occident ?, Paris : Le Centurion
- Habachi R. (1998). Une philosophie ensoleillée. Essai sur la relation, éd. Anne Sigier
- Habachi R. (1971). Sociologie et développement. Liban II, Paris : Le Centurion
- Nédoncelle N. (1953). De la fidélité, Paris : Aubier
- Ricoeur P. (1994). « Herméneutique du témoignage » in Lectures III. Aux frontières de la philosophie, Paris : Seuil
- Scheler M. (1944). Le saint, le génie, le héros, Genève : Egloff

Les Femmes Maronites : Une Perspective Socio-Ecclésiale de leur Contribution à la Vie Religieuse et Sociale

Mirna ABBOUD MZAWAK & Chantale IBRAHIM

(ORCID: 0000-0002-8465-4057)

(ORCID: 0009-0007-8137-1274)

Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Résumé

Cet article explore le rôle et la perception des femmes maronites au sein de l'Église et de la société, mettant en relief leur participation à la vie religieuse et sociale. En effet, et à travers l'histoire, le parcours des femmes au sein de l'Église peut être décrit comme une réalité complexe, façonnée par une évolution historique et sociale. Cependant, l'enseignement et les actions de Jésus-Christ ont marqué un tournant significatif. Il a non seulement remis en question les normes culturelles de son époque, mais a également accordé un rôle central aux femmes au sein de sa mission. De là, et tout en se référant à l'Église maronite au Liban comme cadre de référence et tube témoin, tenant compte des valeurs liées à la maronité, cette étude utilise des entretiens semi-structurés et des questionnaires à questions ouvertes comme méthodes de collecte de données pour recueillir les perceptions et les attentes des dites femmes maronites vis-à-vis de leur présence dans l'Église. Ainsi, cette analyse qualitative vise à comprendre les expériences et les défis rencontrés par ces femmes tout en abordant des thèmes tels que leur rôle éducatif, leur engagement dans des activités paroissiales et diocésaines, et leur position vis-à-vis des lois de statut personnel, etc. Enfin, l'étude souligne l'importance de reconnaître et de favoriser la participation des femmes dans la vie de l'Église tout en guidant des actions de promotion de l'égalité.

Mots-clés : Autonomisation des femmes, Égalité, Dynamique Ecclésiale, Initiatives Synodales

Abstract

This article explores the role and perception of Maronite women within the Church and society, highlighting their participation to religious and social life. In fact, and throughout history, the journey of women within the Church can be described as a complex reality, shaped by historical and social evolution. However, the teachings and actions of Jesus Christ marked a significant turning point. He not only challenged the cultural norms of his time but also gave women a central role within his mission. From this perspective, and while taking the Maronite Church in Lebanon as a framework, taking into account the values associated with maronity, this study refers to semi-structured interviews and qualitative questionnaires as data collection methods to gather the perceptions and expectations of maronite women regarding their presence in the Church. In this regard, this qualitative analysis aims to understand the experiences and challenges faced by these women while addressing themes such as their educational role, involvement in parish and diocese activities, and their stance on personal status laws, among others. Lastly, the study emphasizes the importance of recognizing and promoting women's participation in the life of the Church while guiding actions to promote equality.

Keywords: Women Empowerment, Equality, Church Dynamics, Synodical Initiatives

À travers l'histoire, le parcours des femmes au sein de l'Église se présente comme une réalité complexe, marquée par une évolution historique et sociale. Leur rôle et contribution s'avèrent essentiels et indispensables dans la dynamique de l'institution religieuse puisqu'elles constituent la moitié de l'Église, comme le souligne Rita Pierro et Franca Long aux éditions du Cerf. Auparavant, la culture hébraïque imposait des normes strictes qui reléguèrent souvent les femmes à des rôles subalternes limitant ainsi leur participation à certains aspects de la vie religieuse. Cependant, l'arrivée de Jésus-Christ a marqué un tournant significatif dans cette dynamique. À travers ses enseignements et ses actions, il a non seulement défié les normes culturelles de son époque, mais il a également accordé une place centrale aux femmes dans sa mission, à titre d'exemple Marie-Madeleine et les femmes qui le suivaient ayant joué un rôle dans la diffusion de son message.

Malgré cette reconnaissance, l'histoire de l'Église montre un manque de participation des femmes aux prises de décisions et des contributions souvent limitées au sein des structures institutionnelles. Pourtant, au fil du temps, des initiatives ont été mises en place visant à restaurer la place qui revient aux femmes

dans l'Église de par la création de l'Humanité et de par leur baptême, prenant conscience ainsi de leur importance fondamentale. Dans cette perspective, cette recherche vise à promouvoir le rôle des femmes au sein de l'Église en tant qu'acteurs à part entière de par leurs dons et charismes, tant vis-à-vis d'elles-mêmes que des autres composantes de la vie ecclésiale. À travers une analyse qualitative de la manière dont les femmes se perçoivent dans la vie et les structures ecclésiales, nous chercherons à mieux comprendre les défis auxquels elles sont confrontées. Ainsi, et en choisissant l'Église maronite comme cadre référentiel, cette étude se propose fournir une base de données qualitative pour éclairer les stratégies et les actions futures. Il est important de noter que cette étude a accompagné le parcours du Bureau de la Pastorale de la femme, créée en 2012 au sein de la curie patriarcale de l'Église maronite, ayant pour mission de soutenir la femme, par l'éducation et par la formation, à réaliser sa propre vocation et à jouer un rôle actif dans la famille, l'Église et la société.

L'Église Maronite et les Femmes

La personne humaine est créée à l'image même de Dieu (Genèse 1 : 26-27 ; 5 : 1-2) ce qui inclut l'identification des personnes comme homme et femme égaux. Cette mutualité est confirmée par le fait que l'homme et la femme ensemble sont responsables de toute la création de Dieu (Genèse 1 : 26,28). À partir de là, il serait nécessaire d'évaluer comment ces principes de partenariat et d'égalité s'appliquent dans l'Église maronite, prise comme tube témoin dans cette étude. En effet, et dans le cas spécifique de l'Église maronite, dont le territoire patriarcal s'étend sur le Moyen-Orient, notamment le Liban, ainsi que dans tous les pays de l'expansion, les maronites sont appelés à maintenir ce message de liberté, de pluralisme et d'égalité.

En fait, et de tout temps, l'Église maronite s'est efforcée de clarifier les éléments contribuant à son identité unique, qui a revêtu diverses formes socioculturelles (Abboud Mzawak, 2014). Effectivement, il s'agit d'une Église orientale, faisant partie de l'Église catholique, au Liban, enracinée dans les composantes identitaires et les valeurs religieuses qui définissent le christianisme maronite (Patriarcat maronite, 2006). La présence des maronites au Moyen-Orient remonte au IV^e siècle (Dib, 1971), exposant ainsi l'Église à une diversité d'influences culturelles. Celles-ci comprennent l'intégration d'éléments culturels phéniciens, la navigation à travers de grands schismes religieux et les interactions avec quatre traditions chrétiennes distinctes : l'Église antiochienne syriaque, l'Église antiochienne catholique, l'Église antiochienne orientale et

l'Église antiochienne libanaise (Patriarcat maronite, 2006). En conséquence, le christianisme maronite a développé une identité religieuse unique, marquée par des valeurs et des vertus spécifiques. De là, et après avoir présenté l'évolution de l'identité unique de l'Église maronite, il est essentiel de comprendre comment cette identité interagit avec le statut ecclésial des femmes, en vue d'achever le but de cette étude.

À cet égard, et afin d'examiner la position des femmes, l'Église maronite ne doit pas être étudiée que sous des angles historiques, politiques et patriotiques, vu que la maronité n'est pas détachée de son environnement social. En effet, l'Église maronite, enracinée dans la tradition chrétienne orientale, reconnaît généralement l'importance de la dignité et de l'égalité des sexes devant Dieu. Le respect mutuel et la collaboration dans tous les aspects de la vie ecclésiale, y compris le service liturgique, l'enseignement religieux, et la vie communautaire est encouragé au sein de la communauté maronite. De plus, elle affirme reconnaître le rôle crucial des femmes dans la transmission de la foi et dans l'éducation religieuse. En outre, il est essentiel de faire référence au Bureau de la Pastoral de la femme, au sein de l'Église maronite en question, qui a pris comme charge d'élaborer cette étude comme une affirmation à sa vision qui confirme que la femme est un partenaire actif qui interagit avec les membres de sa famille et de sa société pour transmettre le message de l'Église. Parmi les objectifs de ce bureau qui s'alignent avec la vision de l'étude : (a) sensibiliser la femme à sa vocation et à son rôle dans l'Église et dans la société, et l'aider, en se basant sur les enseignements de l'Église, à prendre conscience de sa vocation et de sa mission ; (b) inciter la femme à être plus présente dans sa famille, son travail, la société et l'Église ; (c) encourager la femme à s'acquitter de son rôle principal de protection de toutes les formes et dimensions de la vie ; (d) favoriser la participation des femmes mères de famille dans les domaines pédagogique, social, culturel et politique afin de se réaliser en dehors de son cercle familial et de mieux prendre en charge, avec son époux, l'éducation de ses enfants et d'être à leur écoute ; (e) veiller à la mise en application des lois qui protègent les droits de tout être humain, et donc ceux de la femme, et à combler les lacunes en matière de droit canonique surtout dans les tribunaux religieux, etc.

De ce qui est dit de la perception des femmes vis-à-vis d'elles-mêmes, elles entretiennent une vision plurielle de leur rôle, façonnée par un jeu de forces entre tradition patriarcale les cantonnant à la sphère domestique, et les aspirations modernes vers une participation plus large. Cette perception influence directement leur positionnement au sein de l'Église. D'un côté, il est évident qu'elles s'investissent activement dans la vie paroissiale à travers la catéchèse, la

liturgie, l'animation des chants, le service de l'autel et les œuvres caritatives, etc. D'un autre côté, l'accès aux postes de prise de décision leur est toujours limité. À cet égard, quels sont pratiquement les différents aspects socio-ecclésiaux des femmes maronites au sein de l'Église ? Comment perçoivent-elles leur position et de quelles manières cela influe-t-il sur leur rôle, leur participation, leurs attentes et leur vécu dans la l'Église et la société?

Méthodologie

Comme mentionné précédemment, l'étude en question repose sur une approche qualitative visant à explorer en profondeur les perceptions et les expériences des femmes maronites au sein de leur communauté ecclésiale. De là, la méthodologie de la recherche a inclus des :

1. Entretiens Semi-Structurés

Les entretiens sont une méthode de collecte de données ainsi qu'un moyen d'acquérir des connaissances auprès des individus. Kvale (1996) définit les entretiens comme « [...] un échange de points de vue entre deux personnes sur un sujet d'intérêt mutuel, mettant en évidence la centralité de l'interaction humaine pour la production de connaissances et soulignant l'ancrage social des données de recherche. » En effet, les entretiens sont censés élargir le champ de compréhension des phénomènes étudiés, car ils constituent un outil de collecte de données plus naturaliste et moins structuré (Hamza,2014). D'autre part, les entretiens semi-structurés sont non standardisés et sont fréquemment utilisés dans la recherche qualitative. L'intervieweur ne mène pas la recherche pour tester une hypothèse spécifique ou des théories, mais plutôt pour atteindre les questions ou les objectifs de l'étude (David & Sutton,2004). Dans cette étude, les entretiens se sont référés à une liste de thèmes clés et de questions à aborder, ceci en vue d'élaborer le questionnaire qualitatif abordé dans la partie suivante.

2. Questionnaires Qualitatifs

Le questionnaire qualitatif ne vise pas à établir des paramètres, mais à déterminer la diversité et la marge de perception envers un sujet au sein d'une population ou échantillon donné(e). Dans la recherche en question, et pour sélectionner les participants à l'enquête, des critères spécifiques ont été utilisés, notamment (a) six catégories d'âge (20-24 ans,25-29 ans,30-39 ans,40-49 ans, 50-64 ans, et plus de 64 ans) ; (b) le statut marital (célibataire, mariée, consacrée), (c) l'activité professionnelle (travail, non-travail), et (d) l'engagement dans des

ONG, des mouvements apostoliques ou des groupes de prière. Cette enquête qualitative a impliqué 100 femmes maronites et a été distribuée en même temps à toutes les congrégations et ordres maronites féminins au Liban. Une analyse descriptive et tantôt comparative a ensuite été réalisée entre les femmes laïques et les femmes consacrées au sein de l'Église maronite.

Effectivement, le questionnaire et la grille d'entretien ont été élaborés selon plusieurs axes thématiques principaux, notamment : (a) le lien entre la femme et les caractéristiques de la Maronité ; (b) la participation aux activités spirituelles et paroissiales ; (c) la perception et l'expérience personnelle et familiale de la pratique religieuse ; (d) la place de la Vierge Marie dans la vie des femmes maronites interrogées ; (e) la perception du rôle éducatif de la femme dans l'espace ecclésial maronite ; (f) la perception générale du positionnement de la femme dans l'Église en termes de rôle, de participation et d'attentes ; (g) le rôle des femmes dans les tribunaux maronites de statuts personnels ; (h) la perception de l'autorité ecclésiale ; (i) les attentes vis-à-vis de l'autorité ecclésiale ; (j) le positionnement pratique des femmes dans la vie paroissiale en termes de conseil et de comité de gestion de la paroisse ; (k) la perception et la participation aux mouvements apostoliques chrétiens et enfin (l) le positionnement des époux.

Résultats

Le principe du rôle des hommes et femmes dans l'Église maronite suppose une égalité de droits et de devoirs. En revanche, en réalité, le rôle des femmes est souvent marginalisé, principalement en raison de la mentalité orientale et patriarcale dans le contexte libanais précisément, se limitant aux pratiques rituelles et aux activités socio-ecclésiales. Effectivement, selon les témoignages collectés, il est évident que le rôle éducatif de la femme en tant que mère dans l'Église est primordial et dominant. Elle est perçue comme une éducatrice des valeurs, inculquant l'application des enseignements et cherchant à vivre selon l'exemple du Christ et de la Sainte Vierge. D'après l'étude qualitative, les réponses recueillies ont marqué une fluctuation des opinions parmi elles celles qui expriment leur scepticisme quant au rôle des femmes dans l'Église. En outre, des personnes consacrées ont décrit le rôle des femmes dans l'Église comme étant très limité et restreint. Dans cette section, les perceptions et attentes des femmes seront élaborées selon les données qualitatives qui ont mis en évidence un regard pratique loin des théories.

La Maronité : Contexte de l'étude et valeurs

Les résultats de l'enquête révèlent des disparités dans la compréhension et la transmission des caractéristiques de la Maronité. Alors que la moitié des personnes consacrées enquêtées disent avoir une connaissance globale des caractéristiques de la Maronité à divers niveaux – ecclésial, spirituel, culturel sociétal et politique – l'autre moitié des dites enquêtées affirme avoir une connaissance partielle de la Maronité, malgré qu'elles proviennent de congrégations religieuses d'identité maronite. Quant aux femmes laïques enquêtées, elles présentent des niveaux de connaissance variés, avec 20% d'entre elles qui affirment avoir des connaissances sur les caractéristiques de la Maronité, tandis que 45% ne connaissent rien de leur Maronité et 35% qui n'ont pas donné de réponse, ce qui est signe soit de confusion, de désintérêt ou de méconnaissance. Dans le même sillage, certaines personnes ont mis l'accent sur la primauté de l'unité ecclésiale, sans pour ainsi comprendre la place constitutive que la diversité joue dans l'unité en question. De là, il est remarquable que les niveaux de connaissance les plus élevés de la Maronité parmi les femmes enquêtées se situent à seulement 11%, notamment en ce qui concerne ses aspects ecclésiaux, spirituels et sociétaux. À cela, certaines enquêtées ont lié la Maronité à la simplicité et l'esprit d'ouverture.

A cet égard, et en ce qui concerne les valeurs de la Maronité, la plupart des personnes consacrées enquêtées ont mis en avant le rôle essentiel que joue les femmes dans la transmission des caractéristiques de la Maronité, d'où la nécessité de connaissance et prise de conscience. Il convient pourtant de soulever le fait qu'aucune religieuse, rattachée pourtant à des établissements scolaires maronites, n'a marqué leur rôle dans la transmission cognitive des caractéristiques de la Maronité. Par ailleurs, les personnes consacrées, dans leur majorité, considèrent la femme comme acteur principal dans la transmission des caractéristiques de la Maronité. Près de la moitié (47%) des femmes laïques interrogées estiment que la transmission de la Maronité repose essentiellement sur les femmes en tant que mères et éducatrices. En effet, cela met en relief un déséquilibre persistant dans la perception du rôle accordé aux femmes au sein de l'Église, qui les limite souvent à des fonctions traditionnellement associées à ladite maternité, d'où la nécessité d'aborder la question de la participation des femmes dans l'Église, au-delà des rôles conventionnels, et de reconnaître leur potentiel en tant qu'acteur à part entière, constituant la moitié de l'église. Il convient de signaler que la maternité est pour les femmes enquêtées une mission centrale dans leur vie et dans la vie de toute femme, mais ne devrait pas être utilisée pour limiter le potentiel des femmes dans leur rendement dans l'Église et la société.

Perceptions et Pratiques Religieuses

Tout d'abord, et dans le cadre de la collecte de données, les perceptions et les pratiques religieuses parmi les femmes laïques et religieuses au sein de l'Église maronite ont été explorées, offrant ainsi un aperçu nuancé de leur engagement et de leur vécu spirituel. Ainsi, 38% des femmes laïques enquêtées ont qualifié leur pratique religieuse en paroisse d'active et régulière, 15% l'ont qualifié d'inactive, 35% d'irrégulière. Par ailleurs, 16% desdites femmes n'ont pas donné de réponses. Pour les religieuses enquêtées, la majorité se déclarent pratiquantes régulières en paroisse et certaines affirment ne pas pouvoir participer aux activités spirituelles et pratiques de la paroisse de par leur statut occupationnel en termes de vie consacrée dans un couvent. Quant à la pratique religieuse et spirituelle en famille, elle a été qualifiée d'active par 80% des femmes laïques, inactive par 5% desdites enquêtées et 15% n'ont pas donné de réponses. Il convient, cependant, de prendre en considération un facteur exprimé par les enquêtées qu'elles priaient plus fréquemment en famille quand leurs enfants étaient petits. En ce qui concerne la prière individuelle, elle s'est avérée très active chez la majorité des femmes laïques (88%) et à l'unanimité (100%) chez les personnes consacrées, à laquelle certaines femmes y ont ajouté la lecture de l'évangile et la méditation. De là, il est à retenir que la perception des femmes enquêtées laïques vis-à-vis de leurs pratiques religieuses se qualifie comme étant une source de joie, ayant besoin d'être consolidée.

Par ailleurs, chez les religieuses enquêtées, 30% ont qualifié leur pratique religieuse de bonne ou assez bonne et les 70% de très bonne, constituant ainsi le centre de leur vie et leur permettant de perfectionner le vécu de leur vocation dans le champ de la vie consacrée. Quant à la participation aux activités paroissiales, le quart des femmes laïques la considèrent comme « bonne » alors que d'autres revendiquent une reformulation desdites activités. Ces résultats révèlent ainsi une diversité d'engagements et de vécus spirituels, allant de la pratique régulière en paroisse à la prière individuelle et à l'engagement familial. Dans ce contexte, l'enquête a eu également pour but de collecter la perception et le rôle significatif de la Vierge Marie dans la spiritualité maronite comme une constante émergeant dans ces perceptions et pratiques religieuses. Ce lien avec la Vierge Marie se concrétise dans le domaine de l'éducation religieuse, où les enquêtées expriment leur perception quant à leur rôle éducatif en s'inspirant notamment de son exemple. En effet, les réponses ont, à l'unanimité, positionné la Sainte Vierge de manière privilégiée dans la vie de toutes les personnes enquêtées. C'est ainsi qu'elle a été qualifiée d'inspiratrice, comme source de joie et de sérénité, un idéal

de vie et un exemple à suivre étant donné qu'elle est la Mère de Dieu. Elle est dans leur vie le centre de la famille et de la maison, conçue comme un abri.

La femme comme éducatrice

Par la suite, et dans le contexte de la transmission des pratiques religieuses au sein de la communauté maronite, le rôle éducateur de la femme se révèle comme un élément essentiel présent dans l'enquête. En effet, les femmes laïques enquêtées ont également partagé leur avis quant à leur rôle comme éducatrice en matière de pratiques religieuses qu'elles perçoivent à travers les niveaux suivants : l'enseignement par le vécu dans le quotidien de la Parole de l'Évangile ; la transmission et l'acquisition de la pratique par le témoignage et l'engagement dans la paroisse ; ainsi que la prière pour les enfants non pratiquants. En outre, seule la moitié des personnes consacrées ont donné une réponse quant à la perception de leur rôle éducatif. Elles le situent surtout dans le cadre scolaire et ecclésial de principe. Quant aux femmes laïques enquêtées, elles ont avancé plusieurs données et avis concernant leur profil éducateur et ses retombées pratiques, dont les plus saillants sont les suivants : (a) la prise de conscience d'être un modèle vivant pour ses enfants ; (b) l'éducation à la liberté, à l'engagement, au sens de responsabilité, et à la rationalité ; (c) l'éducation à la prière, aux valeurs chrétiennes fondatrices et à l'application des commandements ; (d) la Sainte Vierge comme modèle idéal tel que mentionné précédemment. De là, certaines femmes enquêtées ont ajouté la nécessité d'encadrement pour aider les femmes à assumer la tâche éducative qui leur revient.

Quant au rôle éducatif de la femme dans l'Église, il s'avère être un élément central relevant du charisme féminin, selon les femmes laïques enquêtées. A cet égard, plusieurs idées descriptives et revendicatrices rattachées au rôle éducatif de la femme dans l'Église ont été avancées quant à ce rôle éducatif : « la femme éducatrice est la base de l'Église et de la société » ; « l'Église a besoin de personnes croyantes et conscientes de leur rôle » ; « elle participe à la constitution éducative des générations chrétiennes ». Cependant il convient de signaler qu'« il est demandé à la femme d'être éducatrice des générations sans lui donner de l'importance et de la consistance dans l'Église ».

Dans les champs ecclésial et sociétal, la femme est appelée à assumer un rôle quant à l'éducation aux valeurs de l'Évangile. Plus de 57% des dites dames se considèrent être et veulent demeurer des modèles vivants des valeurs de l'Évangile pour leurs enfants et pour toute personne présente dans leur entourage ; concrétiser

les valeurs évangéliques dans le quotidien, surtout celles du pardon et de la charité ; être évangéliste vu que ce rôle n'incombe pas seulement aux prêtres ; être toujours en situation d'apprentie dans ce domaine ; être persévérantes dans la prière et le travail sur soi-même. Il convient, par la suite, de souligner la prise de conscience des personnes célibataires quant à leur rôle éducateur dans la paroisse et les institutions socio-ecclésiales.

Participation de la femme au service de l'Église

Outre que leur rôle d'éducatrices, la plupart des femmes maronites enquêtées se sont affirmées activement engagées dans le domaine socio-ecclésial, contribuant de manière significative à la vie de l'Église. Leur engagement et participation se manifeste notamment à travers des associations, des mouvements apostoliques et des ONG, dans lesquelles elles œuvraient à la consolidation de la solidarité, de l'entraide et de la justice sociale au sein de leur communauté et au sens plus large. En plus, elles participent aux activités paroissiales telles que la chorale, l'encadrement des enfants pour la première communion et le service de la messe, etc. Cependant, leur engagement ne se limite pas à ces aspects pratiques de la vie ecclésiale. En effet, certaines des enquêtées ont mis l'accent sur l'importance de leur rôle dans la transmission de la Parole, ainsi que le développement des actions propres au service de la charité, telles la visite des malades, l'aide aux personnes défavorisées, etc. Par ailleurs, la majorité des femmes, mariées ou célibataires, considèrent que leur premier rôle dans l'Église revient à assumer leur fonction de mère de famille envers leurs enfants. Il est également à noter que les religieuses ont associé leur domaine d'action ecclésial, principalement en termes de mission pastorale, au pouvoir des prêtres et des curés de paroisse. Cependant, malgré leur engagement et leur dévouement, les femmes maronites font également face à des défis quant à leur participation au sein de la vie ecclésiale. Dans la partie suivante, la question de la participation des femmes aux tribunaux sera développée selon les données collectées qui mettent en relief la perception que les personnes enquêtées ont des lois concernant la position de la femme dans les lois des tribunaux maronites de statuts personnels.

La femme dans les tribunaux maronites de statuts personnels

Chez la majorité des femmes laïques enquêtées, tous les qualificatifs avancés sur la situation de la femme dans les lois de statut personnel au sein de l'Église maronite demeurent de nature négative. Elles décrivent ces lois comme

étant « mauvaises, injustes ou défaillantes ». Cette perception souligne ainsi les injustices auxquelles les femmes maronites sont confrontées dans le cadre légal de leur statut personnel au sein de l'Église. En outre, il convient de souligner qu'un grand nombre de personnes consacrées ont affirmé leur ignorance de la situation de la femme dans les lois maronites de statuts personnels. Les réponses reçues proviennent donc d'expériences ou de perception personnelle non fondée sur une connaissance des lois. Parmi les réponses recueillies a été affirmé que « la femme est reconnue comme mineure en l'absence de son mari », une phrase maintes fois répétée par les enquêtées. Parmi les aspects spécifiques abordés lors de l'enquête, la question de la désignation d'un tuteur pour une femme dont l'époux est décédé a été soulevée. Les résultats ont montré que par expérience vécue, professionnelle ou personnelle, la majorité des enquêtées, tant laïques que consacrées, sont conscientes de la nécessité de nommer un tuteur dans de telles situations, auprès de la femme dont l'époux est décédé et qui a des enfants mineurs. Cette connaissance provient surtout d'expériences vécues par des personnes proches des femmes enquêtées (60%), par expérience professionnelle ou documentation (20%), ou même par une expérience personnelle (10%).

Cependant, et malgré cette prise de conscience de la nécessité de désigner un tuteur, la perception générale reste largement négative vis-à-vis de la loi maronite de statuts personnels. En contrepartie, quelques enquêtées ont qualifié cette loi d'acceptable surtout dans le cas où le tuteur est choisi suivant la volonté de la femme en question. Par ailleurs, cela met en évidence une certaine flexibilité et une reconnaissance de la capacité des femmes à prendre en charge leurs propres affaires familiales, même après le veuvage. Ainsi, et à la suite de cet aperçu des perceptions des lois de statut personnel au sein de l'Église maronite, les attentes des femmes concernant leur présence et leur participation au sein de l'Église est abordée dans la partie qui suit.

Attentes des femmes concernant leur présence dans l'Église

Les femmes enquêtées, laïques et consacrées, ont, presque à l'unanimité, mis en avant la nécessité d'élargir la marge de droits et de participation de la femme. En effet, elles revendiquent un accès équitable à des aspects divers de la vie ecclésiale, ainsi qu'une implication accrue dans les processus décisionnels et la transmission de la foi. Ceci reflète les attentes des femmes dans la vie et la mission de l'Église, reconnaissant ainsi leur rôle essentiel dans la communauté ecclésiale et religieuse. Notamment, les femmes laïques ont montré l'importance de se référer à la dimension mariale de l'Église, mettant en avant l'idéal de la Vierge Marie

comme source de guidance spirituelle. À cet égard, elles ont exprimé la nécessité d'une reconnaissance plus explicite du rôle des femmes dans la spiritualité et la vie de l'Église, et ont montré leurs attentes d'une plus grande visibilité des femmes quant à leur rôle et présence dans l'Église. Effectivement, un grand nombre des femmes enquêtées, parmi les laïques et consacrées, a souligné l'importance de lutter contre la perception masculinisante de l'Église tout en accusant l'autorité ecclésiale d'être à la base de la marginalisation de presque 50% des constituants de l'Église. De là, le besoin de dépasser les mentalités en question, qui marginalisent les femmes dans l'Église, fait appel à des changements concrets pour promouvoir l'égalité entre hommes et femmes. Dans ce cadre a été à maintes fois exprimée l'importance de participation de la femme aux structures de gestion paroissiale et diocésaine à travers les conseils et les comités de gestion appropriés, et ce, à travers le rendement que ses charismes peuvent apporter aux dites structures ecclésiales.

En contrepartie, plusieurs réponses péjoratives ont apparu, tantôt chez les personnes laïques que chez les personnes consacrées, sur l'inutilité de concevoir un rôle de la femme dans l'Église, puisque les femmes elles-mêmes, supposées être les premières concernées, activent très peu pour modifier le niveau revendicatif de leur discours et de leur contribution. Ceci présente un dilemme : d'un côté, la revendication d'une plus grande implication des femmes dans l'Église, et de l'autre, une réticence et retrait à reconnaître pleinement leur spécificité, leur potentiel et leur contribution. Cette contradiction soulève la question de savoir si les femmes sont elles-mêmes conscientes de l'ampleur de leur rôle et de leur capacité à participer activement au sein des dynamiques ecclésiales. En réponse à cette problématique, il est nécessaire d'adopter des approches inclusives et de promouvoir activement l'égalité entre hommes et femmes au sein de l'Église, en encourageant les femmes à s'impliquer davantage. En favorisant une culture de participation et d'égalité, l'Église pourrait bénéficier du potentiel, des perspectives et des contributions uniques que des femmes. Par conséquent, et en vue de cette égalité voulue, l'étude a exploré les différentes composantes ecclésiales à prendre en considération lors de la discussion de la participation des femmes au sein de l'église.

Perception et attentes vis-à-vis des composantes ecclésiales

L'évêque et le prêtre curé de paroisse

« Que tout homme soit soumis aux autorités qui exercent le pouvoir, car il n'y a d'autorité que par Dieu et celles qui existent sont établies par lui » affirme

saint Paul aux Romains (RM 13,1-4). Dans ce sens, l'enquête s'est inclinée à évaluer la perception et attentes des femmes vis-à-vis de l'autorité ecclésiale. Pour 25% des femmes enquêtées, l'évêque est plus un symbole qu'un acteur sur le terrain ecclésial. En ce qui concerne le niveau de connaissance du profil religieux et ecclésial, une divergence a été retenue vu que les femmes laïques, dans leur majorité, ne connaissent pas leur évêque et n'ont jamais eu de lien avec lui alors que la majorité des personnes consacrées ont une connaissance de leur évêque et manifestent du respect vis-à-vis de lui. En outre, ces personnes consacrées manifestent de même, à l'unanimité, une position positive vis-à-vis des prêtres/curés de paroisse qu'elles considèrent comme pasteur, protecteur de la doctrine et des traditions ecclésiales, transmetteur du Message évangélique, accompagnateur des familles, des malades et de toute personne en détresse. Quant aux femmes laïques enquêtées, elles ont, à leur tour, manifesté des positions vis-à-vis des curés de paroisse qui ont varié entre celles positives, avec 28% ayant des relations dites « normales » avec leur curé de paroisse, alors que 40% qualifient ces relations de « superficielles ». Il est à noter que plus de 30% des enquêtées affirment ne pas avoir de relations avec les prêtres et certaines ont exprimé des avis qualificatifs exprimant une position négative quant au rendement pastoral de leur curé de paroisse.

Quant aux attentes, la majorité des enquêtées, laïques et consacrées, ont ciblé des points convergents revendiquant une présence plus visible et effective sur le terrain paroissial et ecclésial de l'évêque ainsi qu'un renforcement du rôle de l'évêque comme pasteur et père spirituel, surtout dans l'encadrement et le suivi des prêtres, qui, selon les enquêtées font défaut. Ledit encadrement nécessite (a) une connaissance structurée des réalités paroissiales à travers toutes leurs composantes ; (b) l'accompagnement des jeunes et une présence plus effective. C'est ainsi qu'ont été revendiquées une présence plus efficace auprès des jeunes, la visite des malades, une vie spirituelle plus intense et visible en termes de modèle de vie ; la consolidation des liens entre les paroisses et les autres structures ecclésiales ; l'incarnation dans leur vécu le profil du père de tous les paroissiens, etc. Par ailleurs, il convient de noter le positionnement passif et négatif d'à peu près 25% des femmes enquêtées quant au rôle pastoral de l'évêque qui ne favorise pas le rapprochement entre baptisés et espace ecclésial, ne trouvant pas ainsi nécessaire d'exprimer des attentes quant à leur rôle socio ecclésial.

A cette partie s'ajoute une variable qu'est le mariage des prêtres. Presque la totalité des femmes enquêtées laïques connaissent un prêtre marié et apprécient positivement le mariage des prêtres. Elles affirment que le prêtre marié est plus

apte de comprendre les composantes pratiques du vécu des familles. En revanche, certaines femmes ont pourtant souligné les difficultés qu'un prêtre marié confronte pour allier entre les exigences de son ministère et celles de sa famille. Seules 2% des femmes enquêtées sont contre le mariage des prêtres. En ce qui concerne leurs épouses, 75% des enquêtées disent connaître des épouses de prêtres enregistrant une position positive à leur égard. Elles attendent qu'elles s'occupent de la paroisse avec plus d'amour et être garantes de discrétion quant aux secrets des paroissiens. Effectivement, pour certaines femmes enquêtées, les épouses des prêtres doivent être un modèle de vie à suivre, mais ont pour cela besoin d'assistance. Par ailleurs, certaines femmes ont signalé qu'une épouse de prêtre ne peut prendre sa place en termes moralisateurs. De là, et après avoir abordé la question du mariage des prêtres, la perception du rôle des diacres dans le contexte ecclésial et familial a été pris en considération lors de l'enquête.

Les Diacres

La perception des femmes enquêtées laïques avec des diacres dans leur environnement ecclésial a varié entre 47% qui en connaissent, 37% qui n'en connaissent pas et 16% qui n'ont pas donné de réponses. Par ailleurs, 40% de ces enquêtées disent connaître des diacres permanents, 42% ne pas en connaître et 18% n'ont également pas donné de réponse. En termes d'action ecclésiale, plus de 40% des femmes perçoivent le diaconat comme fonction pratique dans la paroisse, surtout en termes de soutien pour le curé et d'encadrement des jeunes et des activités paroissiales ; alors que 50% des enquêtées ne connaissent pas la fonction du diaconat. Quant à la problématique du diaconat de la femme, elle est fréquemment évoquée en lien avec le rôle des « diaconesses » dans l'histoire du christianisme. Tout en prenant compte que le Pape François a institué une commission d'études chargée d'examiner le rôle des femmes diacres, cette recherche montre que 40% des enquêtées considèrent la femme apte à devenir une diaconesse permanente, à l'égal des hommes. En contrepartie, il convient de signaler que plus de 24% des personnes enquêtées sont contre le statut de diaconesse ou n'ont pas voulu donner de réponses.

Les religieux et les religieuses

En ce qui concerne les religieux, et d'après les résultats de l'enquête, la majorité des femmes laïques ont manifesté une perception négative quant à leur vécu actuel. C'est ainsi qu'ont été soulignées des contradictions entre la part déclarée des vœux portant sur les vertus de la pauvreté, l'obéissance et de la chasteté et leur part vécue. A cela s'ajoute la prétention, de laquelle se sont

plaintes certaines enquêtées, qui règne dans les discours d'une grande partie des religieux. En contrepartie, parmi les enquêtées, certaines ont soulevé l'importance de la vie monastique et religieuse dans l'alimentation du vécu spirituel au Liban.

En ce qui concerne les attentes que les femmes enquêtées ont vis-à-vis des religieux maronites, les suivantes ont été revendiquées : (a) concrétiser leurs vœux ; (b) vivre l'humilité, la charité et la miséricorde et être ainsi plus à l'écoute des personnes et de leurs besoins ; (c) assurer une présence humaine et non seulement administrative ; (d) suivre le Christ et propager sa Parole ; (e) assurer plus de cohérence entre ce qu'ils déclarent et disent, d'une part, et ce qu'ils font et agissent, d'une autre part ; (f) travailler sur eux-mêmes comme modèle de référence en vue d'être des sources de guidance spirituel ; (g) structurer chez eux le sens et le vécu de la mission et ceci à travers les formations, les systèmes d'encadrement et les stratégies institutionnelles attachées à leurs ordres et congrégations ; (h) retourner aux sources et suivre le modèle des saints de leurs congrégations ; et finalement (i) s'attacher à la terre et établir des stratégies de lutte contre la vente des terrains. Ces attentes reflètent le besoin de guidance et support spirituel authentique de la part des religieux pour répondre aux besoins de la communauté.

Quant à la perception des enquêtées vis-à-vis des religieuses, elle s'est avérée plus positive avec quelques notes négatives telles que le matérialisme perçu chez certains religieux, le manque d'affection dans les relations construites avec les personnes bénéficiaires de leurs institutions, amour du pouvoir, etc. En s'attardant sur l'aspect institutionnel qu'elles gèrent, plusieurs de ces enquêtées ont soulevé l'importance du rendement éducatif des établissements gérés par des religieuses, qui sont plus appréciées que les religieux dans leur vécu de la vie consacrée, surtout en termes de piété. De là, et tout en prenant compte de la perception partagée, les attentes mentionnées par les personnes laïques vis-à-vis des religieuses ont ciblé (a) la miséricorde dans les couvents où il y a internat des filles orphelines et des cas sociaux ; (b) l'approfondissement de la spiritualité des congrégations ; (c) l'incarnation du rôle de Marie dans l'Église ; (d) une plus grande participation des femmes à l'action ecclésiale parce que la participation de la femme est de rigueur vue son expérience réussie dans la gestion de la vie quotidienne ; (e) un plus grand rôle dans les paroisses afin d'inciter les jeunes filles à faire le choix vocationnel de la vie consacrée. En outre, il convient de souligner que 13% des femmes enquêtées ne présentaient aucune attentes envers des religieuses. De là, et après avoir étalé les perceptions et attentes des femmes envers l'autorité ecclésiale ainsi que les religieux et religieuses, les enquêtées ont de même partagé leurs attentes à l'égard des ordres et congrégations maronites.

Les ordres et congrégations maronites

En complémentarité avec l'autorité ecclésiale et les religieux et religieuses, les ordres et congrégations maronites peuvent être considérés comme des acteurs de la vie quotidienne des fidèles, opérant plus directement dans les communautés locales. Allant de là, il a été demandé aux personnes enquêtées laïques d'exprimer leurs attentes vis-à-vis de ces congrégations et ordres monastiques. Ces attentes en question se sont résumées par (a) la miséricorde, très fréquemment employé dans la présente question, parfois à plusieurs reprises dans une même phrase et par la même personne ; (b) une politique de soutien global aux familles chrétiennes pour affronter les défis et dangers existentiels ; (c) un suivi systématique aux étudiants qui passent une grande masse de temps dans les écoles et les universités ; (d) une réalisation des projets qui favorisent de nouvelles possibilités de travail pour les jeunes ; (e) une lutte contre le processus d'appauvrissement des familles chrétiennes ; (f) l'amélioration de l'image des personnes consacrées maronites dans la société et dans l'Église ; (g) l'engagement dans la propagation de la Parole et le rayonnement spirituel ; (h) être moins moralisateurs et plus présents humainement et chrétiennement ; et enfin (i) la consolidation de la Maronité. S'ajoute à cela le fait que plusieurs personnes enquêtées ont souligné l'importance d'élargir le spectre de l'action des laïcs dans les institutions des religieuses en vue de favoriser l'inclusion ainsi que la participation active de tous les membres de l'Église. Et comme les parties précédentes, l'enquête a montré un nombre assez significatif de femmes qui n'attendent rien des ordres et des congrégations religieuses maronites.

Le conseil et le comité de gestion paroissiale

Outre les ordres et congrégations, le rôle des comités et conseils paroissiaux dans la gestion et la gouvernance des paroisses a été abordé avec 80% des personnes laïques enquêtées ne connaissant pas le Conseil Paroissial de leur région et n'ont donc pas de relations avec lui. Quant aux religieuses enquêtées, elles affirment être informées de l'existence de conseils paroissiaux sans avoir de contacts avec eux de par leur statut de personnes consacrées et dont l'action se limite aux espaces missionnaires de leur congrégation. Les attentes des femmes laïques, à partir de leur vécu paroissial, et des personnes consacrées enquêtées, à partir de leur cadre référentiel ecclésial, ont ciblé les mêmes champs d'actions et donc les mêmes réajustements, à titre d'exemple la nécessité d'être plus proche des paroissiens et à leur écoute ; participer aux actions caritatives et *surveiller* le prêtre ; animer la vie

paroissiale et y mettre le souffle ecclésial ; maximiser son rôle communicationnel et médiatique ; être conciliateur ; opérationnaliser les prises de décisions.

En ce qui concerne le comité de gestion paroissiale, 42% des femmes laïques ne savent rien dudit comité et n'ont pas de relations avec lui. D'autre part, plus de 40% des dites enquêtées ont une perception négative de ce comité et le qualifient de *matérialiste* s'occupant de la pierre plus que de l'homme. Il convient d'ajouter que plus de 60% des femmes laïques enquêtées disent ne pas avoir un comité pour la femme dans leur paroisse et 30% n'ont pas donné de réponses. Par ailleurs, plus de 80% des enquêtées trouvent nécessaire l'implantation d'un comité pour la femme dans les paroisses et les diocèses maronites.

En outre, les religieuses enquêtées, de leur part, se sont retrouvées dans le même sillage propositionnel que les femmes laïques quant à l'intégration de la femme dans ces comités et à l'amélioration du rendement de l'action de gestion paroissiale en poussant leur action au-delà des domaines administratifs et financiers. Elles ont plaidé en faveur d'une prise de décision ecclésiale qui favorise une véritable intégration des femmes au sein de ces comités et ce, pour les raisons suivantes : (a) l'élément féminin donne la vie et il peut donc raviver et animer la vie paroissiale ; (b) la femme est source de diversité en termes de rendement et peut travailler au même pied d'égalité que l'homme ; (c) elle est source de malléabilité ; (d) elle peut être plus médiatrice que l'homme ; et (e) en tant que femme, elle est conjoncturellement et de par la création constitutive de l'Église.

Les mouvements apostoliques

En parallèle aux perspectives sur les ordres et congrégations, les comités paroissiaux, et d'autres acteurs ecclésiastiques, l'appartenance à des mouvements apostoliques a été partagée chez les femmes laïques entre 47% ayant donné une réponse positive et 44% une réponse négative. De leur côté, certaines religieuses enquêtées ont pris les congrégations ou ordres auxquels elles appartiennent pour des mouvements apostoliques et certaines autres ont dit ne pas adhérer à des espaces institutionnels apostoliques vu leur statut de personnes consacrées qui les porte à relever de leur institution ecclésiale.

De là, il a été demandé aux personnes enquêtées appartenant à des mouvements apostoliques de définir les raisons de leur adhésion : (a) le fait d'assumer le rôle missionnaire dans l'Église ; (b) appréciation du travail de groupe et d'équipe, ainsi que la dimension communautaire dans le vécu de la foi ; (c) acquisition et approfondissement des connaissances en termes du vécu de la foi ;

(d) développement et fructification de la vie spirituelle ; et enfin (e) la possibilité d'être plus présent à l'autre surtout les personnes âgées. Alors que les femmes enquêtées qui n'appartiennent pas à des mouvements apostoliques ont expliqué leur position par le manque de temps et d'intérêt ; déficience dans la définition des objectifs de manière claire ; et parfois les mouvements qu'elles connaissent ne ciblent pas l'essentiel voulu, ce qui mène au désintérêt d'appartenance.

Quant aux attentes des personnes enquêtées, laïques et consacrées, vis-à-vis des mouvements apostoliques, elles ont souligné la nécessité d' (a) assurer une plus grande rentabilité en termes de services aux plus démunis et aux malades, (b) de cibler l'enseignement religieux, (c) d'œuvrer sur plus de sérieux, plus de piété et de spiritualité ; (d) de renforcer l'aspect cognitif et existentiel du sens d'engagement et du bénévolat ; et enfin (e) de travailler sur la performance, l'assiduité et la continuité à travers la formation de personnes compétentes.

Positionnement des époux

Après avoir abordé les perspectives sur les mouvements apostoliques et d'autres acteurs ecclésiastiques, l'enquête a exploré également le positionnement des époux des femmes laïques enquêtées pour comprendre le rôle et l'impact des conjoints dans le soutien aux actions socio-ecclésiales de leurs femmes. C'est ainsi que 65% des époux encouragent leurs épouses dans les actions menées par elles et seulement 11% ont vis-à-vis de leurs épouses une position négative.

Discussion

Cette enquête, ayant pour but d'explorer les rôles des femmes et leurs perceptions, a reflété divers aspects socio-ecclésiaux qui influent sur leur perception de leur participation et présence au sein de l'Église. Cette partie discutera de ces aspects ainsi que les implications sur les rôles des femmes, leurs attentes ainsi que leur vécu. D'après la recherche préliminaire effectuée, il faut se rappeler que les femmes ont de tout temps entretenu un rôle vital au sein de l'Église, même si souvent ces rôles étaient qualifiés plutôt de secondaires ou informels. Les femmes, constituant la moitié de l'Église, sont des piliers de la famille et de toute communauté ou institution religieuses, qui assurent et assument la transmission des valeurs religieuses et culturelles à travers les générations, prenant comme idéal la Vierge Marie. Cependant, et malgré cette importance indéniable tel voulu par Dieu, leur rôle au sein de l'institution ecclésiastique demeure limité.

En outre, et selon les données qualitatives issues des entretiens et questionnaires, s'est présentée une fluctuation de perceptions et de pratiques religieuses parmi les femmes laïques et religieuses de l'Église maronite enquêtées dans cette étude. En ce qui concerne leur participation, les femmes laïques présentent tantôt un engagement actif dans leur pratique religieuse en paroisse et en famille, tantôt une participation plutôt irrégulière. En contrepartie, les religieuses se déclarent principalement pratiquantes régulières en paroisse, avec quelques limitations pour certaines en raison de leur statut de vie consacrée. Alors que pour la prière individuelle, elle est assumée aussi bien chez les femmes laïques que les personnes consacrées. Cependant, il convient de noter que la perception des pratiques religieuses varie, avec une nécessité de les consolider et de s'engager davantage, souvent enraciné dans l'éducation reçue. A cet égard, le rôle éducatif de la femme est souligné dans la transmission des pratiques religieuses, tant dans la famille que dans l'Église ce qui inclut sans limiter à l'enseignement de la Parole de l'Évangile, le témoignage par leur engagement paroissial et la prière pour leurs enfants. Alors que pour les religieuses, elles décrivent leur rôle éducatif principalement dans le cadre scolaire. Outre que leur rôle comme éducatrices, la participation des femmes maronites se manifeste notamment à travers des associations, des mouvements apostoliques et des actes de charité. Cependant, elles font face à des défis tels que les mentalités culturelles masculinisantes qui limitent leur présence dans la prise de décision au sein de l'Église.

De plus, l'étude explore les perceptions des femmes concernant les lois de statut personnel au sein de l'Église. La majorité des femmes laïques considèrent ces lois comme défaillantes, mettant en avant ainsi les obstacles auxquelles les femmes maronites sont confrontées à ce niveau-là. Cependant, il faudrait noter l'ignorance de ces lois perçue par un nombre significatif de personnes parmi les enquêtées. A cet égard, et de par leur participation, les femmes maronites revendiquent un accès égal à tous les aspects de la vie ecclésiale, ainsi qu'une implication accrue dans les processus décisionnels, surtout ceux concernant leur champ de mission et d'action. En ce qui concerne les composantes ecclésiales, les femmes maronites ont des perceptions diverses qui peuvent être prises en considération. Alors que certaines femmes consacrées perçoivent de façon positive l'évêque et les prêtres, la majorité des femmes laïques enquêtées ne les connaissent pas ayant ainsi des relations superficielles avec leur curé de paroisse. De là, l'étude retient leurs attentes envers une présence plus efficace des évêques et prêtres sur les niveaux paroissiaux et ecclésiaux. S'ajoute à cela, certaines femmes ont évoqué les défis auxquels les prêtres mariés sont confrontés pour concilier leur ministère

avec leur vie familiale. Allant de là, les femmes maronites ont également des attentes envers les épouses des prêtres mariés en question, les considérant comme des modèles de vie à suivre.

Par ailleurs, la recherche a également exploré les perceptions et attentes des femmes maronites envers les diacres, les religieux et religieuses, les ordres et congrégations, les conseils et comités de gestion paroissiale, ainsi que les mouvements apostoliques. En effet, les données collectées montrent un pourcentage significatif des enquêtées ne connaissant pas le rôle respectif des diacres bien que le reste décrit le diaconat comme une source de soutien pratique dans la paroisse, notamment pour le curé et les activités paroissiales. Au niveau du diaconat, certaines enquêtées considèrent les femmes aptes à devenir diaconesses permanentes tout en sachant que ceci ne leur est pas accessible. En ce qui concerne les perceptions des femmes sur les religieux et religieuses maronites, certaines femmes soulignent l'importance de la vie monastique et religieuse pour leur propre vécu spirituel. Les attentes envers les religieux et religieuses revendiquent une plus grande cohérence entre la parole et l'action, une prise en compte des besoins des fidèles de façon efficace, ainsi qu'une promotion de l'inclusion des femmes dans les décisions ecclésiales, ceci s'applique de même au niveau des conseils et comités de gestion paroissiale. Les enquêtées expriment des attentes similaires envers les ordres et congrégations maronites, notamment en ce qui concerne la miséricorde, le soutien aux familles, l'accompagnement des jeunes, et une lutte contre la pauvreté. Elles soulignent également l'importance et la nécessité de l'inclusion et la participation des laïcs dans les institutions religieuses. Et finalement, les enquêtées expliquent leur appartenance à des mouvements apostoliques, avec des raisons d'adhésion allant de la mission ecclésiale à l'aspect communautaire et spirituel.

En somme, cette étude a surligné l'importance du rôle des femmes au sein de l'église maronite, malgré des obstacles persistants à leur participation pleine et juste. Il est évident de retenir leurs attentes en ce qui concerne les différentes composantes socio-ecclésiales qui mettent en évidence la nécessité de modifications pour favoriser une égalité de reconnaissance à la contribution des femmes à la vie de l'Église maronite.

Implication sociale de l'étude et Conclusion

La perspective socio-ecclésiale de l'étude sur la mission et la participation des femmes au sein de l'Église maronite détient des implications sociales significatives

pour la communauté ainsi que le tissu social au sens large. L'intégration de ces données basées sur des enquêtes peut favoriser une approche plus adaptée, efficace et moins biaisée pour répondre aux besoins évolutifs de la communauté (Abboud Mzawak, 2014) et faire de sorte d'établir une égalité entre hommes et femmes.

En effet, la population féminine représente 49 % de l'humanité, et donc, la moitié de l'Église. Le XX^e Siècle a vu s'opérer une véritable mutation sociétale dans les différents niveaux qui forment les conditions de vie de la femme et de ses positions statutaires. Cette évolution lui a ouvert des horizons jusqu'à inaccessible, et dans beaucoup de domaines elle a pu donner le plus et le mieux d'elle-même. « Inévitablement, il y a (...) des changements qui se font spontanément et peu à peu le vocabulaire lui-même dénote l'évolution sociale : on parle de collaboration plus que de subordination, d'association plus que de complémentarité ; mais les structures de toute la culture continuent à porter l'empreinte masculine » (Porcile Santiso, 1999). Cependant, la « libération » de la femme, non encore accomplie dans plusieurs sociétés, ne semble pas avoir résolu ses problèmes profonds d'ordre existentiel. Extérieurement, la femme paraît être épanouie, maîtresse d'elle-même, se croyant être dégagée de la domination de l'homme, mais elle n'a pas pu encore assumer la plénitude de son rôle sociétal et ecclésial, celui qui lui vient de sa nature profonde, voire de sa spécificité humaine de par la création et la genèse.

Or, la femme acteur socio ecclésial à part entière, constitue le but principal de la présente étude. Dans une société basée sur la rentabilité matérielle, dans un monde déboussolé en termes de valeurs humaines fondatrices, et dans une Église, quoique respectueuse de l'humanité de la femme et de sa liaison filiale à Dieu, demeure plutôt masculine ; la femme se trouve portée à retrouver et reconstruire sa mission, celle d'élever l'Homme, pour faire de lui un Être nouveau, et à travers lui, participer à l'élévation de l'humanité. Ses clefs se trouvent être les fruits de l'Esprit que Dieu a mis potentiellement en elle pour qu'elle puisse les développer librement à travers sa volonté profonde : « amour, joie, paix, patience, bonté, bienveillance, foi, humilité et maîtrise de soi » (Ga5,22-23). Autant de vertus, de forces cachées qui sont le propre du mystère féminin et font saisir l'importance de la femme, non comme pilier visible mais comme pilier invisible de l'histoire (Croissant, 1992). Pour ce faire, l'intégration dans l'espace socio ecclésial est une condition de base qui doit précéder toute participation, activité ou action. L'intégration et la participation ne sont pas sélectives ou partielles. En effet, elles sont globales, effectives et réelles étant donné que la vie au sein de l'Église ne peut être partialisée, mais répertoriée fonctionnellement. Ceci a pour résultat que

la femme soit une partie constitutive de l'Église aux niveaux de la planification de l'action ecclésiale, de la prise de décision, du suivi et de l'évaluation. De son côté, la participation vise à ce que la femme prenne la place qui lui revient de par ses dons et ses charismes et ne pas remplacer pour cela l'homme. Or, la présence actuelle des femmes dans les structures ecclésiales est laissée à la bonne volonté des individus et s'inscrit plutôt dans le cadre de « l'activisme » que de la présence fonctionnelle et représentative de l'élément féminin. Dans ce cas, ce n'est donc pas l'égalitarisme qui est revendiqué, parce qu'il conduit à l'uniformité or « la différenciation entre l'homme et la femme entraîne précisément une tension qui communique à l'un comme à l'autre une énergie originelle, tout en les inspirant réciproquement. Leur différence implique plénitude et richesse ; elle est la condition fondamentale de toute relation vivante. Ce dont les femmes ont besoin aujourd'hui, ce n'est pas de l'égalité de traitement, mais du courage d'être elles-mêmes. Elles n'ont pas à se référer à l'idéal masculin, mais à découvrir leur propre identité » (Grun et Jarosch, 2005).

Suite aux résultats de la recherche effectuée auprès des 100 femmes maronites, laïques et consacrées, et pour favoriser l'intégration et la participation de la femme à la vie de l'Église dans tous ses secteurs, plusieurs mesures conceptuelles, cognitives, éducatives, institutionnelles et organisationnelles sont à prendre : (a) œuvrer- à travers les programmes scolaires et universitaires, ainsi qu'à travers les champs d'action paroissiaux – à l'acquisition des concepts clefs, tels la vocation, la diversité dans l'unité de l'Église, la Maronité ecclésiale et socioculturelle, etc., qui constituent une porte d'entrée cognitive et conceptuelle à l'intégration et la participation effective de la femme dans la vie de l'Église ; (b) transformer les recommandations avancées en décisions, en ce qui touche à la présence décisionnelle et pratique des femmes dans les structures ecclésiales et pastorales ; (c) revoir les manuels de catéchèse en ce qui concerne l'image qu'ils présentent de la femme, surtout se rapportant à la fonctionnalité de sa participation à toute la vie de l'Église ; (d) revisiter les lois concernant le statut de la femme dans les lois maronites de statuts personnels ; (e) sensibiliser les structures ecclésiales et pastorales à la nécessité de l'intégration et de la participation de la femme à toutes les activités et les prises de décisions et ne pas limiter sa fonction aux confréries et aux associations non gouvernementales ; (f) renforcer les domaines d'action du Bureau de la pastorale femme et sensibiliser à la création de structures correspondantes dans les autres Églises orientales en vue de construire un réseau régional, diocésain et paroissial ; (g) structurer le Comité de la femme au sein du Conseil Apostolique des Laïcs, qui aura pour fonction principale de coordonner

l'action des différentes structures pour la femme dans chacune des Églises catholiques au Liban, sans tomber dans les excès du féminisme qui vise à prendre la place de l'homme au lieu d'œuvrer à la promotion de la femme à travers ses dons et ses capacités ; (h) et enfin un appel est donc lancé à travers ces quelques lignes à toutes les femmes et à tous les responsables dans les Églises Catholiques au Liban en général, et dans l'Église maronite en particulier, afin qu'ils œuvrent à une prise de conscience que les femmes doivent avoir de leur mission, leur vraie mission, celle d'humaniser tout espace institutionnel et ecclésial.

En conclusion et tout en tenant compte des sections précédentes, l'Église maronite est appelée à revisiter et consolider un fil conducteur identitaire pour une perspective socio-ecclésiale respectant les contextes sociétaux et l'égalité entre hommes et femmes sur tous les niveaux en question. En intégrant les connaissances de cette étude ainsi que les suggestions et orientations, l'Église maronite peut avancer efficacement dans l'interaction complexe et trouver l'équilibre entre ses traditions ecclésiastiques et le rôle des femmes indispensable. Effectivement, la femme maronite, acteur socio-ecclésial, est surtout appelée à être et demeurer la consolidatrice de la spécificité maronite socio ecclésiale et socio culturelle au sein de l'Église maronite et de la société globale libanaise, d'où la nécessité de lui accorder les opportunités de bénéficier de leur potentiel égal à celui des hommes. Cette recherche, parmi les autres, a heureusement contribué à la mise en place du processus synodal sur la femme, sa présence et sa mission dans l'Église et la société, coordonné par le Bureau de la Pastorale de la femme au sein de la Curie patriarcale de l'Église maronite en vue d'une égalité enrichissante parmi les différents acteurs socio-ecclésiaux. En effet, selon le Pape François, « lorsque les femmes ont l'opportunité de transmettre pleinement leurs dons à l'ensemble de la communauté, la manière même dont la société est comprise et organisée en est positivement transformée, parvenant à mieux refléter l'unité substantielle de la famille humaine. » (Discours pour le Dialogue Interreligieux, 9 juin 2017). Finalement, en réaffirmant son engagement envers les préoccupations des femmes et en promouvant leur inclusion, l'Église maronite ouvre la voie à un avenir où l'égalité et la diversité sont enrichissantes se manifestant comme un pas significatif vers une réalité où les femmes sont pleinement reconnues et engagées dans la vie de l'Église maronite et de la société.

Bibliographie

- Abboud Mzawak, Mirna. (2014). *Les Maronites Face à leur Maronité*. Kaslik : PUSEK.
- Croissant, J. (1992). *La femme sacerdotale ou le sacerdoce du Cœur*. Éditions Des Béatitudes.
- Conférence des évêques de France. (n.d.). *Religieux et religieuses* <https://eglise.catholique.fr/conference-des-veques-de-france/guide-de-leglise/372116-religieux-et-religieuses/#:~:text=Au%20coeur%20de%20l'Eglise,et%20le%20service%20des%20fr%C3%A8res>.
- David, M., & Sutton, C. D. (2004). *Recherche sociale : les bases*. Londres : SAGE Publications.
- Diaconat. (n.d.). *Questions autour du diaconat : femme diacre* <https://diaconat.catholique.fr/questions/questions-autour-du-diaconat/femme-diacre/>
- Dib, Pierre. (1971). *Histoire de l'Église maronite*. Detroit : Exarchat apostolique maronite.
- Eglise Catholique. (1992). *Catéchisme de l'Église Catholique*. Paris : Mame Plon.
- Grun, A., & Jarosch, L. (2005). *La Féminité dans tous ses états*, Paris : Éditions Mediaspaul.
- Hamza, A. (2014). L'entrevue comme méthode de collecte de données : une revue critique, *Recherche en linguistique anglaise*, 3(1), 39-45.
- Impacts of Interview. *Journal of Digital Art & Humanities*. <https://ics.events/journal-of-digital-art-humanities/impacts-of-interview/>
- Kvale, S. (1996). *L'entretien : Introduction à la recherche qualitative*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Patriarcat maronite. (2006). *Le Synode patriarcal maronite, Textes et Recommandations (2003-2006)*.
- Pape François. (2017, 9 juin). *Discours du pape François sur le dialogue interreligieux [Transcription du discours]*. Récupéré sur https://www.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2017/june/documents/papa-francesco_20170609_pontconsiglio-dialogo-interreligioso.html
- Paul aux Romains. (n.d.). *Romains 13 :1-4 (La Bible de Jérusalem)*.
- Pierro, R., & Long, F. (1980). *L'autre moitié de l'Église : les femmes*. Paris : Éditions du Cerf.
- Porcile Santiso, M. T. (1999). *La femme espace de salut*. Paris : Éditions du Cerf. [ICSEvents].
- [ResearchGate]. (n.d.). *The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods*. https://www.researchgate.net/publication/45194054_The_Logic_of_Qualitative_Survey_Research_and_its_Position_in_the_Field_of_Social_Research_Methods.
- Rakotoarisoa, F. (2019). *L'autorité des évêques et le gouvernement de la vie et du ministère des prêtres : doctrine, droit et praxis en Afrique (Doctoral dissertation)*. Université de Strasbourg. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03336533>.
- Synode Patriarcal Maronite. (2008). *Textes et recommandations*.

Linguistique et droit : un duo gagnant

Nada KFOURI KHOURY

Université Saint-Joseph, Beyrouth

Résumé

Dans un contexte de décloisonnement croissant des disciplines, l'interdisciplinarité gagne en importance, favorisant une approche plus collaborative. Cet article vise à connecter les sciences humaines et sociales, en l'occurrence la linguistique et le droit, pour sortir les spécialistes de leur tendance à l'isolement disciplinaire. L'objectif est d'explorer la forme significative du discours juridique à partir des outils de la linguistique. La linguistique, ayant enrichi diverses sciences humaines, peut également bénéficier au droit. L'idée centrale est que l'analyse interprétative de la forme significative facilite l'émergence du sens. Cet article met l'accent sur l'analyse interprétative du discours juridique, à travers une observation minutieuse des unités linguistiques formelles, lexicales et grammaticales et des paramètres contextuels, pour mieux dégager le sens. Ce processus s'inscrit dans le cercle herméneutique, où le lecteur vérifie ses hypothèses de sens à travers l'analyse des formes significatives. Pour passer du domaine conceptuel à celui de l'application pratique et illustrer cette approche, cet article propose une analyse interprétative d'une note d'arrêt du magistrat Michel Huyette. Deux aspects émergent de cette analyse linguistique de la note d'arrêt : l'aspect didactique, avec une méthode claire et structurée, et l'aspect implicatif, où l'auteur souhaite que le lecteur adopte son point de vue et agisse en conséquence. Le raisonnement argumentatif est illustré par des cas concrets et des questions pertinentes, renforçant la prise en compte de la réalité concrète dans les décisions judiciaires. Cette approche montre comment une méthodologie rigoureuse peut améliorer la compréhension, l'interprétation et partant et l'application des textes juridiques, car si, selon l'adage « Nul n'est censé ignorer la loi », encore faut-il comprendre la loi pour pouvoir l'appliquer à bon escient. Un mariage de raison judicieux s'impose désormais entre la linguistique et le droit.

Mots-clefs : Interdisciplinarité, droit, linguistique, forme significative, analyse interprétative

Abstract

In the context of increasing cross-disciplinary integration, interdisciplinarity is gaining importance and fostering a more collaborative approach. This article aims to connect the humanities and social sciences, specifically linguistics and law, to overcome the specialists' tendency towards disciplinary isolation. The objective is to explore the signifying form of legal discourse using linguistic tools. Linguistics, having enriched various human sciences, can also benefit law. The central idea is that interpretive analysis of signifying form facilitates the emergence of meaning. This article emphasizes the interpretive analysis of legal discourse, through careful observation of formal, lexical, and grammatical linguistic units and contextual parameters, to better extract meaning. This process fits within the hermeneutic circle, where the reader verifies their meaning hypotheses through the analysis of signifying forms. To transition from the conceptual to the practical domain and illustrate this approach, this article provides an interpretive analysis of a case note by Magistrate Michel Huyette. Two aspects emerge from this linguistic analysis of the case note: the didactic aspect, with a clear and structured method, and the implicative aspect, where the author aims for the reader to adopt his perspective and act accordingly. The argumentative reasoning is illustrated with concrete cases and relevant questions, enhancing the consideration of concrete reality in judicial decisions. This approach demonstrates how a rigorous methodology can improve the understanding, interpretation, and thereby the application of legal texts, as, according to the adage, "Ignorance of the law is no excuse," but one must understand the law to apply it appropriately. A judicious marriage of reason is now necessary between linguistics and law.

Keywords: interdisciplinarity, law, linguistics, signifying form, interpretive analysis

Au sein d'un contexte de plus en plus décloisonné, l'interdisciplinarité gagne en importance en abolissant les frontières entre les disciplines, ouvrant ainsi la voie à une approche plus holistique. Cet article a pour but d'interconnecter les sciences humaines et les sciences sociales à savoir ; en l'occurrence, la linguistique et le droit. C'est une tentative d'extirper les juristes et les linguistiques, et partant tous les spécialistes d'une discipline, de leur inclination naturelle à l'isolationnisme et d'ouvrir les frontières disciplinaires pour que chaque discipline puise dans l'autre ce dont elle peut se servir pour grandir et aller de l'avant.

L'objectif de cet article est une réflexion sur la forme significative dans le discours juridique qui s'inscrit dans la perspective de la méthodologie du droit.

L'interdisciplinarité est donc au cœur de ce travail. Aussi, s'agit-il de chercher à fournir un certain nombre d'instruments, inspirés de la linguistique pragmatique, qui facilitent l'accès au discours droit. Pour Baylon et Fabre la linguistique a « depuis vingt ans, été la bonne fée des sciences humaines. Elle a prêté son vocabulaire à la sociologie, à la psychanalyse, à l'histoire, à l'analyse des mythes ... » (Baylon et Fabre, 1990, p.3). En effet, la linguistique possède un champ d'investigation très efficace qui peut être mis au service des sciences sociales, comme le droit. Nous allons ainsi démontrer dans le cadre de cet article comment la linguistique mérite de devenir une part entière de la méthodologie du droit.

1. De l'analyse à l'interprétation : approche théorique

Un texte, qu'il soit juridique ou autre, est moins l'effet d'un hasard imputable à l'inspiration que le fruit du travail et des soins apportés par l'auteur à la conception de son ouvrage. L'analyse interprétative va partir de l'observation minutieuse de ce travail accompli à travers la mise en évidence d'outils pertinents empruntés à la linguistique et à travers l'étude des relations établies entre les différentes unités linguistiques tant formelles que lexicales et grammaticales. Aux paramètres linguistiques viennent s'ajouter des paramètres inhérents au contexte pour une meilleure appréhension du message dans une étape finale de synthèse et de mise en évidence du sens, car si l'analyse est décomposition et désagrégation, l'interprétation est réassemblage et synthèse.

Le lecteur va d'abord lire le texte et se constituer une hypothèse de sens ; il va ensuite procéder à l'analyse interprétative à partir de paramètres significatifs, pour vérifier, à la lumière de cette interprétation des formes significatives, si son hypothèse de sens est vraie ; « c'est ce qu'en herméneutique moderne on appelle le cercle herméneutique. Il est fort probable que le cercle herméneutique soit le fruit du fonctionnement globalo-structural du cerveau qui présume le sens global mais a besoin de structurer pour vérifier ses présomptions » (Abou-Fadel, 2005, p. 94). Le juriste Terré évoque l'herméneutique juridique. Il explique que l'herméneutique « c'est l'art de comprendre et d'interpréter : exprimer, expliquer, comprendre » et que « ce mouvement de pensée est de première importance pour la compréhension du droit » et il enchaîne en expliquant que « l'application de la règle de droit suppose, bien souvent, dans le passage du général au particulier, un processus intermédiaire d'interprétation » (Terré, 2006, p. 488). Et qu'en est-il de l'interprétation en cas de termes clairs ? La réponse de Terré en la matière est sans équivoque : « Encore convient-il de ne pas exagérer cette exclusion de l'interprétation en cas de termes clairs, parce qu'il est souvent difficile de distinguer

un terme clair d'un terme obscur et parce que le sens de certains termes, clair dans le langage courant, peut cesser de l'être dans le langage juridique » (Terré, 2006, p. 490). Le langage du droit utilise des mots, ainsi qu'un style, qu'on retrouve aussi bien dans la loi que dans les contrats et les décisions de justice, ce qui le distingue des autres modes de langage des sociétés humaines : « Les phrases du droit sont des règles, liées à d'autres qu'il faut connaître, interprétées par des méthodes qu'il faut maîtriser et dotées d'une portée que la jurisprudence, guidée par des savants, aura dégagée » (Gautier, 2023, p. 99).

L'axe qui sous-tend cet article est le suivant : tout est interprétation. Toute perception s'accompagne toujours d'une interprétation, c'est-à-dire d'une conceptualisation d'une forme linguistique significative révélatrice du sens : du sens de tout discours en général et du discours juridique en particulier ; « le droit, on l'oublie souvent, est œuvre humaine, l'essentiel est de retrouver les intentions des inventeurs » (Weber, 1986, p. 23). Il s'agit donc, dans cet article, de démontrer le côté opératoire de la forme significative dans le cadre du discours juridique, et ce, en ayant recours à une analyse interprétative empruntée aux sciences du langage. Selon le linguiste Maingueneau cité par le linguiste Adam :

« Le recours à la *linguistique* n'est pas seulement le recours à un outillage élémentaire ou, comme dans le structuralisme, à quelques principes d'organisation très généraux, il constitue un véritable *instrument d'investigation* : là où l'on se contentait de valider par des notions de grammaire descriptive usuelle des conclusions qu'une compréhension fine du texte suffisait à fonder, on doit dorénavant élaborer des interprétations que l'intuition n'aurait pas suffi à dégager. Ce que l'on pensait n'être qu'un simple auxiliaire intervient dans la construction même des protocoles de recherche et d'interprétations » (Adam, 2005, p. 218).

L'analyse linguistique va permettre au destinataire de mieux décoder le message de l'émetteur pour mieux le comprendre et l'interpréter car, si « tout message est codé par son émetteur et demande à être décodé par son destinataire, plus le destinataire est proche du code utilisé par le destinataire, plus la qualité de l'information obtenue est grande » (Jakobson, 1963, p. 176).

L'auteur sélectionne des formes de langage exprimant au mieux le sens qu'il veut faire passer à son récepteur. En cherchant la structure du sens, Greimas a résumé sa pensée en trois niveaux d'interaction : le niveau manifestation qui correspond au contenu du texte et à la manière dont il est exprimé ; le niveau thématique qui correspond à la réserve des connaissances sociales et le niveau profond qui correspond aux structures de base du sens. C'est cette interaction

qui permet de saisir l'essence du texte. S'il est vrai que « parler de « langue de spécialité » en tant que langue à part entière serait une simple illusion car il est désormais généralement reconnu que les langues de spécialité sont avant tout « de la langue ». Cependant il s'agit d'un usage spécifique de cette langue par des locuteurs partageant les mêmes connaissances et les mêmes compétences dans un domaine de spécialité » (Sader Feghali, 2011, p. 167) ; s'il est admis aussi que la langue juridique n'existe pas à proprement dit et qu'elle est issue de la langue naturelle ; s'il est admis également que le droit n'est pas autonome et dépend de la langue qui le véhicule, il n'en demeure pas moins que l'analyse linguistique qui porte sur un échantillon de discours juridiques permettrait, selon Wagner :

« De rendre compte linguistiquement d'habitudes et d'expressions statistiquement dominantes dans tel type de texte, c'est-à-dire d'un style. Cette propension concerne non seulement la grammaire des parties du discours et les phénomènes comme les nominalisations et les transformations passives, mais aussi les connecteurs de phrase et leur logique, ainsi que la grammaire de l'énonciation. Elle impose donc de ne se limiter à aucun compartiment de la syntaxe et de prendre en compte tout ce qui est matière à des régularités formelles descriptibles ; cette fidélité aux faits devrait permettre aux textes spécialisés de jouer un rôle non négligeable de banc d'essai des théories et des méthodologies, avec une représentativité au moins égale à celle des corpus littéraires » (Wagner, 2002, p. 42).

Cette analyse est un préalable à la saisie du sens profond du message et, au-delà, au bon maniement des énoncés professionnels.

Le linguiste Benveniste a parlé de « double signifiante » ; cette double signifiante résulte à la fois du mot en tant que signe linguistique et de l'organisation des mots ou énonciation dans la parole. Le véritable sens se construit dans l'interaction de ces différents éléments et se dévoile lors de l'analyse linguistique qui permet d'identifier ces différents niveaux au sein de la langue générale ou encore du texte de spécialité. La situation énonciative découle de composantes linguistiques, mais aussi sociologiques, psychologiques, géographiques, historiques, ou en d'autres termes de composantes contextuelles. L'analyse du discours juridique en tant que porte d'accès au sens devrait donc se dérouler en deux étapes. Elle devrait utiliser, dans une première étape, les composantes linguistiques et, dans une deuxième étape, elle devrait tenir compte des données contextuelles.

Pour illustrer cette analyse interprétative tirée de la linguistique, voici quelques exemples de marques stylistiques révélatrices de sens. Les figures de style, comme la comparaison et l'analogie, s'inscrivent dans cette perspective. Certaines figures de style comme la métaphore, qui est une comparaison implicite¹ ; la périphrase, qui remplace un mot banal par un groupe de mots expressifs² ; l'euphémisme, qui atténue une idée dont l'expression directe aurait quelque chose de brutal ou de déplaisant, qui est souvent lourd de sous-entendus et qui ménage les susceptibilités. Exemple d'euphémisme : « interruption volontaire de grossesse » pour remplacer le terme choquant, à l'époque, d'« avortement ». Le but est de rendre l'appellation moins violente dans un contexte où la loi pour légaliser l'avortement était très controversée. Placer cet euphémisme dans le contexte de la France des années 80 permet de comprendre sa portée, alors qu'à l'heure actuelle, où le droit à l'avortement est désormais inclus dans la Constitution française, cet euphémisme n'a plus aucun sens. Tout dépend donc du contexte où il a été formulé. Les mots jouent également un rôle important dans le cadre de l'examen du projet de loi sur la fin de vie par l'Assemblée nationale qui se passe actuellement en France. Dans leurs discussions l'euphémisme est de mise : le terme « euthanasie » semble tabou et les uns et les autres penchent pour des mots « moins violents » comme « aide active à mourir » ou moins choquant pour certains « aide à mourir ». Citons d'autres figures de style qui donnent parfois une discours juridique une certaine expressivité et qui marquent les esprits comme l'hyperbole ou l'exagération d'une idée pour frapper l'esprit³ ; l'énumération et l'accumulation, qui consistent en la succession de plusieurs éléments de même niveau syntaxique qui sont coordonnés ou juxtaposés, comme dans l'exemple suivant : « Souvent le droit, en tant qu'il est compartiment du savoir – et des études – a la réputation d'être aride, complexe, propice aux arguments et aux chicanes, voire empreint de mystère » (Terré, 2006, p. 1); la synecdoque qui consiste à prendre le plus pour le moins, la matière pour l'objet, la partie pour le tout, le singulier pour le pluriel ou inversement, comme le fer (pour l'épée), les mortels (pour les hommes). Citons, en guise d'exemple, une synecdoque tirée d'une fatwa :

1 Exemples : « un constructeur sort ses griffes » (métaphore empruntée au registre animal) ; « une affaire bien cuisinée » (registre culinaire) ; « une idée mort-née (registre médical) » ; « une plaidoirie tranchante » (registre juridique).

2 Exemple : la voix de la loi pour désigner un avocat.

3 Exemple : « Il avait un discours pareil à une lame acérée prête à trancher » pour désigner le procureur général.

« Nous implorons ALLAH le Très Miséricordieux qu’Il ouvre la poitrine de votre copine à l’Islam ». « L’auteur de la fatwa prend la partie pour le tout, à savoir la poitrine pour la personne tout entière. Cette formulation est significative de la manière de s’exprimer des Arabes pour qui la poitrine fait référence au cœur, c’est-à-dire à la personne dans ce qu’elle a de plus noble et de plus beau ». (Kfoury Khoury, 2018, p. 162).

En somme, les figures de style peuvent exprimer des idées de manière plus percutante : comme l’antithèse ou l’oxymore pour exprimer l’opposition ; ou encore la répétition ou l’accumulation pour signifier l’insistance ; ou aussi l’euphémisme ou la litote pour traduire l’atténuation ; ou enfin la métaphore ou la synecdoque pour véhiculer des images et de l’animation.

L’analyse des figures de style permet souvent d’éclairer le discours juridique. Ainsi, s’agit-il d’accorder à la rhétorique sa juste place qui ne se limite pas à la simple ornementation du discours mais qui fait partie intégrante de la communication ; au-delà de toute controverse et de toute connotation péjorative souvent données au terme rhétorique, c’est à la rhétorique dans son aspect positif qu’il faut rendre justice. Il est important de savoir que la rhétorique est le premier champ du savoir à s’être greffé sur le langage en tant que moyen de communication et à avoir proposé des techniques systématiques pour rendre efficace l’action de communication. Il est donc intéressant de connaître ses voies, de les déceler dans les productions des juristes et de s’en servir pour mieux analyser et interpréter leurs discours. « Les phénomènes argumentatifs de nature linguistique » (Moeschler, 1988, p. 45), sont mis en relief grâce à la rhétorique qui devrait faire partie intégrante du discours juridique.

2. De la théorie à l’application : approche pratique

Pour traduire concrètement cette approche théorique, il est essentiel de passer d’une compréhension conceptuelle à une application pratique. Cela implique d’adopter une méthodologie qui intègre de manière holistique les paramètres linguistiques et contextuels spécifiques à chaque situation juridique, afin d’extraire des conclusions pertinentes et précises. En effet, en faisant le pont entre la théorie et la pratique, les praticiens du droit peuvent développer une expertise qui leur permettra d’appréhender de manière plus profonde et nuancée le sens et les implications des textes juridiques dans leur contexte réel d’application. En effet, les concepts juridiques sont étroitement liés au monde et ont pour but de le transformer à travers l’implication et l’action. : « Relier le monde, dans ce qu’il

a de plus prosaïque et ce vers quoi il est tendu – l’individuel –, aux concepts : la matière et l’esprit. Ou plutôt, comment l’esprit juridique, par ses lentes constructions mentales que sont les concepts (outils pragmatiques pour l’action), cherche, tente, peut transformer le monde tout court » (Nicolas, 2021, p. 257).

Cela étant dit, pour illustrer cette approche méthodologique de la forme significative, l’analyse interprétative d’une note d’arrêt d’un magistrat serait un exemple intéressant. Le texte de l’arrêt de la Cour de cassation et la note d’arrêt du magistrat Michel Huyette se trouvent en annexe. Cette analyse interprétative va permettre de mieux décoder le sens profond de cette note, et en allant plus loin, va tenter de saisir quelques aspects de la personnalité de son auteur.

Deux pistes vont se dessiner à travers cette analyse : une première piste qui met en lumière l’aspect didactique de cette note et une deuxième qui met en relief l’aspect implicatif et la volonté de l’auteur de pousser ses lecteurs à l’action, en l’occurrence à appliquer et à valoriser la décision prise par cet arrêt et à rejeter les décisions contraires.

Aspect didactique : effets de méthode et de compétence

Cette première analyse interprétative de la note d’arrêt du magistrat Michel Huyette se déroulera en considérant l’effet de méthode d’une part et l’effet de compétence d’autre part.

Le repérage d’un faisceau de critères formels et grammaticaux permet de mettre en évidence cet effet de méthode. Un premier coup d’œil permet de repérer la division de cette note d’arrêt en plusieurs paragraphes courts dans l’ensemble, allant d’une seule ligne à 15 lignes maximum à raison de 10 mots en moyenne par ligne. Chaque paragraphe développe une idée exprimée dans un style précis et concis ; l’auteur se contente même parfois de l’exprimer en une seule et unique phrase. Un paragraphe très court, d’une ou de deux lignes, met en relief l’idée énoncée qui se détache du lot et pénètre plus facilement dans la pensée du lecteur. Les deux derniers paragraphes sont particulièrement significatifs en la matière ; ils mettent en relief de manière précise, brève et percutante le but poursuivi par l’auteur ; il suffit de les lire pour se faire une idée claire de son point de vue :

- « Dans cet arrêt, la deuxième Chambre civile a su parfaitement concilier rigueur juridique et prise en compte de la réalité concrète ». (Avant-dernier paragraphe)
- « C’est là le but ultime de la création jurisprudentielle ». (Dernier paragraphe)

Les différents paragraphes sont liés par des articulateurs logiques qui appuient le raisonnement logique et l'argumentation solide de l'auteur. L'abondance d'articulateurs logiques, de mots et de phrases de transition, de répétitions et d'insistance sur certaines idées clés permet de suivre sans difficulté le raisonnement de l'auteur et de comprendre aisément son argumentation. L'auteur commence par une introduction qui énonce le sujet et marque d'emblée sa prise de position. Il justifie ensuite sa prise de position en faveur de la décision de la deuxième Chambre criminelle de la Cour de cassation en invoquant deux raisons : « Cette décision est remarquable pour deux raisons. D'abord parce que... Ensuite parce que... ».

Il passe par la suite à un développement chronologique qui marque les différentes étapes des décisions jurisprudentielles concernant la responsabilité du fait d'autrui, et ce, à l'aide d'un grand nombre de repères chronologiques : l'auteur présente tout d'abord le nouveau droit de la responsabilité civile des adultes « bâti par couches successives depuis une dizaine d'années » ; il passe ensuite au principe général de la responsabilité du fait d'autrui avec le fameux arrêt Blicek et à l'application de sa jurisprudence aux services éducatifs auxquels des mineurs sont confiés : « Après avoir en 1991, dans le célèbre arrêt Blicek » ; « A la même époque ». L'auteur s'arrête aussi au cas particulier des mineurs qui sont hors des murs des services éducatifs auxquels ils sont confiés : « La Chambre criminelle dans un premier arrêt en date du 26 mars 1997 » ; « La Chambre criminelle a mis fin au doute dans un arrêt du 25 mars 1998 ».

Tout semble s'enchaîner avec logique et clarté et sans risque d'ambiguïté ou de fausses interprétations. L'auteur a recours à toutes sortes de « marqueurs de connexion » (Adam, 2005, p. 117) pour reprendre la formule du linguiste Adam. Ces « marqueurs de connexion » jouent le rôle d'organiseurs textuels et des connecteurs argumentatifs. L'argumentation logique conduite par l'auteur montre une volonté de marquer, de clarifier, d'articuler, d'explicitier une prise de position qui se veut convaincante et ancrée dans la réalité. L'auteur veut permettre à son lecteur de mieux comprendre son point de vue et, comme le relève Adam de manière très éclairée : « Comprendre un texte, c'est pouvoir répondre à une question pragmatique : pourquoi, pour accomplir quel but, avec quelle visée argumentative, ce texte a-t-il été produit ? » (Adam, 2005, p. 129).

L'effet de méthode se manifeste aussi à travers le plan logique, simple et clair auquel l'auteur a recours pour structurer son argumentation et sa réflexion. Il commence par introduire son sujet, il le développe en évoquant les différents

points de vue en présence, il conclut en reprenant son idée principale et en dégagant le but ultime de la création jurisprudentielle. En ce qui concerne l'introduction, l'auteur énonce le sujet sous forme de question. Le simple recours au style interrogatif attire l'attention du lecteur et le place d'emblée dans une situation d'intérêt et d'attente des développements qui vont suivre. Le plan, qui est en quelque sorte la colonne vertébrale du texte, permet au lecteur de saisir sans difficulté l'ensemble du raisonnement auquel a eu recours l'auteur pour atteindre son but.

L'effet de méthode est aussi mis en relief par le recours à la reformulation des informations sous forme de résumé pour faciliter la compréhension et aider à la fixation de l'information. A deux reprises, le groupe verbal « Autrement dit », qui se détache en début de phrase, amorce la reformulation en résumant et en simplifiant l'idée développée : « Autrement dit, la responsabilité du service éducatif cesse pendant les séjours réguliers des mineurs dans leur famille ». Ici, la reformulation a pour but de résumer l'idée adverse pour mieux la réfuter. Ailleurs, la reformulation a pour but d'explicitier et de bien fixer des propos qui peuvent paraître, de prime abord, difficiles à saisir : « Autrement dit, soit le mineur est confié au service qui reste tout le temps civilement responsable (...), soit la mesure n'est plus utile et le jury y met définitivement fin ». L'amorce explicative « Autrement dit » est suivie d'une alternative marquée par l'emploi à deux reprises de la conjonction « soit ». Par ailleurs, pour bien fixer les idées auxquelles il adhère, l'auteur les résume, de manière claire et simple, dans un paragraphe indépendant qui commence par l'évocation de la conséquence logique de toute son argumentation avec, comme amorce, le groupe nominal « Pour toutes ces raisons » suivi de deux adverbes « très » et « opportunément » qui marquent l'adhésion totale de l'auteur à la décision prise. Le « nouveau principe » fixé par le Chambre criminelle et l'adhésion complète de l'auteur à ce principe sont reformulés de manière précise et saillante. Aucun risque de ne pas le comprendre et aucun risque non plus de se tromper un tant soit peu sur la position de l'auteur.

Par ailleurs, le style de cette note d'arrêt est proche de celui de la rédaction scientifique tant au niveau de la structuration et de l'organisation logique de la démonstration qu'au niveau de l'usage adéquat des temps verbaux. La logique scientifique implique d'utiliser le passé pour tous les événements qui sont survenus dans le passé, c'est ainsi que l'auteur a procédé pour faire référence aux décisions jurisprudentielles auxquelles il a eu recours et les expliciter. En voici quelques exemples : « la Cour de cassation *a appliqué* sa nouvelle jurisprudence aux services éducatifs » ; « A la même époque, la Cour de cassation *faisait* évoluer

sa jurisprudence » ; « Il *restait* nécessaire d'en préciser les limites » ; « La Chambre criminelle dans un arrêt du 26 mars 1997, *a jugé* que » ; « On *pouvait* alors penser que » ; « La Chambre criminelle *a mis* fin au doute » ; « Le raisonnement juridique syllogistique simple était le suivant » ; etc. Il s'agit de décisions bien établies dans le passé qui sont rapportées par l'auteur. Tout est clair et sans ambiguïté : pour rapporter des faits passés, l'auteur emploie les temps du passé et pour parler de son point de vue actuel, il a recours au présent. Le présent qui donne le ton de la vérité, de l'actualité et de la certitude. Le présent domine, tant pour présenter l'avis personnel de l'auteur en faveur de la décision rendue par l'arrêt commenté que pour évoquer des faits qui sont considérés par l'auteur comme toujours vrais et auxquels il veut donner la force et l'impact du présent de vérité générale. En voici quelques exemples : « L'arrêt rendu (...) *est* très important. Il *apporte* une solution juridique nouvelle et souhaitons-le définitive ; « Cette décision *est* remarquable pour deux raisons. D'abord parce que la deuxième Chambre civile (...) *prend* dans cette affaire position radicalement inverse (...). Ensuite parce que la nouvelle solution retenue *concilie* » ; « Le nouveau droit de la responsabilité (...) *est* aujourd'hui connu de tous » ; « Pour toutes ces raisons, *c'est* très opportunément (...) que la Chambre civile *fixe* le nouveau principe » ; etc.

Cet effet de méthode marqué par le souci de se faire comprendre de manière claire et simple fait écho à l'idée selon laquelle la justice doit être comprise de ceux auxquels elle est rendue. Pour le magistrat Huyette, la façon de réfléchir et de traiter une question en tant que juge et décideur bien ancré dans la réalité se répercute dans son style rédactionnel.

Cet effet de méthode est doublé d'un effet de compétence. L'auteur montre sa connaissance en la matière, sa connaissance des lois et surtout sa connaissance de la jurisprudence. Il procède de manière chronologique et cite, pour appuyer son raisonnement, une série d'arrêts hautement significatifs aussi bien pour les appuyer que pour les réfuter. Il cite également l'incontournable arrêt Blicck et l'article 1384 du Code civil : « Après avoir, en 1991, dans le célèbre arrêt Blicck, fait de l'al. 1^{er} de l'art. 1384 du Code civil un principe général de la responsabilité du fait d'autrui ». Il fait référence aussi à deux arrêts de la Chambre criminelle en date du 26 mars 1997 et du 25 mars 1998 pour les analyser et y apporter son propre éclairage. Cet effet de compétence est présenté avec une méthode qui se veut la plus objective possible, et ce, pour impliquer le lecteur, le convaincre et le pousser à adopter son point de vue.

Aspect implicatif : raisonnement argumentatif et volonté de pousser le lecteur à l'action

L'auteur de cette note d'arrêt désire faire passer à son lecteur un message formulé clairement, compréhensible aisément et structuré logiquement, mais il vise aussi, au-delà de cette fonction didactique, une adhésion du lecteur à ses idées. Il veut l'inciter à adopter son point de vue, et partant, à agir en conséquence. Cette volonté de pousser à l'action se manifeste à travers le raisonnement argumentatif de l'auteur et les marques linguistiques d'implication de l'auteur et de volonté d'impliquer le lecteur.

Premier signe de la fonction implicative : le raisonnement argumentatif logique adopté par l'auteur de la note. Dans les deux cas d'adhésion et de réfutation, l'auteur développe avec logique et clarté son argumentation. Voici quelques exemples : pour l'arrêt de la Chambre criminelle du 25 mars 1998, l'auteur énonce d'abord la décision prise par la Cour de cassation et la reformule dans ses propres termes : « Autrement dit, la responsabilité du service éducatif cesse pendant les séjours réguliers des mineurs dans leur famille ». Il explique ensuite le raisonnement juridique adopté dans cet arrêt : « Dans cet arrêt, le raisonnement juridique syllogistique simple était le suivant ». Il le réfute enfin ; l'énoncé de sa réfutation est mis en relief du point de vue typographique ; il fait l'objet d'un paragraphe indépendant et très succinct de deux lignes seulement : « Ce raisonnement qui avait l'apparence de la logique, était pourtant critiquable, ainsi que nous l'avions souligné ». L'auteur ne s'arrête pas là, il justifie sa réfutation. Sa réfutation n'est donc pas une réfutation catégorique et sèche, mais elle est le résultat d'une solide argumentation. Un grand nombre de connecteurs logiques, énoncés principalement en début de paragraphe, structurent la réfutation de l'auteur : « En effet », pour commencer l'argumentation ; « De plus », pour énumérer d'autres arguments à l'appui de la thèse défendue par l'auteur ; « Enfin », pour marquer le dernier terme de l'énumération ; « Dès lors », pour annoncer le point de départ de la conséquence logique de son raisonnement argumentatif et « Par ailleurs », pour extrapoler et tenter de prévoir les difficultés futures qui pourraient avoir pour origine la décision réfutée.

L'auteur passe ensuite à la justification de sa prise de position en faveur du nouveau principe énoncé par l'arrêt de 6 juin 2002. Il a recours à des cas concrets pour illustrer et expliciter ses propos ; ces cas sont présentés sous forme de questions pour tenter de connaître : « A quel moment précis cesse l'intervention du service éducatif. Est-ce lorsque le mineur franchit la porte de l'établissement ou lorsqu'il

ouvre le domicile de ses parents ? Et si l'adolescent, effectuant normalement le trajet foyer/maison dans un moyen de transport collectif, descend en cours de route, qui est civilement responsable du changement causé alors ? ». Ces cas concrets, présentés sous forme de questions auxquelles il est particulièrement difficile de répondre, montrent clairement le malaise de l'auteur face à une décision qui serait sujette à toutes sortes d'aléas et à « d'inutiles difficultés par ricochet ». Le groupe nominal, « Pour toutes ces raisons », annonce la conséquence logique de cette argumentation, à savoir l'adhésion de l'auteur au nouveau principe fixé par la deuxième Chambre civile. Pour expliciter davantage ses propos, l'auteur conclut en se projetant dans l'avenir avec une double mention, en début de paragraphe, du temps et de la conséquence, et ce, grâce à l'emploi de l'adverbe « dorénavant », comme indicateur de temps, et de la conjonction « donc » comme indicatrice de conséquence, suivis de la reformulation, dans un style clair et simple, de la décision : « Dorénavant, donc, en matière d'accueil judiciaire (...) la règle est simple et claire... ». L'auteur veut aussi évoquer tous les aspects qui pourraient créer des confusions et les clarifier. Il termine son argumentation par quelques précisions clairement énoncées en début de paragraphe : « Il reste pour finir à préciser le sens des termes « interruption » et « suspension » mentionnés dans l'arrêt du 6 juin comme limite à la responsabilité civile des services éducatifs d'accueil ».

La conclusion se détache clairement avec deux paragraphes courts et percutants, le premier faisant écho à l'introduction et le second mettant en relief le but ultime de la création jurisprudentielle, à savoir la prise en compte de la réalité concrète dans le raisonnement et la décision de la justice :

- « Ensuite parce que la nouvelle solution **concilie** opportunément **cohérence juridique** et prise en compte de la **réalité humaine** ». (Introduction)
- « Dans cet arrêt, la deuxième Chambre civile a su parfaitement **concilier** **rigueur juridique** et prise en compte de la **réalité concrète** ». (Conclusion)

Ces deux « phrases cadres », au début et à la fin de la note, mettent en relief, tant sur le plan de la structuration que sur celui du lexique, l'avis personnel de l'auteur qui justifie et souligne le caractère remarquable de la décision commentée : la nouvelle solution « concilie opportunément » la « cohérence juridique » et la « réalité humaine », et pour terminer, la nouvelle solution a su « parfaitement concilier rigueur juridique et réalité concrète ». Les adverbes « opportunément » et « parfaitement » se combinent au même verbe « concilier »

pour exprimer la manière avec laquelle l'auteur met en valeur le verbe, il s'agit d'un désir de rendre harmonieux ce qui peut être différent, à savoir une rigueur juridique, d'une part, et une réalité humaine susceptible de mille variantes, d'autre part. Il s'agit de concilier le domaine juridique qui relève de la rigueur, de la fermeté, voire de l'inflexibilité et celui de la vie qui relève des cas concrets, variés, flexibles et profondément humains auxquels les hommes sont confrontés.

La prise de position de l'auteur et son implication profonde sont aussi manifestes à travers le champ lexical qui met en relief son avis personnel en ce qui concerne la décision commentée, à savoir que la responsabilité d'un service éducatif à qui un mineur est confié par décision judiciaire ne cesse pas à l'occasion d'un accueil régulier de ce mineur dans sa famille. Plusieurs adjectifs qualifient l'arrêt et ses principales composantes et mettent en lumière l'avis de l'auteur :

- l'arrêt du 6 juin 2002 est « très important », la solution juridique qu'il apporte est « nouvelle » et souhaitons-le « définitive », la question qu'il examine est « délicate », la décision prise est « remarquable » ;
- la mention, dans l'attendu de principe, de la permanence du contrôle du mineur est « particulièrement appropriée », l'adverbe « particulièrement » renforce l'adjectif, et partant, le pouvoir de suggestion de l'auteur ; la règle qu'on peut tirer de cet arrêt est « simple et claire » ;
- enfin, une décision de justice qui s'inscrit dans cette optique est « parfaitement logique » ; ici aussi, le recours à l'adverbe « parfaitement » a le même effet de renforcement et de pouvoir de suggestion.

Par ailleurs, l'auteur ne ménage pas ses mots pour s'opposer aux décisions de justice qui vont à l'encontre de la décision commentée. A titre d'exemple, il critique l'arrêt, en date du 25 mars 1998, en qualifiant cette décision adverse comme étant « une vue de l'esprit non conforme à la réalité » et une porte ouverte « à d'inutiles difficultés par ricochet ». L'importance de la conformité à la réalité est mise en relief par la négation de cette conformité, en effet, la non-conformité à la réalité n'est que prise de position abstraite et théorique qui ne s'appuie pas sur le réel auquel fait référence l'auteur. Pour ce dernier, les décisions de justice doivent prendre en compte la réalité concrète et profondément humaine qui est inhérente aux hommes qui vivent en société. Cette réalité devrait occuper une place de choix dans ces décisions.

L'implication de l'auteur se traduit donc à un double niveau : implication de l'auteur avec prise de position claire doublée d'une argumentation structurée et

volonté d'implication du plus grand nombre possible de lecteurs. Ces lecteurs sont nombreux et variés comme des auteurs de doctrine qui pourraient se pencher sur ce même problème et donner leur point de vue ; des juges qui pourraient trancher dans des cas similaires ; des législateurs qui pourraient un jour se prononcer en la matière ; des personnes intéressées qui pourraient en tirer profit d'une manière ou d'une autre.

L'auteur s'implique et montre son point de vue sans équivoque ; tout le lexique que nous avons relevé plus haut montre la force de cette implication. Citons, en guise de rappel, le grand nombre d'adjectifs qui qualifient la décision commentée : décision « importante », « nouvelle », que l'auteur souhaite « définitive », règle « simple et claire », etc. L'auteur souhaite que sa prise de position ait un impact sur le plus grand nombre de personnes et en particulier sur les décideurs.

L'auteur se veut également médiateur entre une décision de justice qu'il considère comme particulièrement importante et la consécration de cette décision par le lecteur. Il ne veut pas que cette décision reste lettre morte, il désire qu'elle soit prise en considération et qu'elle change l'état des choses. Pour impliquer son lecteur, il a recours aux questions/réponses ; il s'agit d'un procédé qui crée un effet de doute et d'attente et qui pousse le lecteur à s'interroger et à réfléchir avec l'auteur sur la meilleure réponse possible à la question posée. Cependant, cette implication est parfois très orientée et mène directement à la réponse, réponse où l'auteur se manifeste dès le départ : « L'arrêt rendu (...) apporte une solution juridique nouvelle et souhaitons-le définitive à une question délicate : la responsabilité civile d'un service éducatif à qui un mineur est confié par décision judiciaire cesse-t-elle à l'occasion d'un accueil régulier de ce mineur dans sa famille ? La réponse apportée est dorénavant négative ». Dans sa démonstration, il suit ainsi deux phases, celle du questionnement et celle de la résolution qu'il apporte à ce questionnement. Cette force argumentative a pour but d'inciter à l'adhésion et de pousser le destinataire à partager l'avis de l'auteur.

Pour impliquer son lecteur, l'auteur a également recours à la simplification de l'information en donnant des exemples sous forme de questions : « Par ailleurs, en cas d'hébergement en famille, il est très délicat de dire à quel moment précis cesse l'intervention du service éducatif. Est-ce lorsque le mineur franchit la porte de l'établissement ou lorsqu'il ouvre le domicile de ses parents ? Et si l'adolescent effectuant normalement le trajet foyer/maison dans un moyen de

transport collectif descend en cours de route, qui est civilement responsable du changement causé alors ? ».

Pour impliquer son lecteur, l'auteur se plonge dans la réalité concrète et se veut un véritable praticien proche des problèmes concrets des uns et des autres et loin de toute abstraction et théorisation. Il fait les éloges d'une décision qui « concilie opportunément cohérence juridique » et « réalité concrète » et place ce point de vue en position stratégique tant au début qu'à la fin de son discours. Il condamne une décision qui « n'est qu'une vue de l'esprit non conforme à la pratique ». Il se plonge dans la pratique, évoque différents cas concrets qui peuvent se poser et les signale clairement comme dans la phrase suivante : « En pratique, la plupart des enfants, même lorsqu'ils sont considérés en danger dans leur environnement naturel et confiés à un service éducatif, rencontrent père et mère, ensemble ou séparément, à un rythme variable d'une situation à l'autre, et souvent changeant au fil du temps et au gré des événements familiaux ».

Il faut donc impérativement tenir compte de la pratique et des cas particuliers qui se présentent à tout instant, car la loi ne peut pas tout prévoir et la réalité concrète doit constamment être prise en considération. Portalis, cité par Terré, l'avait bien relevé :

« Quoi que l'on fasse, les lois positives ne sauraient jamais entièrement remplacer l'usage de la raison naturelle dans les affaires de la vie. Les besoins de la société sont si variés, la communication des hommes est si active, leurs intérêts sont si multipliés et leurs rapports si étendus, qu'il est impossible au législateur de pourvoir à tout » (Terré, 2004, p. 19).

Le rôle du magistrat, qui est de tenir compte des réalités concrètes, a été aussi clairement souligné par Portalis ; il a distingué la science du législateur de celle du magistrat :

« Il y a une science pour les législateurs comme il y en a une pour les magistrats et l'une ne ressemble pas à l'autre. La science du législateur consiste à trouver dans chaque matière les principes les plus favorables au bien commun ; la science du magistrat est de mettre ces principes en action, de les ramifier, de les étendre, pour une application sage et raisonnée, aux hypothèses privées » (Terré, 2004, p. 30).

L'analyse interprétative nous éclaire aussi sur l'implicite du texte, ce qu'il a pu nous dévoiler à l'insu de l'auteur ; à savoir sa qualité de juge qui ne se contente pas d'émettre des théories mais qui reste très proche de la réalité concrète, de sa

complexité et de ses méandres. Son style rappelle celui du discours juridictionnel qui concilie à bon escient raisonnement logique et rigoureux et implication du destinataire. Il y a, d'une part, la forme démonstrative qui caractérise le style du juge et il y a, d'autre part, le souci de prendre en compte le destinataire qui est le principal protagoniste de la décision de justice. Pour le Doyen Cornu, le discours juridictionnel concilie professionnel et profane, technique et populaire, « cette conciliation est la grande affaire de tous ceux qui ont étudié en profondeur le style des jugements » (Cornu, 2000, p. 338). Son argumentation solide et rigoureuse, la simplicité de ses propos et son souci de s'impliquer et d'impliquer son lecteur mettent en lumière l'objectif ultime de l'auteur : que son écrit soit compréhensible, réaliste et fécond et qu'il puisse ainsi exercer un impact sur les prises de position à venir.

S'il est vrai que l'interprétation des écrits d'autrui n'est pas chose aisée et qu'elle s'accompagne souvent de perplexité et d'hésitation face aux différentes manières de procéder, il n'en demeure pas moins que les outils de la linguistique sont une aide précieuse. J'aime à croire qu'ils contribuent efficacement à dissiper une grande partie des difficultés de certains discours, notamment juridiques.

Néanmoins, si la linguistique est une voie novatrice et combien utile pour une meilleure compréhension et une meilleure interprétation du discours juridique, si elle esquisse des passerelles pragmatiques solides entre ces deux disciplines, si elle permet de franchir les frontières disciplinaires, elle peut être aussi parfois subjective. Toute interprétation pourrait avoir une part de subjectivité, car l'interprète est un être humain. S'il est vrai que l'analyse interprétative constitue une méthodologie fiable et une sorte de garde-fou, il n'en demeure pas moins que tout discours reste, selon Umberto Eco (Eco, 1985 p. 66), une « œuvre ouverte » qui laisse au lecteur une large place, l'invitant ainsi à contribuer à la construction du sens. Pour Eco :

« Le texte est une série d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui les a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc (...), un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (Eco, 1985, p. 66-67).

Et même si toute méthodologie a ses limites qui est celui de la subjectivité humaine, il n'en demeure pas moins qu'elle est d'une grande utilité pratique pour toutes sortes d'interprétations de tous genres de texte. Tout compte fait, cette méthodologie de l'analyse interprétative, appliquée dans le cadre de cet article au

discours juridique, peut être appliquée à tout discours quel qu'il soit, avec pour objectif ultime d'abolir de plus en plus les frontières disciplinaires et de permettre un enrichissement réciproque. En somme, la linguistique pragmatique appliquée au droit : un duo toujours gagnant !

Bibliographie

Livres

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Baylon, C., & Fabre, P. (1990). *Initiation à la linguistique*. Nathan : Paris.
- Cornu, G. (2000). *Linguistique juridique*. (2^e éd). Paris : Montchrestien, Paris.
- Dedessus, N. Le-Moustier & Kjær, A.-L. (2020). *Traduire en contexte juridique : enjeux et méthodes*. Paris : Les Presses du Réel.
- Emberto, E. (1985). *Lector in fabula, le rôle du lecteur*. Traduit de l'italien par Myriam Bouzaher, Paris : Grasset.
- Fabre-Magnan, M. & Brunet, F. (2022). *Introduction générale au droit*. (2^e éd). Paris : PUF.
- Gémar, J.-C. (2023). *La quête de l'expression optimale du droit : Le langage du droit à l'épreuve du texte, Essai de jurilinguistique*. Québec : Les Éditions Thémis.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Kjær, A.-L. (2019). *Les langues et le droit : Les défis de la mondialisation*. Paris : Presses universitaires de Rennes.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*. Paris : Hachette F.L.E.
- Moeschler, J., (1988). *Argumentation et conversation, Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Didier-Crédif.
- Oustinoff, M. (2016). *Traductologie juridique : Concepts, méthodes et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Sader Feghali, L. (2011). « Approche tridimensionnelle pour la traduction médicale », in *Thèses et Synthèses : Traduction-Traductologie*, Collection Sources-Cibles, École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth, Université Saint-Joseph, Beyrouth.

Terré, F. & Molfessis, N. (2022). *Introduction générale au droit*. (14^e éd). Paris : Dalloz, 2022.

Terré, F. *Introduction générale au droit*, 7^e édition, Dalloz, Paris, 2006, p. 488

Terré F. (adaptation), *Dialogue des siècles Une conversation entre Portalis et un juriste d'aujourd'hui*, Litec, Paris, 2004, p. 19

Wagner, A. (2002). *La langue de la Common Law*. Paris : L'Harmattan.

Weber, M., (1986). *Sociologie du droit*. Traduit de l'allemand par Jacques Grosclaude. Paris :

PUF/ Recherches politiques.

Articles

Abou Fadel, G. (2005). De l'expérience pratique à la réflexion théorique : un cheminement des plus sûrs. Dans J. Peeters (éds.), *La traduction de la théorie à la pratique et retour*, (pp. 91 à 98). Presses Universitaires de Rennes.

Gautier, P. (2023). Quelle langue parle le droit ? *Pouvoirs*, 186 (pp. 99-110).

Kfourri Khoury, N. (2018). Traduction et droit : un pont via la linguistique. *Atelier de traduction*, 29 (pp. 159 à 172). <https://atelierdetraduction.usv.ro/numero-29/>

Nicolas, É., & J.-M. Denquin J.-M. (2023). Les Concepts juridiques. Comment le droit rencontre le monde. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 91, (pp. 257-269).

Sourioux, J.-L., & Lerat, P. (1983). « L'euphémisme dans la législation récente ». *Dalloz* (pp. 221-222).

Dictionnaires

Arnaud, A.-J. (dir.). (2018). *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*. (2^e éd). Paris : LGDJ.

Bloch, O. & von Wartburg, W. (dir.). (2002). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : puf.

Cléro, J.-P. (2020). *Dictionnaire juridique de la langue du droit*. Paris : LGDJ

Cornu, G. (dir.). (2004). *Vocabulaire juridique*. (6^e éd). Paris : Quadrige/PUF.

Annexes

Cour de cassation, 2^{ème} ch. civ., 6 juin 2002, note de Michel Huyette, Magistrat, Dalloz, 2002, p. 2750-2752

Texte de l'arrêt de ma Cour de Cassation

Cour de cassation, 2^e civ 6 juin 2002

LA COUR : Sur le moyen unique : Vu l'article 1384, alinéa 1^{er} du code civil ; Attendu qu'une association chargée par décision d'un juge des enfants d'organiser et de contrôler à titre permanent le mode de vie d'un mineur demeure, en application du texte susvisé, responsable de plein droit du fait dommageable commis par ce mineur, même lorsque celui-ci habite avec ses parents, dès lors qu'aucune décision judiciaire n'a suspendu ou interrompu cette mission éducative ;

Attendu, selon l'arrêt attaqué (CA Rouen, 15 mars 2000), que le mineur Franck X, âgé de 16 ans, placé par un juge des enfants dans foyer éducatif géré par l'Association de la région havraise pour l'enfance et l'adolescence en difficultés (l'Association) a, lors d'un séjour de fin de semaine au domicile de ses parents, commis un incendie volontaire qui a détruit le fonds de commerce de Mme Gentil ; qu'il a été pénalement condamné du chef de ce délit ; que Mme Gentil et son assureur la compagnie Assurances générales de France (compagnie AGF) ont assigné en réparation l'Association et son assureur la compagnie Axa ; qu'un jugement a accueilli leurs demandes ;

Attendu que pour débouter Mme Gentil et la compagnie AGF de leurs demandes, l'arrêt retient qu'il est établi que les parents X... bénéficiaient d'un droit de visite et d'hébergement de fin de semaine à exercer selon le rythme d'une semaine sur deux, que selon les pièces du dossier pénal, le jeune Franck X... a déclaré être rentré chez lui après les faits, que selon la notice de renseignements, ce mineur était placé et revenait chez ses parents en fin de semaine, qu'enfin le mineur a déclaré à un psychologue qu'il avait mis le feu « au cours d'un week-end chez lui ; que dans ces conditions, il est établi que Franck X ... était en séjour régulier et autorisé chez ses parents lors de la fin de semaine où il a provoqué l'incendie, de sorte que l'Association ne peut être déclarée civilement responsable de ses agissements ; qu'en statuant ainsi, la cour d'appel a violé le texte susvisé ;

Par ces motifs, casse et [...] renvoie devant la Cour d'appel de Caen...

00-15.606 (n° 637 FS-P+B+R) – Demandeur : AGF Défendeur : Association de la région havraise pour l'enfance et l'adolescence en difficultés – Composition de la juridiction : MM. Ancel, prés. Bizot, rapp. Kessous, av gén. Me Vuitton, Me Copper-Royer, av-Décision attaquée : Cour d'appel de Rouen (Ire ch. civ.), 15 mars 2000 (Cassation).

Mots-clés : RESPONSABILITE CIVILE – Responsabilité du fait d'autrui, Autorité et contrôle, Assistance éducative, Parent Droit de visite et d'hébergement, Week-end.

Note de Michel Huyette Magistrat

L'arrêt rendu par la deuxième Chambre civile de la Cour de Cassation le 6 juin 2002 est très important. Il apporte une solution juridique nouvelle, et souhaitons-le définitive, à une question délicate : la responsabilité civile d'un service éducatif à qui un mineur est confié par décision judiciaire cesse-t-elle à l'occasion d'un accueil régulier de ce mineur dans sa famille ? La réponse apportée est dorénavant négative.

Cette décision est remarquable pour deux raisons. D'abord parce que la deuxième Chambre civile, chambre de la Cour de cassation spécialisée dans les questions de responsabilité et qui est à l'origine de tous les bouleversements de ces dernières années concernant la responsabilité des adultes en cas de dommages causés par des mineurs, prend dans cette affaire une position radicalement inverse de celle adoptée auparavant par la Chambre criminelle. Ensuite, parce que la nouvelle solution retenue concilie opportunément cohérence juridique et prise en compte de la réalité humaine.

Le nouveau droit de la responsabilité civile des adultes, bâti par touches successives depuis une dizaine d'années, est aujourd'hui connu de tous (1), et il est devenu inutile d'en rappeler le contenu, sinon dans ses grandes lignes pour ce qui concerne la protection judiciaire de l'enfance.

Après avoir, en 1991 dans le célèbre arrêt Blicck (2), fait de l'al. 1er de l'art. 1384 c. civ. un principe général de responsabilité du fait d'autrui, la Cour de cassation a appliqué sa nouvelle jurisprudence aux services éducatifs à qui des mineurs sont confiés par le juge des enfants (3), considérant à juste titre que ces services sont tenus d'organiser, de diriger et de contrôler leur activité.

A la même époque, la Cour de cassation faisait évoluer sa jurisprudence sur un autre point important, en décidant que dorénavant seules la faute de la victime

et la force majeure sont susceptibles d'exonérer les parents de leur responsabilité civile (4). L'absence de faute n'était plus un motif d'exonération de responsabilité.

Ce principe a été rapidement appliqué aux services éducatifs (5).

Le principe de responsabilité concernant ces services étant acquis, il restait nécessaire d'en préciser les limites, notamment lorsque les mineurs confiés sont hors de leurs murs.

En effet, les mineurs pris en charge par le tribunal pour enfants, même s'ils traversent des situations précaires imposant parfois leur accueil par des tiers, ne sont presque jamais dans un environnement familial empêchant tout contact avec leurs parents. En pratique, la plupart de ces enfants, même lorsqu'ils sont considérés comme en danger dans leur environnement naturel et confiés à un service éducatif, rencontrent père et mère, ensemble ou séparément, à un rythme variable d'une situation à l'autre, et souvent changeant au fil du temps et au gré des événements familiaux.

La question a donc rapidement été posée aux juridictions que devient la responsabilité des services éducatifs pendant les temps d'hébergement régulier des mineurs dans leur famille ?

La Chambre criminelle, dans un premier arrêt en date du 26 mars 1997 (6), a jugé que le service éducatif à qui le mineur est confié reste civilement responsable en cas de dommage causé par ce dernier hébergé dans sa famille, lorsque ce retour ne résulte « d'aucune décision judiciaire ni d'aucun accord passé entre l'établissement gardien et la mère de l'enfant ».

On pouvait alors penser qu'en cas de séjour régulier la règle inverse s'applique, soit une cessation de responsabilité, la Cour de cassation ajoutant en forme de principe dans la même décision : « Un établissement d'éducation est responsable [...] du dommage causé à autrui par les mineurs qui lui sont confiés par le juge des enfants dès lors qu'aucune décision judiciaire n'a suspendu ou interrompu cette mission ».

Une incertitude terminologique subsistait toutefois. Un retour d'un enfant en famille constitue-t-il une suspension » de la mission du service éducatif au sens de cet arrêt ?

La Chambre criminelle a mis fin au doute dans un arrêt du 25 mars 1998 (7). Elle a jugé qu'en cas de « droit de visite et d'hébergement organisé par l'établissement sous le contrôle » du juge des enfants, et par application de l'art.

375-7 c. civ., le parent redevient civilement responsable pendant la durée de l'hébergement chez lui. Autrement dit, la responsabilité du service éducatif cesse pendant les séjours réguliers des mineurs dans leur famille.

Dans ce second arrêt, le raisonnement juridique syllogistique simple était le suivant : la responsabilité civile des parents découle de l'exercice des prérogatives d'autorité parentale; l'art. 375-7 c. civ. précise qu'en assistance éducative les parents dont l'enfant est confié à un service éducatif « conservent sur lui leur autorité parentale et en exercent tous les attributs qui ne sont pas inconciliables avec l'exercice de la mesure » ; or la prérogative supprimée par la décision judiciaire étant principalement le droit de choisir le lieu de vie de leur enfant, lors des hébergements de celui-ci chez eux, ils retrouvent l'ensemble de leurs prérogatives d'autorité parentale; donc, puisqu'ils exercent pleinement leur autorité parentale pendant ces accueils, ils redeviennent seuls et pleinement civilement responsables de leur enfant.

Ce raisonnement, qui avait l'apparence de la logique, était pourtant critiquable, ainsi que nous l'avions souligné.

En effet, lorsqu'un mineur est confié à un service éducatif, la mission des professionnels est exercée de façon ininterrompue, même lorsque le mineur rentre à son domicile pour une ou plusieurs journées, et cela jusqu'au jugement mettant définitivement fin à l'accueil de ce mineur.

Les éducateurs des foyers ou des services de placement familial assurent une permanence chaque jour et chaque nuit de l'année. Pendant les temps d'hébergement en famille, il n'est pas rare qu'ils rendent visite au mineur et à ses parents pour s'assurer que tout se passe bien. Au minimum, ils sont prêts à répondre à une demande d'aide des intéressés, et à récupérer l'enfant plus tôt que prévu si le séjour se passe trop mal.

Il n'y a pas de suspension de la mission éducative dans une telle hypothèse

La mention, dans l'attendu de principe, d'un contrôle « permanent » du mode de vie du mineur concerné est donc particulièrement appropriée.

De plus, lorsqu'un enfant est confié à un service éducatif, ce sont les travailleurs sociaux qui côtoient journallement le mineur pendant des mois ou des années, les parents étant physiquement et éducativement à distance. Au fil du temps de séjour, les professionnels deviennent et restent la référence et l'autorité essentielle des enfants, bien avant les parents.

Enfin, si un enfant a été éloigné de son environnement pour cause de danger au sens de l'art. 375 c. civ., c'est bien parce que ses parents n'ont plus

été aptes à exercer efficacement leurs prérogatives d'autorité parentale (8). Par hypothèse, ces parents sont encore moins que les autres capables de résoudre les difficultés rencontrées.

Dès lors, considérer que les parents défaillants d'un mineur en danger, et qui passe l'essentiel de son temps hors de leur domicile, sont en mesure d'exercer pleinement leur autorité parentale quand ils le reçoivent ponctuellement, pour quelques heures, au seul motif que la loi leur laisse théoriquement leurs prérogatives, n'est qu'une vue de l'esprit non conforme à la réalité.

Par ailleurs, la jurisprudence de la Chambre criminelle ouvrait la porte à d'inutiles difficultés par ricochet.

Permettre aux parents de recevoir leur enfant confié à un service éducatif, c'est une part de l'effort de reconstruction d'un ensemble dégradé et désordonné. Sauf à de quelques très rares exceptions près, rien ne peut se faire de véritablement efficace sans associer les parents, au moins ceux qui veulent bien participer au travail éducatif (9). Et le retour définitif du mineur dans son environnement naturel est toujours l'objectif ultime, conformément à la loi française (art. 375-2 c. civ. (10) et aux conventions internationales.

Les parents, vivant souvent douloureusement les dysfonctionnements familiaux, sont parfois perdus et hésitent à recevoir leur enfant chez eux, même sur proposition du juge et des professionnels, lorsqu'ils savent que son comportement est encore perturbé et qu'il risque d'y avoir des incidents en cours d'hébergement.

Leur infliger la participation à un nouveau procès, comme civilement responsables en cas de dommage commis par leur enfant hébergé pendant quelques heures chez eux, ne peut alors que parasiter l'action éducative entreprise, en les mettant à une place qu'ils ne peuvent pas aisément maîtriser, et, à travers une nouvelle confrontation en justice, en ajoutant une nouvelle difficulté là où il y en a déjà assez (11).

Par ailleurs, en cas d'hébergement en famille, il est très délicat de dire à quel moment précis cesse l'intervention du service éducatif. Est-ce lorsque le mineur franchit la porte de l'établissement ou lorsqu'il ouvre celle du domicile de ses parents? Et si l'adolescent effectuant normalement le trajet foyer/maison dans un moyen de transport collectif descend en cours de route, qui est civilement responsable du dommage causé alors? Ces deux exemples, qui pourraient être suivis de nombreux autres, montrent combien les compagnies assurant les établissements éducatifs et les parents allaient pouvoir judiciairement discuter dans chaque dossier la mise en œuvre de leur garantie. D'où à nouveau

des procès sans fin, soit tout le contraire de la raison d'être de la jurisprudence nouvelle ayant notamment pour objectif de simplifier les règles applicables en la matière et de mettre en œuvre des mécanismes simples et peu discutables de responsabilité civile.

Pour toutes ces raisons, c'est très opportunément et sans porter atteinte à la cohérence de la construction jurisprudentielle toujours en cours d'élaboration que la deuxième Chambre civile fixe le nouveau principe : la décision du juge des enfants opère transfert de garde du mineur et donc transfert de responsabilité civile au service qui en a la charge quotidienne et qui exerce l'autorité sur lui; cette responsabilité du service ne cesse que lorsque la mesure judiciaire est suspendue ou interrompue; un séjour en famille ne correspond pas à cette dernière hypothèse et, donc, n'entraîne pas transfert inverse de responsabilité vers les parents (12).

Dorénavant donc, en matière d'accueil judiciaire des mineurs en danger comme en matière de divorce, la règle est simple et claire, avec un ancrage de la responsabilité civile chez celui qui, en fait et en droit, a la charge essentielle sinon permanente du mineur, ici le service éducatif d'accueil, avec un maintien de cette responsabilité en cas de sortie irrégulière et même régulière du mineur, et avec une possibilité d'exonération réduite quasiment à néant (13).

Il reste pour finir à préciser le sens des termes « interruption » et « suspension », mentionnés dans l'arrêt du 6 juin comme limite à la responsabilité civile des services éducatifs d'accueil.

Il est certain qu'un hébergement ponctuel en famille, même autorisé par le juge, ne suspend ni n'interrompt la mission éducative, sinon l'arrêt commenté n'aurait aucun sens. Et nous avons indiqué plus haut ce qu'il en est dans la réalité.

Au-delà, en assistance éducative, entre l'instauration de la mesure éducative et sa mainlevée anticipée ou l'arrivée de son terme (14), il n'y a quasiment jamais de période intermédiaire se différenciant de la simple exécution de la décision judiciaire. Autrement dit, soit le mineur est confié au service qui reste tout le temps civilement responsable, et il en est ainsi même lorsque le lieu effectif d'accueil est changé par le service à qui l'enfant est et reste juridiquement confié (15), soit la mesure n'est plus utile et le juge y met définitivement fin.

Le service éducatif reste civilement responsable quelle que soit l'ampleur des séjours en famille, et même lorsque le mineur passe de fait plus de temps au domicile parental qu'en foyer. C'est ce qu'a jugé la deuxième Chambre civile dans un second arrêt du même jour (16). Dans cette autre affaire, un mineur

était confié à une association gérant un foyer d'accueil. Mais l'adolescent étant, semble-t-il, particulièrement difficile, et plusieurs placements ayant échoué, l'association qui en avait la garde avait, pour des raisons qui restent inconnues mais que l'on suppose liées au comportement du mineur, décidé de le laisser presque en permanence chez sa mère ou les éducateurs lui rendaient toutefois visite quatre fois par mois. Alors que le mineur était depuis plusieurs mois chez sa mère, il avait mis le feu à une patinoire municipale.

En présence d'un pourvoi de l'assureur de la mère jugée civilement responsable, formé contre l'arrêt retenant que le foyer n'assumait plus à titre permanent la charge du mineur, la Cour de cassation répond, pour l'admettre et casser cet arrêt, qu'aucune décision judiciaire n'avait suspendu ou interrompu la mission confiée à l'association, et donc que cette dernière restait civilement responsable. Cela est parfaitement logique. La mission du service éducatif n'avait pas été suspendue, les éducateurs continuant à intervenir et pouvant organiser un retour du mineur dans leurs murs à tout moment, et elle était encore moins interrompue.

Les hypothèses de mission éducative juridiquement suspendue ne se rencontrent donc quasiment pas. Et lorsque cette mission cesse définitivement et que le mineur quitte les effectifs du service, la responsabilité civile cesse en conséquence sans litige possible.

Dans cet arrêt, la deuxième Chambre civile a su parfaitement concilier rigueur juridique et prise en compte de la réalité concrète.

C'est là le but ultime de la création jurisprudentielle.

Notes

- (1) Les commentaires sur ces questions sont aujourd'hui tellement nombreux qu'il devient impossible de les citer, sauf à effectuer une sélection arbitraire. Pour un résumé de cette évolution : Droit de la responsabilité et des contrats, Dalloz Action, 2002-2003, n° 7351 s.
- (2) Cass. ass. plén., 29 mars 1991, D. 1991, Jur. p. 324, note C. Larroumet; JCP 1991, II, n° 21673, concl. Dontenwille et note Ghestin.
- (3) Cass. crim., 10 oct. 1996, D. 1997, Jur. p. 309, avec mon commentaire.
- (4) Cass. 2e civ., 19 févr. 1997, D. 1997, Jur. p. 265, note P. Jourdain,
- (5) Cass. crim., 26 mars 1997, D. 1997, Jur. p. 496, note P. Jourdain.

- (6) JCP 1998, I, n° 10015, avec mon commentaire.
- (7) Cass crim, 25 mars 1998, JCP 1998, I, n° 10162, avec mon commentaire.
- (8) Cela ne signifie pas qu'ils font preuve de carences graves et volontaires. Il n'est pas rare que des parents, pourtant désireux de bien faire, expriment eux-mêmes courageusement leur impuissance à faire face en présence de troubles du comportement de leur enfant et demandent un accueil extérieur de celui-ci, quelle que soit leur souffrance résultant de la séparation.
- (9) Tenter d'intervenir en laissant les parents à l'écart alors que de nombreux adolescents retournent dans leur famille aussitôt leur majorité atteinte est une illusion.
- (10) Chaque fois qu'il est possible le mineur doit être maintenu dans son milieu actuel.
- (11) L'existence d'une assurance responsabilité civile prenant éventuellement à sa charge les réparations dues à la victime tempère peu cette difficulté.
- (12) L'arrêt commenté ne remet pas en cause la jurisprudence antérieure concernant un dommage causé par un mineur une fin de semaine pendant qu'il est hébergé chez ses parents, alors même que ce mineur est, en semaine, accueilli en internat en institut médicoéducatif (Cass. Crim, 15 juin 2000, D. 2000, IR p. 245). En effet, un tel accueil ne relève pas d'une décision judiciaire, et l'établissement, de nature scolaire, n'a pas pour mission d'intervenir lors des retours d'un élève en famille. Par ailleurs, la cohabitation ne cessant pas dans une telle hypothèse (Cass. 2e civ., 29 mars 2001, D. 2001, IR p. 1285), la responsabilité civile des parents persiste logiquement.
- (13) Tous les commentateurs s'accordent pour considérer qu'aujourd'hui la force majeure n'est plus qu'une enveloppe juridique vide de contenu.
- (14) Les mesures éducatives ont une durée maximale de deux années, fixée par le juge, sauf pour un mineur confié à une personne physique non professionnelle (art. 375, dern. al, c. civ.)
- (15) Un service gérant un foyer peut, par exemple, confier le mineur pour certaines fins de semaine à une famille d'accueil travaillant également pour lui.
- (16) Pourvoi n° 00-18.286. La motivation est identique à celle de l'arrêt commenté.

De l'enracinement : contre-courant, point « dynamis », formation et le cosmique

Franck DARWICHE

Université de Bourgogne, France

Résumé

L'enracinement est abordé dans cet article à travers trois déterminations qui délimitent formellement son concept : prendre à contre-courant, la potentialité offerte par la racine de son *foyer*, permettant d'aller au-delà de la forme, vers le « former », (*bilden*) et ainsi atteindre à une vision universelle de son sens. Afin d'approcher ces trois déterminations et le passage de l'une à l'autre, nous nous appuyons sur le travail de Martin Heidegger concernant *l'essence des fleuves*, en particulier l'Ister, comme point de départ qui conserve la mémoire de l'origine et effectue un retour réflexif vers *le foyer*, rendant ainsi possible *l'habitation*. Nous examinerons ensuite la patrie, où l'enracinement s'accomplit par un passage du statique au dynamique, comme ouverture vers la *physis*, au sens élargi que Heidegger et les Grecs donnent à ce terme, une ouverture mettant en exergue une pensée alternative qui enrichit l'appartenance. L'enracinement est ensuite envisagé tel qu'il se développe dans l'art de Klee, où il constitue la source sine qua non de l'énergie organisatrice et créatrice. Il apparaît finalement comme la condition de possibilité du dépassement ultime vers l'universel qui prend la forme du *kosmos* dans la pensée et l'art de Klee, une tension qui s'exprime au mieux dans les tendances de ses peintures/dessins représentant des anges.

Ce travail aura démontré que l'enracinement est nécessaire pour fonder *l'habitation*, pour s'ouvrir à l'autre et à la connaissance, pour acquérir et exercer une puissance créatrice, et pour accéder à une pensée universelle et par conséquent à celle, ipso facto de la philosophie.

Mots-clés : enracinement, habitation, mémoire de l'origine, connaissance, puissance créatrice.

Abstract

Being-rooted is approached in this article through three determinations which delimit its concept formally: taking a counter-current, the potentiality given by the root of one's home, allowing one to go beyond form, toward "forming", and thus to reach a universal vision. In order to approach the three determinations and the passage from each one to the other, we will be looking at Heidegger's work on the essence of rivers, the Ister in particular, as a starting point which keeps the memory of the origin and effects a thinking return home, allowing for dwelling to occur. We will then look at the homeland, where rooting occurs through a passage from the static to the dynamic, as an opening toward φύσις, in the larger sense the term takes on in Heidegger's work and for the Greeks, and toward an alternative thinking which enriches belonging. Rooting is then looked at as it develops in Klee's art, where it constitutes the sine qua non source of organising and creative energy. It eventually appears as the condition of possibility for the ultimate going beyond, toward the universal which takes on the form of κόσμος in Klee's thought and art, whose tension is best expressed in the tendencies within his paintings/drawings representing angels.

This work will have demonstrated that rooting is necessary for the founding of dwelling, for being open to the other and knowledge, for acquiring and exercising a creating/creative power, and for obtaining access to universal thought and thus to philosophy.

Keywords: rooting, dwelling, mémoire of the origine, knowledge, créativepioyer.

Je voudrais nommer, dire l'enracinement en tant que le chez-soi, le Heim, المنزل. Il s'agit de regarder donc vers l'essence de l'habiter – non pas pour en donner une définition ontique, mais pour laisser cette essence se dire, s'essentialiser, sans tomber dans une fixité et sans rejoindre l'il-limité. Cet article développera donc l'enracinement dans le chez-soi, la demeure qui perdure, en entrant dans la compréhension, au sens logique du mot, de l'enracinement comme résider marqué intrinsèquement par le contre-courant, pour ensuite en aborder le sens, c'est-à-dire le pourquoi et le vers-quoi, et finir par le dépassement du soi-même que l'enracinement rend possible dans une dialectique renouvelée du particulier et de l'universel. Sur ce chemin, un paradigme nous guide dans la première étape: celui des rivières et en particulier, de l'Ister tel que le lit Heidegger chez Hölderlin ; une métaphore gouverne la deuxième étape, portée par le terme de « racine » chez Klee ; et enfin le regard vers le cosmique, toujours chez Klee, porte le possible originel de l'enracinement en même temps qu'il assure sa pérennité. Nous aurons alors le contenu et la forme du concept, son socle et la profondeur qui le porte, puis ses possibilités dans son ouverture.

1. Le contre-courant

L'étonnant de la première détermination est le nom même qu'elle porte: le *contre-courant*. Je dis, en effet, que l'enracinement dans le chez-soi, dans la patrie, dans le pays, est un aller à contre-courant, et que sans cela le chez-soi n'est tout simplement pas. Cela semble pour le moins énigmatique. Mais un regard sur ce qui le précède rendra sa nécessité plus claire. S'agissant du chez-soi du pays en tant qu'il détermine celui qui y réside, le départ se fait du soi. La question est la suivante : avant le chez-soi, comment est le soi ? Et la réponse est simple : il n'est pas chez-soi – presque un pléonasme. En d'autres termes, l'homme est d'abord sans chez-soi, sans patrie – il est *unheimlich* (Heidegger, 1942, p. 60). La patrie n'est pas gagnée d'avance. Elle est retrouvée, elle accueille et permet le résider, le tout non pas initialement mais par un mouvement précis : pour se laisser retrouver, la patrie exige le *retour*. Ce retour est depuis ce qui n'est pas la patrie mais son autre – il est le retour de l'étranger. C'est à partir de là que se comprend et s'éclaire mon assertion concernant ce mouvement en contre-courant.

1.1 L'épreuve : disparaître et intimer

Hölderlin parle de l'Ister – non pas du Danube, le nom que le fleuve porte plus haut, à son origine, mais de l'Ister, Ἴστρος, le nom qu'il porte plus bas, son nom grec (Heidegger, 1942, p. 10). L'étranger, le Grec, se trouve alors à l'origine – l'étranger fait de l'origine une *Heimat*, une patrie, un *watan*, وطن. Il ne le fait pas en étant tout simplement autre – il le fait en tant qu'*épreuve*. Le plus souvent les hommes qui occupent une terre restent sans acquérir leur patrie, parce qu'il s'agit précisément d'une épreuve à supporter et qui semble au premier abord accablante, insoutenable, déchirante, voire « déracinante » – ils la voient comme un danger et ne s'approprient alors jamais leur terre ou rarement (p. 24). Ainsi ils ne sont jamais chez eux, ils n'appartiennent pas à un chez-soi commun, ne trouvent pas d'enracinement, sauf à considérer ce dernier, faussement, comme l'inerte présence sur un sol et un seul. Faussement, en effet, parce que, on le voit, la patrie, l'enracinement dans l'appartenance à une *Heimat*, se gagne par l'épreuve de l'étranger. Cette épreuve est celle qui conduit au mouvement en contre-courant. Il faudrait donc la comprendre pour détenir la clef de celui-ci.

L'épreuve est double dans son essence, c'est-à-dire dans le mouvement essentialisant qui fait son être. Elle est un *Schwinden*, un disparaître, une diminution qui va vers l'avoir été, et un *Ahnen*, un « intimer », un intérieur qui regarde et pousse vers l'avenir. Les deux termes prennent leur sens dans le paradigme fluvial. Le poème « Stimme des Volkes » de Hölderlin dit du fleuve qui permet l'appropriation qu'il est « *Schwindenden* » et « *Ahmungsvollen* », disparaissant et plein d'un « intimer »

(p. 12). Le disparaître ici dit le départ et l'entrée dans le fleuve, l'aller-vers, l'épreuve comme distance, éloignement du natal possible et rapprochement de l'étranger. Un certain déchirement est donc nécessaire. Il donne au natal la détermination d'un avoir-été, un *Gewesen*. Il est donc l'être du natal qui permettra le fondement d'une histoire et d'un appartenir. Quant à l'intimer, il dit un regard intérieur, un retour sur soi qui se dirige vers l'avenir, vers ce qui viendra et demande à être instauré. Il ne faut considérer les deux ni dans un ordre chronologique, ni séparés, mais comme constituant ensemble, dans leur essence, l'être du fleuve comme fondement de la patrie et de l'enracinement. Cet être appartient au « contre-courant », le « *Rückwärts* ». Le disparaître va vers l'intimer : l'éloignement du/des départ(s) est un rapprochement non pas d'une arrivée mais d'autres départs, c'est-à-dire l'essentialisation du départ où l'intimer apporte un élan et un pro-jet qui fait alors du disparaître un avoir-été, un être du passé et la possible institution d'une histoire.

1.2 Affirmation du retour et/ou retour affermi

Mais l'être du *Rückwärts* est double. Il n'est pas seulement la *détermination réciproque* du *Schwinden* et de l'*Abnen*, mais aussi *affirmation* du retour et/ou retour affermi. Celui-là est à son tour double et fait écho à l'union du disparaître et de l'intimer : il est un retour vers le chez-soi et un retour depuis l'étranger, les deux portant la même difficulté – celle qui exige qu'on prenne une distance par rapport à ce qu'on a rencontré au loin, qu'on « navigue » contre le courant premier pour retrouver le natal. Ces deux mouvements de retour dépendent entièrement des premiers. C'est parce que l'avoir-été advient par l'à-venir de l'intimer que le chez-soi devient possible. Le retour vers le chez-soi se laisse alors approprier en lui, riche de l'épreuve de l'autre. C'est là et là seulement qu'un enracinement devient possible. L'enracinement est une possibilité de l'être-là et de l'être-avec et non pas un départ défini et fixe. L'enracinement est acquis par l'épreuve de l'étranger dans le mouvement et l'essence du Contre-Courant. Ce n'est que maintenant que nous pouvons aborder le sens de l'enracinement.

2. L'enracinement

Ce n'est point étonnant d'aller vers Klee pour trouver ce qu'est l'enracinement dans son effectivité, l'enracinement comme *ἐντελέχεια* et *ἐνέργεια*. C'est qu'on retrouve une complétude du sens de l'enracinement chez lui, ce qui donne la compréhension de son concept. Ce sens est triple. Il comporte les trois composantes suivantes : la racine, la formation ou le former, et l'ouverture. Elles sont à aborder séparément, mais leur unité donne l'essence de l'enracinement.

2.1 La racine

La racine s'accomplit, atteint son ἐντελέχεια, en tant que puiser. Ce puiser est double : un puiser-pour-garder et un puiser-pour-créer.

2.1.1 Puiser-pour-garder

La racine en tant que *puiser-pour-garder* atteint son plein sens en tant que recueillement. Nos c  eurs, précise G. Johnson (Johnson, 2013, p. 488) dans sa lecture du terrien chez Klee, nous mènent vers le fondement, la terre, le sentiment affectif (en) vers le chez-soi où un séjour s'installe. C'est là qu'on trouve la vérité comme mouvement et genèse, les deux constituant l'histoire de la terre (p. 484). Klee dira du sol, dans *The Thinking Eye*, qu'il est la « force active » (Klee, 1992A, p. 351) et ajoutera dans *The Nature of Nature*, qu'au début « la ligne ne pénètre pas dans la terre pour résider mais pour puiser de l'énergie » (Klee, 1992B, p. 29). Une telle force garde et sauvegarde. Elle garde en ce qu'elle embrasse en elle, en son sein, ceux qui s'y attachent ; et elle sauvegarde, assure une sotériologie renouvelée en donnant une force fixant les résidents au lieu.

2.1.2 Puiser-pour-créer

La garde ainsi assurée, la racine se donne aussi comme un *puiser-pour-créer*. Elle est en cela donatrice de loi, de premières déterminations et particularités des résidents, qui parle dans ce que Heidegger dit de Klee, à savoir qu'il y a chez lui toujours une tonalité, une humeur (Johnson, 2013, p. 501), voire, pour aller plus loin que Heidegger lui-même mais à partir de sa propre pensée, une tonalité fondamentale¹. La tonalité fondamentale caractérise la terre et donne une loi à chaque racine qui y puiser son être. C'est alors que la racine se dirige selon sa loi et cherche à remonter comme pensée nouvelle de la patrie. Klee le voit très clairement, lorsqu'il dit de la terre, où la racine s'accroche, qu'elle est alors « capacité à croître, avec référence à l'idée sous-jacente, au logos, au mot du commencement, au point irrité » (Klee, 1992B, p. 29). Le logos est ici un autre mot pour la création, à l'idée devenue œuvre ou chair ou encore œuvre et chair, où le pouvoir de la terre se voit approprié par la racine de celui qui a trouvé son appartenance, pour monter, percer, devenir expression. Celle-ci demande alors et doit être accompagnée par la *formation*.

1 Voir Martin HEIDEGGER (1929/30), *Grundbegriffe der Metaphysik, GA 29/30*, Francfort: Vittorio Klostermann, qui aborde la question des tonalités fondamentales (*Grundstimmungen*), surtout de l'ennui.

2.2 La formation

La formation est une indication formelle vers l'agir, vers la τέχνη mais aussi, ce qui nous concerne plus directement ici, vers la πράξις. Klee insiste à plusieurs reprises : il faut chercher la formation et rejeter la forme (Klee, 1992A, p. 11, 17, 109, 454 ; 1992B, p. 43, 269). La tension (Klee, 1992A, p. 109) entre le statique, qu'offre la terre et qui en est même la tentation essentielle, et le dynamique de l'expression, du logos et de l'idée sous-jacente, ne doit pas rester en suspens ou en δύναμις pure et simple. Elle ne doit pas pour autant mener à une forme ou à la manifestation d'une forme unique dans un aristotélisme éternaliste. Klee précise progressivement comment comprendre et ce qu'implique la formation. Nous pouvons en noter plusieurs moments spécifiques interdépendants : élan, fonction et former.

2.2.1 L'élan

Il s'agit d'abord de chercher à surmonter la gravité par l'élan (p. 395). Celui-ci implique la mise en mouvement ascendant de la force, qui n'est ni arbitraire ni une perte sans rappel dans le chaos général.

2.2.2 La fonction

Elle n'est pas arbitraire parce qu'elle s'effectue à partir d'une fonction : la fonction est son origine (p. 59). Klee choisit très bien ses mots. L'ενέργεια, la mise en œuvre de la puissance qui advient par l'enracinement, se fait d'une manière spécifique : elle suit une ou plusieurs formules qui permettent à chaque fois de lui donner une détermination première évitant tout arbitraire à sa genèse. Cette fonction est l'expression exacte du lieu où l'on est venu à fonder et voir fonder sa résidence sur terre après le retour et le mouvement fondateur à contre-courant. Elle dépend donc de la patrie dans sa formulation et sa naissance.

2.2.3 Former

La mise en mouvement ascendant de la force ne va pas non plus de la première impulsion d'une fonction pour rejoindre un chaos généralisé : la fonction s'appliquant à la puissance radicale de la terre détermine une formation (Klee, 1992A, p. 454 ; 1992B ; p. 269), un former algorithmique qui se diversifie sans jamais se perdre dans l'indéterminé.

Ainsi, la fonction et la formation opèrent en même temps pour éviter toute forme figée qui ferait de l'œuvre un travail fini et mort². Il y va du maintien de l'action dans le sens de la τέχνη qui renouvelle ses œuvres effectives, présentes ou plutôt venant en présence dans leur ἐντελέχεια, et, nous devons ajouter, dans le sens de la πράξις, de l'agir comme tel au sein du lieu où s'est faite l'institution du chez-soi, en tant que cet agir implique le moi et l'autre dans leur co-appartenance, qui a son essence dans l'être-avec rendu possible par la patrie.

2.3 Point d'ouverture

L'être de la racine, la fonction et la formation sont toutes les trois portés par la notion de *Punkt* (le point) en ce qu'elle constitue leur finalité. Cette dernière n'est pas une cause finale accomplie mais le lieu d'une décision. Klee appelle ce lieu le « point irrité » en le liant à l'idée et au logos (Klee, 1992B, p. 29). Le « Point » revient souvent dans ses carnets, parce qu'en lui, on le voit sous maintes figures, se tranche la création même dans sa manifestation, c'est-à-dire dans sa sortie vers l'ouvert. Il est l'instant où le créer prend son élan.

Depuis ce point donc, nous avons les moments décisifs de l'ouverture, et ainsi de l'émergence de la vérité dans son sens grec d'une sortie de l'occultation – ἀλήθεια.³ Avant l'instant de la décision qu'est le point, la création, dit Klee, « était en moi mais arrêtée par mon angoisse et mon isolement ». Cependant, une fois la décision prise et la création est lancée dans l'ouvert, « ma vraie personnalité parlera, elle pourra se mouvoir en toute liberté » (Klee, 1992A, p. 451). Le possible et la puissance contenus dans la racine et ses configurations trouvent leur réalisation renouvelée dans l'ouvert qui donne à la création ses différentes modalités. Il est décrit comme le libre par Klee, et nous devons lui ajouter la joie, qui est à comprendre depuis la générosité au sens de largesse de cœur, ou de générosité cartésienne, d'ouverture donc à l'autre et pour lui, celui qui fait mon être-avec proche et lointain – celui que j'ai rencontré après le première départ et que je ramène dans mon mouvement à contre-courant, et celui qui réside dans le lieu que donne la patrie instituée et qui s'enracine auprès de moi.

2 C'est ce qu'il faut clairement entendre dans les paroles de KLEE lorsqu'il souligne : « la forme est la mort ». P. KLEE (1992). *The Nature of Nature*, London: Lund Humphries, p. 269.

3 BAUMGARTNER rend compte du mouvement depuis la racine et jusqu'à l'ouvert, en passant par la semence à la germination, puis au fleurissement. Voir Michael BAUMGARTNER (2013). Paul KLEE: From Structural Analysis and Morphogenesis to Art, in *Research in Phenomenology*, (43), p. 856.

3. Le cosmique

Le mouvement qui nous a menés du contre-courant au sens de l'enracinement ne s'arrête pas là, et son affirmation et direction ultime va au plus loin, c'est-à-dire vers le cosmique, la manifestation de la fonction dans le plus grand espace-temps. Ce cosmique est à voir dans son être et dans ses conséquences. Il est ainsi le sens de l'universel et permet exclusivement l'affirmation du chez soi par le biais de l'autre, i.e. par la reconnaissance.

3.1 L'universel

Klee prépare sa considération du cosmos en l'incluant dans l'horizon du créer. Il considère ainsi l'horizon assez tôt dans ses carnets d'abord comme matériel et terrien puis comme cosmique et support de l'idée (p. 147). D'abord donc, nous le savons maintenant, comme le lieu de la fonction de la racine, puis comme sortir dans l'ouvert et ce qui le suit. Deux déterminations principales du cosmos apparaissent dans les carnets de Klee et semblent se contredire. Ainsi Klee affirme d'une part, en parlant du mouvement circulaire du pendule, que par lui « le lien avec la terre est coupé et commence alors la forme cosmique du mouvement » (p. 397) ; puis, face au monde instable de l'époque, il affirme qu'on peut « quitter le monde immanent et construire un monde transcendant qui sera entièrement affirmation » (p. 463). Une tendance à se séparer du terrien et à déterminer le cosmos indépendamment, voire comme contradictoire du terrien se fait jour. D'autre part, Klee dit clairement que « tout mouvement est cosmique » (p. 315) et même que « tout germe est cosmique » (p. 19) et laisse entendre ou dit explicitement dans son travail et ses commentaires que « le mouvement est l'origine de la vérité » (Johnson, 2013, p. 488). Nous avons vu que l'enracinement implique le mouvement – la racine est en mouvement, la fonction forme constamment dans son mouvement et le point fait surgir dans l'ouvert par un mouvement, et l'assertion que « tout germe est cosmique » vient nous corroborer. Que dire alors de cette tendance à la séparation et de l'installation d'une contradictoire ?

Il faudra y voir le signe d'une *tension*, qui est la même que nous avons rencontrée, entre le statique de la terre et le dynamisme du logos et de l'idée, portée à une échelle plus large. Elle traduit l'opposition toute héraclitéenne entre le ciel et la terre, et Klee parle clairement d'ailleurs dans *The Nature of Nature* de la « tension infinie entre le cosmique et la terre » (Klee, 1992B, p. 13). Dire que « tout germe est cosmique » indique donc l'opération la plus large qui puisse advenir depuis l'enracinement. En fin de compte, et comme aboutissement renouvelé et ultime de l'enracinement qui suit le fondement du chez-soi à contre-

courant, nous avons la pensée du cosmique qui est dans son effectivité dialectique la pensée de l'universel. Celui qui s'enracine saura s'ouvrir, et celui qui sait s'ouvrir saura aborder les questions qui occupent non plus l'homme d'une seule patrie mais l'Homme, tel que le voyait déjà Rousseau. L'enracinement devient alors la condition de possibilité du questionnement universel et sur l'universel et donc de la philosophie comme telle : seul un homme enraciné, tel que nous avons pu l'identifier, peut philosopher.

3.2 Affirmation du chez-soi par l'Autre

En même temps que l'universel est découvert, abordé et questionné, le chez-soi enraciné ouvre celui qui lui appartient à son autre. On en voit un indice clair au milieu de *The Nature of Nature*, où Klee indique concernant l'œuvre : « Les frémissements préliminaires en nous, nos propensions d'artisan dirigées vers l'œuvre elle-même et notre transmission de cet engagement aux autres – ce sont là les composantes principales de la totalité créative – pré-création, création, post-création » (p. 259). Comprenons ! : La « totalité » qui hante l'œuvre de Klee nécessite la transmission de notre engagement productif à l'autre. Les « frémissements préliminaires » en nous sont celles qui viennent de la terre comme lieu où puise la racine, comme puiser-pour-garder et puiser-pour-crée ; nos « propensions d'artisan » sont la fonction productrice qui tend vers la formation et qui, une fois « dirigées vers l'œuvre », mettent le former en action et passent dans l'ouvert, où l'autre est présent comme attente de transmission.

L'Autre se trouve appelé par la « totalité créative », et le sens de l'œuvre le demande comme miroir et comme affirmation du chez-soi et de l'œuvre. La vision de Klee, comme l'indique avec justesse Baumgartner, est une sorte de holisme constitué par quatre éléments indispensables : le monde, moi/toi et la terre (Baumgartner, 2013, p. 387). La présence de l'autre est si importante pour Klee qu'il en parlera d'une manière qui a tout de la notion de chair chez Merleau-Ponty. Ainsi dit-il que « lorsque les corps se touchent, une certaine soif d'aventure est née » – « là où des complications émergent », il y a « la possibilité de liberté » (Klee, 1992A, p. 450). Baumgartner voit bien dans la relation à l'autre chez Klee quelque chose de l'interversion du miroir lacanien chez Merleau-Ponty, où « nous nous voyons dans les autres et au-dehors » (Baumgartner, 2013, p. 481-482). Sachant que l'autre n'est rencontré qu'après et par l'enracinement, il devient clair qu'être enraciné est aussi la condition de possibilité de l'affirmation du chez-soi par l'autre.

Les différents éléments que j'ai dégagés dans leur articulation sont autant de facteurs les uns pour l'advenue des autres ; et il faut comprendre leur fonctionnement comme constituant pour celui qui le pense un cercle herméneutique. Le chez-soi atteint par le mouvement en contre-courant suivi par l'enracinement effectif est renforcé par la rencontre de l'autre, la dialectique qui fait jour dans cette rencontre et le questionnement philosophique sur l'essence de la patrie. C'est ce cercle toujours renouvelé, élargi et renégocié qui dit et raffermi l'être du s'enraciner et donc ce qu'on peut entendre dans le terme enracinement. Le cercle herméneutique est solidement établi, mais il est aussi constamment ouvert à de nouvelles déterminations qui empêchent tout repliement sur soi qui ferait de la racine un simple puiser-pour-garder et perdrait du coup la création, l'ouverture vers l'avenir, la reconnaissance. Le garder ne serait alors plus sauvegardé et le chez-soi risquerait la fragilité et l'évanouissement.

Bibliographie

- Baumgratner Michael, (2013). Paul Klee: From Structural Analysis and Morphogenesis to Art (New York), in *Research in Phenomenology* (43), 374-393.
- Heidegger Martin, (1929/30). *Grundbegriffe der Metaphysik, GA 29/30*, Francfort, Allemagne: Vittorio Klostermann.
- Heidegger Martin, (1942). *Hölderlins Hymne « Der Ister », GA 53*, Francfort, Allemagne : Vittorio Klostermann.
- Johnson Galen, (2013). On the Origins of Truth in Art: Merleau-Ponty, Klee, and Cézanne (New York), in *Research in Phenomenology* (43), 475-515.
- Klee Paul, (1992). *The Thinking Eye*, London: Lund Humphries.
- Klee Paul, (1992). *The Nature of Nature*, London: Lund Humphries.

L'agir référé, orienté et situé de l'enseignant

André PACHOD

*Université de Strasbourg,
ESPE de l'Académie de Strasbourg*

Résumé

En situation d'exercice en école et dans sa classe, l'enseignant se pose une triple question : « Que dois-je impérativement faire, que m'est-il recommandé de faire, que puis-je choisir de faire ? » Cet agir éthique et responsable de l'enseignant présente trois caractéristiques majeures. Premièrement, il est *référé* à des postures professionnelles et éthiques, à des positions et missions exercées en cours, en classe, à l'école et hors de l'école : éducateur, enseignant, formateur, pédagogue, didacticien, expert, accompagnateur, acteur social. Les différents référentiels de compétences développent cette identité plurielle. Deuxièmement, l'agir de l'enseignant est *orienté* par quatre points verbes régulièrement employés pour décrire et décomposer son exercice en classe et à l'école : instruire, enseigner, éduquer, former. Cet agir se construit dans une logique additionnelle et non soustractionnelle autour de ces quatre points cardinaux que des analyses de pratiques professionnelles et le travail d'équipe équilibrent et finalisent. Troisièmement, l'agir de l'enseignant est *situé* dans une société hypermoderne marqué par quatre nouveaux rapports au temps, aux autres, à soi, au savoir. C'est dans un contexte de questionnement et d'incertitude que l'enseignant entre en éthique : il recherche la meilleure solution en situation de décision.

Mots-clefs : Ethique, Ethique enseignante, identité enseignant, référentiel de compétence, posture professionnelle

Abstracts

The referred, oriented and situated action of the teacher

When practicing in school and in the classroom, the teacher asks himself three questions: "What must I do, what is recommended for me to do and what can

I choose to do? » This ethical and responsible action of the teacher presents three major characteristics. Firstly, it refers to professional and ethical postures, positions and missions exercised in courses, in class, at school and outside of school: educator, teacher, trainer, pedagogue, didactician, expert, guide, actor social. The different skills frameworks develop this plural identity. Secondly, the teacher's action is guided by four verb points regularly used to describe and break down his exercise in class and at school: instruct, teach, educate and form. This action is constructed in an additional and non-subtractional logic around these four cardinal points that analyzes of professional practices and teamwork balance and finalize. Thirdly, the teacher's action is situated hypermodern society marked by four new relationships to time, to others, to oneself and to knowledge. It is in a context of questioning and uncertainty that the teacher enters into ethics: he seeks the best solution in a decision situation

Keywords: Ethics, Teaching ethics, teaching identity, skills framework, professional posture

Les référentiels francophones de compétences des enseignants l'énoncent sous des formulations diverses : « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » pour le Québec et pour la Suisse, « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » selon la formulation française de 2010, « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » selon le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de juillet 2013. Tous précisent l'agir de l'enseignant par deux qualificatifs : éthique et responsable. Ils soulignent l'importance d'une éthique professionnelle de l'enseignant en exercice et en situation de classe, de cours, de relations avec les élèves, les collègues, les autorités, les parents, les partenaires. Ainsi, l'agir de l'enseignant se fonde sur des techniques, des outils et des ressources qui relèvent de la méthodologie et de la didactique, mais aussi sur diverses postures éthiques et professionnelles.

Le terme de posture précise une disposition et une disponibilité continues de l'enseignant à articuler son agir autour de quatre points cardinaux : instruire, enseigner, éduquer, former. Cet agir ne relève pas d'une application éprouvée et approuvée de méthodes et de bonnes pratiques, répertoriées ou non dans des codes de déontologie professionnelle ; il développe une éthique d'un professionnel de l'enseignement et de l'éducation qui ne cesse d'inventer son métier en situation réelle d'exercice en prenant appui sur des obligations et des recommandations. Nécessairement contextualisé, l'agir enseignant active une triple démarche ; la

première est d'ordre sociologique et relève d'une obligation professionnelle nécessaire et continue : connaître le monde dans ses réalités, ses ruptures et ses défis. La seconde, d'ordre philosophique et anthropologique, nourrit un triple questionnement éducatif : quel homme former pour le faire habiter quel monde et lui transmettre quelles valeurs ? Enfin, la démarche éthique invite l'enseignant à devenir homme des choix, selon les termes de Ricœur, d'une « vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes ».

Trois qualificatifs expriment l'agir de l'enseignant. Référé à une éthique professionnelle, cet agir se précise en postures, dont il convient de définir les traits majeurs ; ce sera l'objet de la première partie. La seconde partie développera un agir orienté de l'enseignant autour de quatre points cardinaux : instruire, enseigner, éduquer, former. Référé à des postures éthiques et professionnelles, orienté autour de missions fondamentales, l'agir enseignant est enfin situé dans un environnement sociétal, éducatif, culturel à connaître, à questionner, à habiter ; cet agir situé sera développé en troisième et dernière partie.

L'agir référé de l'enseignant

Nous précisons « l'agir éthique de l'enseignant » de préférence à « l'éthique de l'enseignant », en référence à la distinction du couple notionnel : agir et faire. Dans le faire, moment de l'agir qui peut être par principe vécu sans grande surprise, nous sommes dans l'ordre du programme, de la procédure, de la technique ; « le faire s'apprécie en termes d'efficacité et son déroulement peut donner lieu à un contrôle » (Leclercq, 2000, p. 243). L'agir, quant à lui, est plus qu'une mise en œuvre, il est production de finalités, il invite au choix. Le verbe agir, comme tout autre verbe, demande un sujet que nous connaissons : l'enseignant. Il demande des compléments circonstanciels de temps, de lieu, de manière, de moyens, etc. L'éthique de l'enseignant se vit dans et selon divers compléments circonstanciels, avec des adverbes modifiant l'agir, donc l'action en prévision, en réalisation et en analyses ; les compléments circonstanciels de l'enseignant sont la classe, l'établissement, les relations avec les élèves, les collègues, les parents, les partenaires, selon un agenda de classe et de progressions, en mise en œuvre de diverses méthodes et ressources didactiques et pédagogiques. Cet agir se conjugue au présent dans le réel de la classe et du cours, prenant appui sur un passé de formation de l'enseignant inscrite dans une histoire de l'éducation, et vise un futur qui, en référence aux analyses de Jonas, est le temps de la responsabilité de l'éducateur qui « ne s'engage pas seulement dans l'immédiateté de sa relation à l'éduqué, mais pour l'avenir » (Paturet, 2007, p. 141).

Des postures professionnelles

L'agir de l'enseignant se précise en diverses postures professionnelles et éthiques. Caractérisons tout d'abord la notion de posture en quelques traits majeurs afin de saisir toutes les implications pour l'agir enseignant.

Le sens courant définit la posture comme une attitude, une position, une façon d'être et de se tenir. Le système postural permet à l'individu de se tenir debout dans l'espace, de se situer par rapport à son environnement, de s'équilibrer dans le mouvement. L'enseignant évolue dans un environnement scolaire, éducatif, social, économique, culturel. Il est appelé à tenir toute sa place en réponse à diverses missions qui lui sont dévolues : instruire, enseigner, éduquer, former, orienter, socialiser. L'équilibre, dans son résultat, est une position stable de la personne ; dans son processus, il est un mouvement de pondération et de contrepoids entre diverses forces, en juste proportion des choses. Tel un funambule, l'enseignant est appelé à trouver un équilibre, toujours en voie de stabilisation, entre diverses positions et missions exercées en cours, en classe, à l'école et hors de l'école : éducateur, enseignant, formateur, pédagogue, didacticien, expert, accompagnateur, acteur social, etc.

Nous référons le deuxième trait notionnel à la psychologie sociale qui situe la posture entre le statut et le rôle. « Il y a 'du jeu' possible entre le statut et les rôles. C'est peut-être dans cet entre-deux que se situe la notion de posture, celui de la marge de manœuvre dont dispose un acteur, en situation professionnelle, pour moduler ses comportements, choisir une attitude, créer une situation » (ESEN, 2012, p. 49). L'agir de l'enseignant n'est pas une application normée de techniques éprouvées et approuvées ; il se meut dans divers entre-deux : statut institutionnel et rôles en situation, didactique et pédagogie, distance et proximité, éducation immédiate et éducation tout au long de la vie. Il cherche une solution en contexte, il choisit entre des possibles au service d'une fin et en référence à des valeurs. Cet entre-deux installe l'enseignant dans ce que Paturet (2007, p. 68) nomme une « aporétique de la raison éducative » plaçant l'exercice de l'enseignant devant une série d'antinomies, de paradoxes et d'oppositions : domestiquer et affranchir, entrer en société et propension à se détacher, l'identité et l'ipséité, la catégorie et la personne, l'universel et le particulier. En comparant et confrontant le métier d'enseignant aux autres métiers humains (chef de guerre, entrepreneur, médecin, homme politique, magistrat, rééducateur, etc.), Michel Barlow situe le métier dans des paradoxes : influencer ou accompagner, prévoir ou improviser : « Enseigner, c'est au moins autant *être avec*, qu'*agir sur* au moins autant *adhérer au présent de ses élèves*, que *préparer leur avenir* » (1999, p. 6).

Enfin, nous associons à posture la notion de schème. Celui-ci se comprend comme un noyau de savoir-faire suffisamment organisé et structuré pour être adaptable à diverses situations. Il peut donc y avoir répétition ou transformation. Bucheton et Soulé (2009, p. 38) explicitent cette approche en ces termes : « Une posture est un schème préconstruit du 'penser-faire-dire' que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets. » L'enseignant puise ainsi, de façon continue ou ponctuelle, explicite ou non, dans un ensemble d'évidences, dans un thesaurus de valeurs et de pratiques qui constituent un ethos.

Au terme de ces diverses considérations, nous retenons qu'une posture est une attitude physique, psychologique, éthique. Attitude extérieure et intérieure d'une personne en vue d'un certain but, la posture se comprend comme un positionnement continu, une disposition et une disponibilité permanentes de l'agent, en réponse aux missions assignées. En référence aux analyses de Reboul (1989), la posture professionnelle suppose un certain état de vigilance inscrite dans la recherche d'un équilibre subtil entre rigueur et clémence selon les situations et les enjeux.

En éthique référée

À la différence de certains auteurs qui les considèrent comme synonymes, nous contrastons les termes de morale, d'éthique, de déontologie. Chacun d'eux entend une même question initiale et générale : « Que dois-je faire ? » ; chacun y répond cependant de façon différente et complémentaire : ce qui doit être impérativement fait, ce qu'il est recommandé de faire, ce qu'il est possible de faire. En situation d'exercice en école et dans sa classe, l'enseignant contextualise une triple question : « Pour exercer mon métier d'enseignant, que dois-je faire, que m'est-il recommandé de faire, que puis-je faire ? »

En référence à l'auxiliaire « devoir », nous retenons une première dimension : la morale ou la déontique. Celle-ci exprime l'obligation impérative, le normatif universel non lié à un lieu ni à un temps, généralisable et valable pour tout homme et pour tous les hommes. Le concept de l'obligation est au cœur de la morale qui

parle de devoirs, de ce qu'il faut faire ou ne pas faire. « La morale consiste en un ensemble de valeurs et de règles de conduites (écrites ou non écrites et considérées comme bonnes) qui régit d'une manière absolue les actions individuelles et collectives au sein de groupes ou de sociétés » (Drolet, 2013, p. 20). La morale professionnelle de l'enseignant s'énonce ainsi sous forme de constitutions, de lois, de décrets, de circulaires, de programmes à connaître pour application. Elle s'organise autour d'un concept central, la norme, qui réunit l'idée d'objectivité, d'extériorité et d'universalité.

Une autre dimension, la déontologie ou la praxéologique, énonce « l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent la conduite de ceux qui exercent une profession » (Métayer, 2008, p. 6). Elle codifie et balise la pratique professionnelle par des obligations pratiques éprouvées et approuvées par des professionnels pour des professionnels, afin de rendre et de rester des professionnels. Ces prescriptions, énoncées souvent en bonnes pratiques, visent l'action dans son exécution pratique et sa reproduction souhaitée efficace et professionnelle. En déontologie, l'enseignant cherche des règles à appliquer, espérées efficaces, dans l'exercice quotidien de son métier ; il souhaite disposer de repères de bonnes conduites et de bonnes pratiques. La question initiale « Que dois-je faire ? » se précise en ces termes : « Qu'est-il convenu de faire ? Qu'est-il recommandé de faire ? »

Si la morale définit les impératifs et les irréfutables, si la déontologie énonce des bonnes pratiques à reconnaître et à appliquer, l'éthique ou l'axiologique exprime un optatif d'action ; elle s'interroge sur « ce qu'il est possible et souhaitable de faire », elle mène une recherche individuelle, collégiale, discursive sur les réponses concrètes à proposer, au service, selon les termes de Ricoeur (1985), d'une « visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes ». En éthique, le sujet cherche, hésite, négocie, explore plusieurs possibilités, s'interroge. « À la différence de la morale, l'éthique éclaire ce domaine parfois confondant de considérations rivales et parfois apparemment contradictoires qui constituent la vie morale des humains » (Weinstock, 2006, p. 8). L'éthique s'installe et se pratique dans les carrefours, les ronds-points, lorsque les routes se croisent, lorsqu'on s'arrête, lorsqu'on re-cherche une direction, celle supposée bonne ou espérée telle pour soi, pour les autres, pour l'institution, afin d'éduquer aujourd'hui pour demain. Nous pourrions appliquer à l'éthique les propos d'Abel sur les religions qui « ne sont pas des machines à accélérer, ce sont des machines à ralentir, à retarder. Ce sont des machines qui introduisent de l'intrigue, du retard, de la complication ; non pas au sens intellectuel, mais au sens de la médiation, du

trouble, de l'interprétation ; éventuellement, un conflit dans l'interprétation, un désaccord avant qu'une proposition ne soit faite » (2004, p. 79).

Cette préoccupation, nous la référons à trois dispositions éthiques selon lesquelles l'enseignant professionnel agit. La première, nous la nommons éthique du jugement prudentiel. Le propre de la prudence est de susciter l'action créatrice et de la maîtriser grâce à la réflexion et à la délibération. La prudence définit « l'intelligence de l'action regardant d'un côté les principes, mais de l'autre les contextes, les circonstances et soupesant les conséquences. Pour Aristote en effet, la pratique ne relève pas de la science ou de la sagesse mais bien de la prudence » (Fabre, 2011, p. 55). Le *phronimos* délibère pour décider et diriger. La deuxième disposition est l'éthique de l'impossible consenti. La réalité éducative n'est pas simple, elle ne l'a jamais été et ne le sera jamais ; elle est de l'ordre de la pensée et de l'organisation complexes, inscrites dans des paradoxes et des apories impossibles à dépasser une fois pour toutes, qui se jouent et se rejouent chaque jour pour l'enseignant. La réussite n'est jamais assurée, l'échec y est constitutif. Souhaitée, l'éducation ne peut être l'œuvre du seul décideur initial, l'enseignant ; elle reste l'œuvre principale du sujet pris en charge qui accepte de répondre à cette proposition par une coopération jamais définitivement acquise, ni dénuée d'hésitations et de fluctuations. Enfin, ce travail des contradictions et dans les contradictions installe l'enseignant dans une éthique de la différence souhaitée. Il résiste à simplifier le réel, décidant de considérer l'élève à la fois comme un sujet en formation et comme un sujet déjà constitué. Il abandonne sa puissance de magister sur tous et sur tout pour entrer dans un réseau de partage des savoirs. Il n'est plus le pédagogue de la maîtrise, il devient le pédagogue de la différence souhaitée. Il meurt à lui-même pour naître à la présence de l'autre et des autres.

L'agir orienté de l'enseignant

Quatre verbes sont régulièrement employés pour décrire et décomposer l'agir de l'enseignant en classe ou à l'école : instruire, enseigner, éduquer, former. Ces quatre points cardinaux développent l'agir orienté de l'enseignant qu'il convient de préciser en dissipant un brouillard sémantique habituel.

Instruire

Du latin *instruere*, instruire signifie « bâtir, construire, outiller, disposer, rendre apte à utiliser des instruments, solidifier ». On instruisait un bâtiment, on instruisait un bateau afin qu'il puisse partir en pleine mer. Aujourd'hui encore, on instruit une affaire ou un procès. Le terme instructeur, du latin classique

instructor, « ordonnateur », est aujourd'hui encore employé en contexte militaire et juridique : l'officier instructeur et le juge instructeur circonscrivent les savoirs nécessaires pour construire un homme ou une affaire, les hiérarchisent et les modélisent en vue de les transmettre. L'instruction est du côté des savoirs à acquérir ; l'instruit possède de solides et nombreuses connaissances en culture générale de type encyclopédique ou dans des domaines spécialisés de type professionnel. L'acquisition des savoirs suppose aussi leur transmission. Finalisée, celle-ci édifie et construit un individu en général et un citoyen en particulier. Il s'agit de construire – *bauen* dans le vocabulaire de Heidegger – l'élève en l'équipant de savoirs nécessaires pour vivre en homme libre et autonome, en acteur responsable de la cité. Pour Condorcet, édifier la République c'est instruire le citoyen, c'est solliciter les esprits à comprendre et les initier à la vérité.

Ce double souci de la hiérarchisation et de la transmission des savoirs est constitutif de l'acte d'instruire. *L'enseignant-instructeur* est ainsi un maître instruit défini comme transmetteur de savoirs disciplinaires, travaillés dans leurs connaissances et dans leurs transmissions par des connaissances théoriques en divers domaines : didactique, méthodologie, psychologie, philosophie. À l'image d'un technicien, son travail est décomposé en fonctions à remplir, elles-mêmes explicitées en listes de tâches à réaliser. Privilégiant le modèle transmissif et porté par les valeurs de la production et de la performance, il est l'évaluateur-contrôleur d'un sujet qui sait ou qui ne sait pas lire, écrire, compter, chercher, répondre. Sa formation initiale doit l'aider à être un technicien des moyens et des supports d'apprentissage, par l'acquisition de compétences générales et spécifiques en application d'un référentiel de compétences.

En histoire de l'éducation, ce souci d'outiller l'apprenant de savoirs élémentaires et nécessaires précise une mission continue et fondamentale de tout enseignant et de l'école où l'élève apprend ce que le maître lui transmet. Le Rapport Fauroux (1996) le rappelait en ces termes : « C'est l'instruction, et osons le dire, la culture, qui est l'enjeu primordial. Elle seule apporte aux individus les 'lumières' qui les protégeront contre la tentation de l'angoisse ou du rempli, et à la nation les instruments politiques, économiques, techniques qui lui permettront de construire son avenir. Elle fournit des armes efficaces dans la lutte contre le chômage et l'exclusion, même si l'Éducation n'est pas à l'origine de ses grands maux sociaux ». Le Rapport énumérait ensuite quelques savoirs primordiaux à inscrire dans des programmes: savoir lire, savoir écrire et d'abord savoir parler ; savoir calculer et disposer d'une connaissance élémentaire des figures et des volumes ; comprendre l'espace et le temps ; pratiquer l'exercice raisonné de l'observation

et des pratiques ; éduquer le corps et la sensibilité ; apprendre des codes et des valeurs de civilité et de citoyenneté. Le socle commun de connaissances et de compétences énonçait dix ans plus tard ces connaissances, capacités et attitudes.

Enseigner

Du latin *insignare*, enseigner signifie « désigner, mettre une marque, montrer, indiquer, faire signe vers ». À l'instar d'une enseigne d'un magasin, l'enseignant indique les savoirs à apprendre et les méthodes (du grec *meta*, autour, et *odos*, chemin), les procédures, les étapes, le chemin à prendre pour y parvenir. Aujourd'hui encore, tout enseignant actualise la « leçon » de Rousseau sur l'astronomie de la forêt de Montmorency : l'élève est appelé à apprendre à s'orienter par soi-même, aidé par l'enseignant qui lui donne des signes pour se repérer. Le Rapport annexé de la Loi d'orientation de juillet 1989 précisait le double objet de l'enseignement : des contenus et des méthodes.

Professionnel des apprentissages scolaires et spécialiste de la relation éducative, l'enseignant gère son groupe-classe comme un professionnel de l'action : reconnaître l'initiative du sujet, la situer dans le jeu laissé à l'aléatoire, activer diverses compétences telles qu'anticiper, analyser, conduire rationnellement et efficacement, évaluer son action. Ces compétences recouvrent en fait celles habituellement dévolues à l'animateur dans sa triple fonction : faciliter, réguler, produire. Faisant appel à des techniques actualisées et finalisées, l'enseignant pratique diverses méthodes pour faciliter les apprentissages en réponse au souci de faire progresser chaque élève dans son rapport au savoir de façon différenciée et autonome. Praticien-artisan, l'enseignant sait utiliser des routines et des schémas d'action contextualisés ; praticien-réflexif, il réfléchit sur ses pratiques et analyse ses effets ; enseignant-chercheur, il propose alors des perspectives nouvelles.

Mettre l'élève au centre du système éducatif - expression de Claparède qui fait florès à partir de la loi d'orientation de 1989 - c'est opérer une véritable rupture épistémologique. L'école n'est plus centrée sur les seules connaissances à transmettre pour tous les élèves en réponse à une offre scolaire obligatoire pour tous, ni sur les programmes à honorer en tous lieux, selon une progression et une standardisation immuables. Cette école est désormais centrée sur chaque élève, son apprentissage, son orientation, son épanouissement. L'action de l'enseignant est ordonnée à une téléologie clairement affirmée dans le Rapport annexé de la loi d'orientation de 1989 et ses décrets : « L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les hommes et les femmes de demain en mesure de conduire leur vie personnelle, civique

et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité ». Dans un monde problématique, l'école permet de se repérer dans les savoirs et par les savoirs en conjurant, selon Fabre (2011) une triple catastrophe : perdre ou se perdre, ne plus savoir où aller et tout confondre. Disposant d'une carte et d'une boussole, mesurant le progrès déjà réalisé et encore possible lors d'évaluations formatives, le maître-enseignant ne devient-il pas alors maître-formateur ?

Former

Un troisième terme tend aujourd'hui à effacer les deux précédents et à couvrir le champ éducatif : former. Mais quel sens donner à ce terme ? S'applique-t-il à l'enseignant ? L'étymologie précise que former vient du latin *formare* signifiant « donner l'être et la forme, organiser, établir », la formation désignant habituellement un cursus ou une qualification, un plan et un processus.

Perrenoud (1994) établit certaines différences entre les postures de l'enseignant et celles du formateur. Dans sa classe, l'enseignant part d'un programme au contenu standardisé, respecte des cadres et des démarches imposés ; le formateur part des besoins des participants, des pratiques et des problèmes rencontrés, négociant les cadres et les démarches au profit d'un contenu individualisé. Le premier focalise sur les savoirs à transmettre et leur organisation en une présentation cohérente, le second sur les processus d'apprentissage et leur régulation. En enseignement, la priorité est donnée aux connaissances donnant lieu à des évaluations sommatives en réponse à une planification forte et en crainte du groupe comme obstacle aux apprentissages définis comme assimilation de connaissances. En formation, les compétences à acquérir demeurent la priorité dans un groupe qui s'avère être une ressource pour une navigation à vue au service d'une évaluation formative des apprentissages tenus pour des transformations de la personne. Ces analyses appellent plusieurs commentaires. Former un élève lecteur, un élève musicien exige de la part de l'enseignant de partir des élèves, de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt ; les pédagogies de l'Éducation nouvelle sont centrées sur le sujet, ses découvertes et son développement, elles mettent l'enfant en construction de ses propres apprentissages en situation individuelle ou collective. L'enseignant-formateur procède souvent ainsi dans le cadre d'un contrat didactique et relationnel du climat des apprentissages sujets à des évaluations diagnostiques, sommatives et formatives. Il vise le développement de la personne, des attentes et des composantes de l'identité de l'élève.

Dans le champ des discours et des pratiques de l'éducation, Fabre (1994) pense la formation comme un processus inscrit dans un triangle des logiques de formation : le former « à » de la logique des contenus et des méthodes, le former « par » de la logique psychologique du formé, le former « pour » de la logique socio-économique de l'adaptation socio-professionnelle. La formation développe un changement qualitatif de la personne, dans une logique non d'accumulation mais de structuration des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être. Les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale ne cessent de le répéter : l'école a pour mission de former les hommes et les femmes de demain en mesure de conduire leur vie en pleine responsabilité personnelle, civique, professionnelle, capables d'adaptation, de créativité et de solidarité, de développer chez le jeune le goût de créer, d'exercer des activités culturelles et artistiques, de participer à la vie de la cité. Pour former un élève, l'enseignant se place du côté de l'apprenant, prend en compte ses besoins et ses motivations, préserve la confiance en soi, propose des outils pour l'aider à devenir libre (Marsollier, 2004).

Éduquer

Deux étymologies précisent le verbe éduquer. En latin, *educare* signifie « nourrir, élever, prendre soin de ». Ce verbe aurait probablement été contaminé par *educere* signifiant « faire sortir de, faire éclore », (*ex*, « hors de » et *ducere*, « conduire »). Dans la langue du berger, *educere* précisait l'action de faire sortir le troupeau de la bergerie pour le mener paître vers un ailleurs. L'idée première est à la sortie progressive, au passage d'un lieu et d'un état vers un ailleurs et vers un autrement. L'éducateur opère un triple passage : il fait sortir de l'état d'*infans*, de non-parlant, pour faire advenir à l'état de sujet parlant, de la dépendance ontologique à une autonomie personnelle, de la confusion et de l'indifférenciation à la singularité. Éduquer, c'est faire advenir dans un déjà-là un pas encore inscrit dans un projet référé à des valeurs ; l'éducateur accompagne le passage du projet sur quelqu'un au projet de quelqu'un sur une réalité. Le verbe *educare*, quant à lui, précise l'éducation en termes de nourrissage, d'assistance : « Il y a éducation s'il existe un projet de nourrissage et d'élévation d'autrui (d'acquisition, ou mieux d'appropriation, de connaissances, de méthodes, d'attitudes) ; avec une visée à long terme qui est du côté de l'émancipation de la personne en jeu, ce qui nécessite une action de l'éducateur sur l'éduqué empreinte du souci permanent d'émergence d'altérité ; le projet, ce faisant, de favoriser la socialisation des personnes » (Develay, 2001, p. 33).

En écho au schéma de Fabre sur la formation (1994), nous proposons un triangle des logiques de l'éducation. *L'éducation* à porte sur un projet de « nourrir » les élèves de contenus et de méthodes ; en ce sens elle est instruction et enseignement. Le Socle commun (2006) s'organise autour de sept compétences « conçues comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie ». *L'éducation* vise la personne et son changement souhaité inscrit dans un cursus scolaire. À l'école, l'enfant devient un élève ; son statut et son métier changent. Éduquer c'est résolument et heureusement vouloir exercer de l'influence non pour modeler l'autre mais pour l'aider à se prendre en charge, à modifier diverses connaissances et attitudes pour accéder à la liberté et à la responsabilité. Éduquer ne signifie pas « dresser mais s'adresser à » (Petitclerc, 1991, p. 33) un sujet libre, épanoui et responsable. Enfin *l'éducation pour* inscrit l'action éducative dans un *pour que*, selon les termes de Reboul (1999, p. 138) : « Il n'est pas d'éducation sans fin. L'activité d'enseigner, de former s'explique moins par un *parce que* que par un *pour que* ». Gaberan (2009) exprime cette finalité en termes de passage du vivre à l'exister : « Vivre, c'est être là sans l'avoir voulu, c'est subir le temps qui passe, ou bien encore ne pas parvenir à donner un sens à sa vie de sorte à la maintenir dans l'absurde ou la laisser dériver vers la folie. En revanche, 'exister', c'est accéder à la possibilité de faire des choix, c'est se construire une histoire, c'est appartenir à soi-même et au monde. Or, si ce passage du vivre à l'exister ne peut se faire sans la volonté propre de l'individu, celle-ci ne suffit pas. Il faut une aide extérieure qui soit celle d'un adulte éducateur » (p. 140).

Chacun des quatre points cardinaux de l'agir enseignant est essentiel et pourrait se suffire à lui-même. L'enseignant pourrait ainsi se contenter d'instruire, privilégiant la relation du maître au savoir, d'enseigner en prenant appui sur des méthodes actualisées et finalisées d'apprentissages et sur une didactique appliquée. La relation d'enseignement et d'apprentissage ouvre deux autres postures, éduquer et former, qui reconnaissent le destinataire des savoirs comme le premier auteur-acteur de l'apprentissage. L'agir orienté de l'enseignant se construit, dans une logique additionnelle et non soustractionnelle, autour des quatre points cardinaux que des analyses de pratiques professionnelles et le travail en équipe équilibrent et finalisent.

L'agir situé de l'enseignant

L'école et ses acteurs évoluent dans un environnement qui les façonne et les situe en accord et/ou en résistance avec la société désormais hypermoderne. L'enseignant y est invité à activer une triple démarche.

Un monde hypermoderne à habiter

La première démarche est d'ordre sociologique. Elle relève d'une double obligation professionnelle nécessaire et continue : connaître ce monde dans ses réalités, ses ruptures, ses contradictions, ses défis ; apprendre et enseigner en société cognitive (Pachod, 2014).

Le terme grec *ethos*, en son sens premier, désigne le « séjour habituel » par opposition au repère furtif et pressé de l'animal (Vermersch, 2007, p. 106). Entrer en éthique, c'est résolument souhaiter habiter le monde actuel afin de vouloir le changer, c'est entrer en posture du faire-avec et du vivre-avec qui se déploie dans un triple mouvement : prendre acte de la réalité, décider de la réponse à donner, agir en situation.

Les sociologues caractérisent la société hypermoderne par trois nouveaux types de *rapport à*. Dans une société contemporaine marquée par le trop, l'excès, l'au-delà de la norme, le toujours plus, le rapport au temps a changé ; trois nouvelles façons de vivre le temps sont apparues : l'instantanéité, l'immédiateté, l'urgence. Le rapport aux autres est désormais marqué par l'éphémère, « fait de relations rapides, flexibles, éphémères qui sont l'expression de l'horizon à très court terme, mais aussi de la fluidité, de la flexibilité » (Aubert, 2010, p. 27). Les liens sociaux sont plus faciles à établir, mais plus fragiles et marqués par la compression du temps. Privé du temps et de la durée, l'homme vit dans une société liquide (Bauman, 2006) faite de relations nombreuses, intenses mais révocables, en crainte permanente de « rater le prochain changement, d'être pris en flagrant délit de sieste, de rester à la traîne, de devenir eux-mêmes obsolètes ». Enfin, le rapport à soi est lui aussi marqué 'par l'excès' : le dépassement de soi devient la norme pour l'individu par excès qui se différencie de l'individu 'par défaut'. « Finalement, ce qui caractérise l'hypermodernité, n'est-ce pas précisément cette dichotomie et la coexistence ou le conflit entre deux extrêmes : l'excès s'opposant au manque absolu, le trop plein au vide intégral ? » (Aubert, 2010, p. 32). Cette société hypermoderne est aussi dite cognitive : apprendre toujours et partout, rester en apprenance, c'est-à-dire cultiver des postures favorables à l'action d'apprendre tout au long de la vie, en situations formelles et informelles, expérientielles et didactiques, autodirigées ou non, intentionnelles ou fortuites (Pachod, 2014, p. 182).

En questionnement continu

C'est dans cet environnement en changement incessant et en recherche d'efficacité avérée que l'enseignant développe une deuxième démarche qui est d'ordre philosophique et anthropologique sous forme d'un double questionnement paradigmatique (Pachod, 2015, pp. 36-37). Le premier questionnement, nous le nommons paradigme éducatif interrogatif : « quel homme former, pour le faire habiter et construire quel(s) monde(s), et lui faire découvrir et vivre quelles valeurs ? » Trois champs d'analyse sont activés : l'anthropologie, la vision du monde, le fondement aux valeurs. L'enseignement, l'éducation et la formation s'inscrivent dans une nécessaire patience des recommencements, dans une durée de maturité, dans un projet au-delà de l'immédiat. L'enseignant s'interroge : comment enseigner et apprendre dans cette société ? Son questionnement s'amplifie dans second paradigme interrogatif à visée professionnelle articulé autour de sept questions : quel enseignant être, devenir, rester (identité professionnelle), quels savoirs transmettre, à quels élèves, selon quelles pédagogies et didactiques, dans quelle école, avec quels partenaires, au service de quelles finalités éducatives et scolaires ? L'éthique est résolument interrogation dans un monde problématique.

L'agir finalisé de l'enseignant suppose la recherche de la meilleure solution en situation de décision. Il se nourrit de délibération et de questionnement, au-delà du risque sécuritaire des réponses qui, en cours et en classe, prend souvent le chemin du repli didactique qui évite de se poser trop de questions sur les réalités pédagogiques des élèves. « Questionner les morales, c'est une entreprise périlleuse, car c'est sonder les assises, les fondements des justifications de l'action et peut-être même les ébranler » (Fortin, 1995, p. 15). Rester en posture éthique, c'est tenter d'éviter deux réactions devant le changement inexorablement problématique de l'existence et du monde : l'intégrisme et le relativisme. L'intégriste n'interroge plus, il donne des réponses avant les questions ; il sait une fois pour toutes et il reproduit des réponses, dans une fidélité qui nie le sens même de la tradition qui attribue au quotidien la force d'un questionnement pour honorer les intuitions originelles enrichies par l'histoire. Il n'habite pas l'histoire, il l'a figée et s'y réfugie pour se protéger des problèmes. Pour le relativiste, toutes les solutions se valent, toute réponse devient question ; il ne choisit pas, il suspend sa décision se contentant de la différer toujours. Se questionner pour délibérer : telle est la visée éthique du souci de « la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes », selon la formulation de Ricœur.

Rester en préoccupation éthique

La troisième démarche est résolument éthique. Elle invite l'enseignant à faire des choix, le tenant pour un homme de la délibération, de l'initiative, de la responsabilité dans un agir professionnel actualisé et finalisé. En éthique professionnelle, l'enseignant n'exerce pas un métier en prenant appui sur des techniques approuvées et éprouvées afin de reproduire un modèle-standard avec un souhait d'écart minimum entre le modèle-standard et sa reproduction. Tenu pour un professionnel de l'enseignement et de l'éducation depuis les années 1995, il choisit les méthodes pour enseigner et faire apprendre, les pédagogies à mettre en œuvre en situation réelle et toujours évolutive des apprentissages. Il connaît les programmes officiels et leurs contenus à transmettre ; il reconnaît que ces instructions n'obligent pas à une méthode, ni même à une progression standardisée. Il ne cesse d'inventer, en équipe pédagogique et en connaissance des bonnes pratiques, son exercice professionnel marqué par une liberté pédagogique et par une responsabilité éducative souhaitées et réalisées.

Rester en préoccupation éthique, c'est devenir enseignant-éthicien. User ici de cette dénomination habituelle au Canada, c'est souligner divers traits de l'identité et de la professionnalité de l'enseignant. L'éthicien questionne sa pratique non seulement en termes de résultats mais en souci de références à des finalités : « Enseigner, oui mais comment ? Enseigner, oui mais pourquoi ? » Le rapport au sens finalise l'agir de l'enseignant au-delà des évaluations immédiates, il l'inscrit dans une responsabilité qui est préoccupation inventive de l'avenir des élèves. L'enseignant-éthicien entre et reste en délibération pour chercher les solutions à une question qu'il a problématisée et dont il a cerné les enjeux et les valeurs éthiques. Il questionne la pratique et la théorie, il devient pédagogue : sur le chemin qui le mène à l'école et en classe, qui l'en ramène, il tient conseil, il dialogue, il accompagne.

« Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Cette compétence du référentiel français des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation se décline en huit items : accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, éviter toute forme de dévalorisation, apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, se mobiliser contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution, respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage, respecter la confidentialité

des informations. Chaque item indique à l'enseignant des priorités à connaître, des vigilances à nourrir, des pratiques à mettre en œuvre.

Pourtant, au terme de nos analyses, nous nous interrogeons : cette compétence éthique relève-t-elle du faire ou de l'agir de l'enseignant ? Le faire poursuit un but précis, il emploie des moyens adéquats pour y parvenir, il s'apprécie en termes d'efficacité, de contrôle, d'évaluation. L'agir dépasse la mise en œuvre de moyens, la production technique ; il est de l'ordre du projet, de l'improvisation, de la complexité. Il opère des choix, il réclame de la prudence. Valoriser l'agir de l'enseignant c'est affirmer, en formation initiale et continue, qu'enseigner n'est pas un métier mais une profession.

Bibliographie

- Abel, O. (2004). Les chrétiens de la communication. *Études*, 4001, p. 75-86.
- Aubert, N. (2010). *L'individu hypermoderne*. Toulouse : Érès.
- Aubert, N. (2010). La société hypermoderne : une société « par excès ». In *Changement social*, n° 15. Paris : L'Harmattan, p. 23-34.
- Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseignant. Essai de définition*. Paris : Anthropos-Economica.
- Baumann, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Fayard/Pluriel.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3, n° 3, p. 29-48.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Drolet, M.-J. (2013). *De l'éthique à l'ergothérapie. La philosophie au service de la pratique ergothérapique*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- ESEN (2012). *Évaluer pour accompagner les établissements d'éducation et de formation*. Paris : CNDP.
- Fauroux, R. (1996). *Pour l'école. Rapport de la commission*. Paris : Calmann-Lévy.
- Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p. 243-262.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. Paris : PUF.

- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Gaberan, P. (2009). *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Toulouse : Érès.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Métayer, M. (2008). *La philosophie éthique. Enjeux et débats actuels*. Québec : Erpi.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Pachod, A. (2015, à paraître). L'école en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ?, in Fabre, M., Gohier, C., *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen : PUHR.
- Pachod, A. (2014). Apprendre et enseigner en société cognitive, in PRAIRAT. E. *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : PUN.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Paturet, J.-B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Petitclerc, J.-M. (1991). *Éduquer aujourd'hui pour demain*. Mulhouse : Salvator.
- Reboul, O. (1999). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Ricoeur, P. (1985). Éthique et morale, *Revue de l'Institut catholique de Paris*, n° 34, p. 131-142.
- Weinstock, D.M. (2006). *Professionéthicien*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mémoire collective et mémoires collectives : gestion des conflits en éducation

Norma ZAKARIA

Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Résumé

Si l'on convient que la mémoire collective est la mémoire d'une communauté ou d'un peuple qui rassemble le vécu commun d'un groupe en le gardant au présent, elle touche particulièrement la question du principe de cohésion sociale et joue un rôle singulier dans le contexte hétérogène de plusieurs sociétés contemporaines. Dans cette communication, notre questionnement porte sur le contexte libanais : dans quelles conditions la mémoire collective devient sujette à la désarticulation et à la dispersion ? Particulièrement complexe, ce contexte est non seulement multiculturel et multilingue, mais encore multiconfessionnel. Au Liban les croyances et les tendances sont contradictoires et conflictuelles, de par l'existence d'identités, de valeurs, de cultures et de croyances, réellement hétérogènes, mais liées et rapprochées dans un même milieu. Ceci a toujours été à l'origine des problèmes d'intégration à des degrés différents. L'Autre devient le représentant et le porteur d'une mémoire collective qui est sa propre mémoire liée à sa propre culture.

Que deviennent alors les réalités éducatives dans un contexte multiculturel et multiconfessionnel pareil ? Éduquer pour une entente et une réconciliation s'avère être une finalité principale en éducation. Par-là revenir aux *éducations à ...* est l'une des tâches essentielles, pour coopérer, pour éduquer à la culture du dialogue, aux valeurs et à l'entente. Ceci se réalise par la formation de l'être, par une connaissance de soi, en appliquant une démarche de réflexivité, et par la formation de l'apprenant au respect d'autrui et de la communauté.

Mots-clés : Mémoire collective, réconciliation, gestion des conflits, culture du dialogue

Abstract

If we agree that collective memory is the memory of a community or of a people which brings together the common experience of a group while keeping it in the present, it particularly concerns the question of the principle of social cohesion and plays a role singular in the heterogeneous context of several contemporary societies. In this communication, our questioning focuses on the Lebanese context: under what conditions does collective memory become subject to disarticulation and dispersion? Particularly complex, this context is not only multicultural and multilingual, but also multi-confessional. In Lebanon, beliefs and trends are contradictory and conflicting, due to the existence of identities, values, cultures and beliefs, truly heterogeneous, but linked and brought together in the same environment. This has always been the cause of integration problems to varying degrees. The other becomes the representative and bearer of a collective memory which is his own memory linked to his own culture.

What then becomes of educational realities in such a multicultural and multi-confessional context? Educating for understanding and reconciliation proves to be a main goal in education. In this way, returning to *education in...* is one of the essential tasks, to cooperate, to educate in the culture of dialogue, values and understanding. This is achieved through the training of the being, through self-knowledge, by applying a reflexive approach, and by training the learner to respect others and the community.

Keywords: Collective memory, reconciliation, conflict management, culture of dialogue

L'élimination fictive des frontières entre les pays, les exodes et les immigrations des peuples se trouvent à l'origine des métissages humains et sociaux qui ont facilité les échanges, les emprunts et les plagiat, pour créer deux situations conflictuelles : d'un côté, des échanges faciles et des intrusions populaires et ethniques mettant en doute l'appartenance à la mémoire collective ; d'un autre, une attitude de la part de certains individus, caractérisée par la réticence et la prudence face au mixage qui menace leur indépendance et leur mémoire collective. Adultes et jeunes sont à la fois exposés aux mutations et aux problèmes qui ont pris naissance tout au long du XX^e siècle, marqué dans sa seconde moitié par une profusion d'événements et de phénomènes scientifiques et technologiques, connus par leur singularité et leur accélération. Dès lors, les problèmes d'une société incertaine d'elle-même ont fait irruption dans le milieu de vie et dans l'institution scolaire, et ont attribué à l'éducation un rôle décisif dans le développement d'une culture de dialogue de haute qualité, pour favoriser un dialogue des cultures efficace et efficient, et

mener l'individu, réticent et enfermé, le plus souvent, dans son Ego, vers d'autres rives pour rencontrer l'Autre.

Notons aussi que le premier quart du XXI^e siècle s'est manifesté comme bouleversant et a fait accroître les mutations tant au niveau politique qu'au niveau socioéconomique, entraînant par-là un changement perpétuel au niveau des opinions et des idéologies et, également, au niveau de l'attachement de l'individu à son groupe communautaire, ainsi qu'au niveau de son rattachement à un groupe nouveau. Parallèlement, une nouvelle éthique s'impose dans le dialogue entre les individus et se dessine dans les relations et les échanges internationaux. Cette éthique est alimentée par des facteurs diversifiés qui pèsent sur le devenir des êtres et les communications interpersonnelles.

Se trouvant alors au carrefour des tendances et des courants qui s'entrecroisent dans son milieu, l'Homme sombre dans une inquiétude sans limite, face à un monde où le « rapport aux valeurs se modifie aujourd'hui, même si le fond ancestral de ces valeurs demeure inchangé » (Fabre, 2011, p. 51). Une déstabilisation sans égal le menace continuellement de déperdition dans ses conceptions, dans son mode de vie et dans son éducation, et l'entraîne à chercher de nouvelles voies pour s'émanciper et vivre heureux. Dès lors, trois types de réaction ont lieu : le premier type relève de l'individu attaché à ses racines et à sa mémoire collective, hanté tel qu'il est par l'irruption continue des éléments importuns dans sa quiétude, où il se replie sur soi et s'obstine à se défendre contre les dangers qui ébranlent son ancrage dans sa culture, dans ses valeurs et dans ses croyances ; le deuxième type ressort d'une position médiane où l'individu sort de son égocentrisme et communique avec l'Autre, sans porter une grave atteinte à sa mémoire collective et sans nuire à la mémoire de l'Autre ; le troisième type de réaction relève de l'individu détaché de ses racines sous l'influence des facteurs exogènes qui l'attirent et le font sortir de son cadre, pour adhérer à d'autres racines et à d'autres mémoires collectives, non compatibles avec ses valeurs et ses croyances. *Ceci a toujours été à l'origine des problèmes d'intégration, mais à des degrés différents, où l'Autre devient le représentant et le porteur d'une mémoire collective qui est sa propre mémoire liée à sa propre culture.*

Dans cette communication, notre questionnement prend son point de départ du contexte libanais, où la présence de mémoires collectives devient une source de conflits et oblige les communautés à s'enraciner chacune dans sa mémoire collective. Quels conflits prennent naissance entre les mémoires collectives ? Dans quelles conditions la mémoire collective devient alors sujette à la désarticulation et à la dispersion ? Que deviennent alors les réalités éducatives face à une problématique pareille ?

Particulièrement complexe, le contexte libanais est non seulement multiculturel, mais encore multiconfessionnel. Au Liban les croyances et les tendances sont contradictoires et conflictuelles, de par l'*existence d'identités, de valeurs, de cultures et de croyances, réellement hétérogènes, mais liées et rapprochées dans un même milieu*. Conjointement, c'est un contexte où les Libanais travaillent, vivent, apprennent et communiquent, exposés tels qu'ils sont à des défis, fruits de la diversité culturelle qui influence actuellement les rapports au savoir et les besoins d'apprentissage. Ceci implique davantage une ouverture aux nouveaux modes de vie et à de nouvelles conceptions en économie, en sociologie, en pédagogie et en technologie. Dans cette conjoncture, les champs de la culture sont assez fertiles au Liban, et l'acceptation des changements qui affectent tous les domaines de la vie quotidienne des Libanais, devient une routine, une mentalité définie « *à la libanaise* » et prête à s'adapter à toutes les mutations.

Ajoutons que l'école a toujours réuni des individus appartenant à plusieurs milieux sociaux, vivant des problèmes divergents et partageant des soucis dissemblables. L'environnement scolaire devient à ce niveau un espace régi par des lois et des normes qui unissent tout le monde avec équité et égalité. Il importe alors de repenser les finalités que l'éducation doit atteindre et les moyens dont elle doit disposer pour atteindre ces finalités. Comment au juste concevoir cette éducation aux multiples volets : éducation interculturelle, éducation à la citoyenneté, à la démocratie, aux droits de la personne, à la paix, à l'environnement, au développement durable, éducation globale, éducation dans une perspective planétaire ? Les vocables se multiplient et les expressions foisonnent, mais convergent tous autour d'une nécessaire prise en compte par l'école des mutations qui ont changé les rapports entre les peuples et transformé l'accès au savoir.

Éduquer pour une entente et une réconciliation s'avère être une finalité principale en éducation. Par-là revenir aux *éducations à ...* est l'une des tâches essentielles, pour coopérer et pour éduquer aux valeurs et à l'entente. Ceci se réalise par la formation de l'être, par une connaissance de soi en appliquant une démarche de réflexivité, et par la formation de l'apprenant au respect d'autrui et de la communauté. Notamment, nous mettrons en exergue le rôle de l'éducation en tant que facteur de régulation et d'ajustement, face aux conflits interpersonnels entre les mémoires collectives, et dans la formation et le développement de la personne.

1. La mémoire collective au gré des mémoires collectives

Si l'on convient que la mémoire collective est la mémoire d'une communauté ou d'un peuple qui rassemble le vécu commun d'un groupe en le gardant au présent, elle touchera particulièrement la question du principe de cohésion sociale et jouera un rôle singulier dans le contexte hétérogène de plusieurs sociétés contemporaines. Foyer de traditions, cette mémoire collective est liée à la culture¹ et dont la connaissance et la fréquentation permettent à l'individu de développer certaines facultés de son esprit. Elle implique en premier lieu, un mécanisme par lequel la société transmet ses normes, ses valeurs et ses croyances à ses membres, et, en second lieu, un processus d'adaptation par lequel la personne humaine apprend et intériorise, tout au long de sa vie, les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité et, par-là, s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre.

La mémoire collective est alors commune, dans une même société, à des individus entre lesquels existe un rapprochement collectif, du fait de traditions établies, d'une manière d'être, de faire, de penser, de communiquer et d'agir, qui se reproduisent dans le temps et dans un espace déterminé. Cependant, au premier plan de la mémoire d'un groupe se détachent les souvenirs des événements et des expériences qui concernent le plus grand nombre de ses membres et qui résultent soit de leur vie propre, soit de leurs rapports avec les groupes les plus proches, le plus fréquemment en contact avec eux (Halbwachs, 2001). Tout groupe est alors assujéti à une histoire qu'il considère comme étant représentative de sa construction identitaire. Nous nous rejoignons encore à Halbwachs (1996) pour poser une question importante. Comment une société, quelle qu'elle soit, pourrait-elle exister, subsister, prendre conscience d'elle-même, si elle n'embrassait point d'un regard un ensemble d'événements présents et passés, si elle n'avait pas la faculté de remonter le cours du temps, et de repasser sans cesse sur les traces qu'elle a laissées d'elle-même ? Cette idée suppose donc que le groupe développe

1 La culture est considérée comme l'ensemble des productions de l'esprit humain littérature, arts et sciences. Elle se définit par un ensemble intégré des savoirs, savoir-faire, règles, normes, significations, interdits, stratégies, techniques, croyances, idées, valeurs, mythes..., qui se transmet de génération en génération, qui exerce un rôle déterminant dans l'orientation des actions individuelles et dans l'organisation générale de la société, et par lequel une société humaine assure son identité et sa domination sur son environnement naturel. Essentiellement intellectuelle, la culture ainsi conçue relève strictement de la seule conscience individuelle : elle peut s'acquérir et se développer à des degrés divers. La culture est donc un être ou, plus précisément, un mode d'être au monde, à la nature, à l'homme, une forme de vie.

une certaine représentation de son histoire. L'histoire personnelle devient histoire universelle, et la mémoire intime s'intègre dans la mémoire collective. Selon Dewey, cité dans Cefai (2013), le public réalise une puissance d'émancipation, engendre des capacités à voir, faire, dire ou penser autrement et transforme les transactions d'un être vivant, avec ses autres, plus ou moins significatifs, avec des objets, physiques et sociaux ; enfin, avec son environnement, et en retour, avec lui-même.

Néanmoins le propre du public dans les contextes hétérogènes est d'être irrémédiablement divisé, pluriel et conflictuel, et la définition et la maîtrise d'une situation problématique ne peut que faire surgir des divergences de points de vue, des conflits d'intérêts et d'opinions, des oppositions en termes de connaissance et d'évaluation. Le public devient fragmenté en une multiplicité d'identités collectives, relatives à des sous-groupes de référence, chacun embarqué dans la défense de ses valeurs, ses désirs et ses intérêts. Dans ce contexte complexe, se développe encore un sentiment de lutte donnant naissance à plusieurs conflits dans les relations entre les individus. Ajoutons qu'à l'origine plusieurs contradictions culturelles sont à la base de la récurrence du thème de l'Autre, qui constitue actuellement un enjeu majeur dans les curricula et les contenus scolaires. Qui est l'Autre ?, devient un slogan connu par tout le monde, particulièrement dans les pays où les conflits politiques et religieux menacent les identités et perturbent le dialogue. L'existence de l'Autre devient alors une évidence et implique une nouvelle relation entre les individus vivant dans un même endroit.

Bien évidemment, les conflits persistent souvent à travers les mémoires et les identités des groupes de ces sociétés. Il s'agit là de poser des questions, de soulever des problèmes et de susciter des débats, car la prépondérance sur la scène du monde de plusieurs facteurs, fruits de la postmodernité, nous pousse, constamment, à vivre une mutation portant sur un double plan : celui du monde et celui de l'être humain. En conséquence, la répercussion est aussi grave au niveau du monde qu'au niveau de l'être humain. Et elle est tellement grave qu'elle amorce un passage vers une prise de conscience plus haute et un questionnement plus profond. De plus, nous découvrons les sources des conflits qui génèrent les discordes et les tensions dangereuses, en nous basant sur des perceptions négatives de l'Autre, difficiles à élucider en raison de l'isolement de chaque groupe par rapport à l'autre. De-là, prend naissance le sentiment d'enracinement qui isole l'individu dans son fief, se défendant ainsi vis-à-vis de l'autre.

Cependant, plusieurs solutions sont envisageables dans le cadre de l'éducation et de la formation pour remédier à ces problèmes. Les apprenants sont alors sujets à des développements au niveau de leurs compétences psychosociales, pour rencontrer les Autres tout en maintenant l'ancrage à leurs racines avec joie et émancipation. Attachement, détachement, rattachement (Zakaria, 2017) seront les trois attitudes à analyser dans le cadre d'une problématique relevant de l'appartenance et de l'enracinement de l'individu, pour s'attacher à sa mémoire collective, ou s'en détacher. Cependant, l'existence des mémoires collectives dans un contexte social particulier peut causer des risques de perte de l'identité chez certains individus et menacer leur enracinement.

Notamment, la mémoire collective est génératrice de l'identité de l'individu au sein de la communauté, car l'identité de la personne s'étend aussi loin que cette conscience de soi et peut s'étendre sur les actions ou les pensées déjà passées. Ainsi, c'est sur la base d'une conscience de soi qui englobe les différents moments de son expérience que chacun se représente et constitue l'unité de son propre être. Cité dans Barash (2006), Locke a posé, comme seul fondement de l'identité personnelle, l'expérience que chacun a de soi-même, en tant qu'« une même chose pensante en différents temps et lieux ». Cependant, pour Ricœur, ajoute Barash, il existe un lien autre et une identité collective qui dépasse les seules mémoires personnelles des individus. Cette analyse, comme Ricœur le souligne, revient à réduire la conscience personnelle à une source collective, aux cadres sociaux dont elle relèverait.

Il est à signaler de même que les échanges faciles entre les hommes et la profusion des moyens de communication alimentent le principe d'incertitude à partir duquel l'éducation doit construire ses finalités et préciser ses objectifs. Il s'agit encore de prendre conscience de ce qui se passe réellement à l'école et dans les classes pour préparer des individus capables de vivre en société, à en accepter les contraintes et à en relever les défis, dans le but de se concilier avec les autres et de promouvoir un vivre-ensemble sain et fructueux, sans porter atteinte à leur identité. Effectivement, en revenant à Dewey (Cefaï, 2013), vivre en société c'est s'acquitter de ses devoirs, honorer des obligations, réclamer des droits, prendre des responsabilités, porter des jugements, agir en fixant des règles, en discutant de valeurs, en s'accordant autour de conventions, en se préoccupant des conséquences de telle ou telle décision. Dans cette perspective, l'école sera mise continuellement en question pour passer de la tradition relevant du passé et du présent, se projeter vers le futur avec sûreté et persistance et maintenir stable la mémoire collective dans une communauté.

2. Attachement à la mémoire collective et repli sur soi

Traditionnellement le concept *enracinement* a toujours renvoyé à *racine* et à *enraciner*, qui connotent inévitablement l'attachement à un endroit, à un groupe social ou communautaire, semblablement à la plante attachée à sa source de vie émanant de ses racines. Cette connotation va de même au-delà du concret pour atteindre l'idée à laquelle un individu peut adhérer et consentir, négligeant par là les paramètres qui dépassent le cadre de sa sphère individuelle et vivant avec plaisir et contentement dans son propre monde. Évidemment, la question ne se limite pas à la satisfaction que procure l'autonomisme, mais elle s'étend aussi vers l'attachement à une idéologie enchanteresse et prometteuse. Cet attachement ne procure pas seulement la sécurité, mais également la sérénité, particulièrement pour ceux dont l'émotivité est frileuse, au risque de devenir un attachement frénétique qui nuit à la personne et la mène vers le repli sur soi et l'éloignement de la société. En effet, la société engendre des secousses et fait mouvoir l'être, semblablement à la fleur « vibrant sur sa tige », comme l'exprime Baudelaire, mais qui ne se déracine pas devant n'importe quelle menace.

De surcroît, l'attachement peut mener à un enfermement maladif qui accentue le repli sur soi et devient très grave quand il atteint le stade de la « peur inhibitrice », représentée par La Garanderie (2006, p. 86) comme « l'hydre à cents têtes » qui empêche le déploiement des tendances positives, et quasiment innées, chez l'individu. La peur de la disparition, ou à proprement parler la peur de la mort que peut causer le détachement de ses propres racines surgit, se meut et se déploie dans l'inconscient de l'individu pour nourrir chez lui cet attachement sécurisant qui alimente le repli sur soi. En effet, pour expliquer le repli sur soi, que ce soit au niveau psychologique ou social, il faudra sûrement revenir à l'analyse des sentiments et des réactions émotives chez les individus vivant des états d'isolement et de repli. Ces états se traduisent par un besoin de solitude permanent qui n'est pas justifié, par un refus de l'intégration et par une révolte contre la société considérée à ce niveau comme une source de détresse. Un sentiment de culpabilisation envers autrui prend alors naissance et cause un arrêt du développement sentimental et social. Évitant ainsi le rapport aux autres, l'individu opte pour la défense de son propre intérêt, armé par une attitude d'exclusion, une indifférence face à l'autre et par un isolement vis-à-vis de la société.

Cette attitude est encore exprimée par l'attachement au passé qui « détermine le présent, mais le présent agit sur notre interprétation du passé, de sorte que le passé est toujours interprété à la lumière de la situation présente ; il y a donc interaction entre le présent et le passé » (Piaget, 1977, p. 58-59), à partir de laquelle

l'attachement au passé devient intense. Ceci se manifeste chez les individus par un sentiment de stress traduit par « une réponse adaptative de l'organisme à une sollicitation qui est exercée sur lui » (Perraudau, 2010, p. 56). Cette sollicitation de la part du milieu, est à traduire ici par les échanges faciles entre les hommes et par la profusion des moyens de communication qui alimentent l'incertitude et accentuent le stress. Ceci accable l'individu et le rend malheureux, car il met en doute l'authenticité de son enracinement.

Ajoutons que chez l'adulte, l'attachement se traduit par un style d'attachement détaché ; détaché de tout autre objet existant en dehors de l'objet-cible. Là entre en jeu le sentiment de l'abandon vis-à-vis des objets qui se dressent face à l'attachement pour rendre ce dernier plus accentué. Au niveau humain, selon Hazan et Shaver (1978), le sujet détaché perçoit la relation avec autrui comme une proximité menaçante, car elle risque d'éveiller la peur archaïque d'être rejeté par la personne significative. Ce type d'individu a une confiance en soi mais pas en les autres. La question sur laquelle nous mettons alors l'accent se situe dans un cadre psychosocial, d'où émergent l'isolement de l'individu, la méfiance vis-à-vis de la société, le sentiment de solitude et la peur de sortir de son environnement et de rencontrer l'Autre.

Comment remédier à cet état de crise ? Cette question trouve une réponse dans les analyses thérapeutiques en psychologie, mais encore dans l'éducation qui offre à l'individu des issues plus concrètes pour éduquer ses attitudes. De prime abord, l'analyse des aspects émotifs et l'identification du problème sont essentielles ; ensuite suivra une étape de réflexion et de planification pour préparer les activités de remédiation ; enfin, le passage à la pratique mettra en exergue l'état d'avancement vers les résultats. Ces trois étapes sont nécessaires dans tout travail de formation en pédagogie. Ajoutons que « l'éducation comme processus vers un « devenir humain » conçu en termes d'épanouissement de la totalité complexe de l'existence vers la joie d'être au monde, est une *dialogique entre deux pôles* ; celui des savoirs pluriels et celui de la *connaissance expérientielle de soi* » (Barbier, 2013, p. 40). En conséquence, il faut aider l'apprenant à bien connaître les objets de son environnement, mais surtout à se connaître pour que son attachement soit régulé.

Pour la connaissance de soi, l'éducation de qualité permet de même à l'apprenant de devenir une vraie *personne* et de se reconnaître comme être désirant s'approprier le moi autonome. Il est alors essentiel que l'éducation organise et sélectionne ses ressources, ses techniques et ses procédés pour qu'elle soit à la hauteur des exigences que les circonstances actuelles lui imposent. Quant à la connaissance des objets de l'environnement, il faut qu'elle soit « active » et non

« réduite à la copie inerte de la réalité » comme l'explique Piaget (1977, p. 39). Éduquer au discernement et à l'évaluation, sans toutefois omettre l'autoévaluation qui détermine les choix et les orientations, devient indispensable dans tout acte éducatif. Nous revenons à l'*Anthroposophie*² de Steiner expliquée par Krichewsky et Dallé (2013, p. 65) comme « centrée sur l'Homme. Elle décrit d'où il vient, qui il est et même où il va, en s'appuyant sur une perception du monde non accessible sans initiation [...] L'Homme est considéré comme un être complexe en interaction avec le Monde ». Dans cette perspective, l'éducation cherche à épanouir son potentiel par l'intermédiaire d'une pédagogie active lui permettant de se relier au monde et apprendre à l'aimer.

Ajoutons avec Lavelle, cité par Faure (1979), qu'il n'y a « personne » que là où il y a une activité qui permet au moi de se faire lui-même, avec des éléments qu'il trouve déjà en lui, et par une opération qui ne dépend que de lui, car la personne est toujours une création personnelle d'elle-même. Cet aspect relève de la spiritualité, qui apprend à l'individu à penser par lui-même pour vivre sa réalité et pour trouver sa vérité, à travers laquelle il est lui-même son propre centre de référence. De plus la connaissance de soi implique, selon la conception foucauldienne de la spiritualité (Zakaria, 2022), qualifiée de conscience de soi et envisagée essentiellement en tant que transformation du sujet, un travail de soi sur soi qui recourt à des exercices et à une forme d'entraînement. Cette connaissance génère une certaine qualité de l'être et s'appréhende au travers de la découverte et de la redécouverte du champ large des émotions et des sentiments. Dans une perspective humaniste, chacun peut agir sur sa condition et son destin, évoluer dans la société et s'éprouver comme le principal acteur de sa vie, par une prise de conscience de son individualité et de sa capacité à choisir son projet. Et, pour revenir aux conceptions avancées à ce sujet par Dewey cité dans (Cefai, 2013), nous signalons que les *soi* peuvent s'engager dans différentes modalités d'autoréflexion et traverser des phases d'enquête sur soi, d'expérimentation de soi et de délibération avec soi.

Précisément, le développement de l'Homme relève d'un paradoxe : « il n'y a pas de développement sans autonomie d'un sujet qui met en œuvre son pouvoir d'agir ; et en même temps il n'y a pas de développement possible s'il n'y a pas reconnaissance d'autrui » (Pastré, 2011, p. 304). Deux aspects nous semblent alors primordiaux au niveau de l'éducation de l'individu : permettre à

2 Anthropologie reliée à la Théosophie [Synthèse inédite du spiritisme, du bouddhisme et de l'hindouisme, la *théosophie* moderne est fondée en 1875 à New York par Helena Blavatsky et Henry Steel Olcott, puis transférée en Inde en 1900].

ses possibilités de se développer et se préparer à une meilleure communication avec les autres personnes de la communauté à laquelle il appartient. L'objet de focalisation dans l'éducation se situera ainsi entre deux pôles : l'individu et la vie sociale. Pour sa part et dans toutes ses manifestations, l'acte éducatif a pour finalité d'accroître le sentiment d'appartenance en favorisant l'autonomie de l'individu, en l'éveillant au monde, en permettant son épanouissement et en développant chez lui le respect de l'autre, la tolérance et le dialogue. Il se définit de même comme étant une action qui favorise toute la perfection dont chaque individu est capable. Cette action a pour objet de développer chez l'élève à l'école un certain nombre d'états intellectuels, physiques et moraux essentiels pour son adaptation et son insertion sociale.

D'un point de vue plus psychologique, l'enfant a besoin de l'autre, de relations, d'attachements personnels et de protection, comme il a besoin d'être respecté et encouragé. De même, il a besoin de justice et de se voir confirmé par les autres. Ainsi, l'épanouissement individuel n'est efficace que dans la mesure où il sert la communauté. L'éducation à la solidarité souligne l'idée que les hommes doivent vivre en paix puisqu'ils ne peuvent se passer les uns des autres et que la collaboration est indispensable au progrès. Pour Freinet (1971), l'importance accordée à la socialisation se manifeste par l'intérêt qu'on accorde à la vie de groupe, au social, à la société. La notion même de citoyenneté n'est perçue qu'à travers ses composantes individuelles que sont l'autonomie et la responsabilité.

Les élèves, encore trop jeunes pour comprendre l'importance de leur engagement, trouvent souvent des difficultés dans la perception de la finalité des travaux que les éducateurs leur proposent. Ils n'ont pas encore atteint la maturité essentielle pour l'accomplissement de leurs actes, d'où la nécessité de les aider et de leur montrer des modèles d'engagement vivants à travers les comportements et les actions que leurs éducateurs accomplissent. Dans ce cadre-là, la relation enseignant/élève doit viser la stimulation de ce dernier pour que son engagement soit le reflet de celui de l'enseignant, car le besoin d'un modèle est essentiel pour tout apprenant. Cependant, il faut éloigner l'élève de toute contrainte, puisque la multiplicité des exigences peut aboutir à un surplus de tâches que l'élève n'arrive pas à accomplir à bon escient. Encore faut-il que les activités proposées en classe soient motivantes et intéressantes et que les différentes réalisations dans les situations scolaires fournissent des modèles d'engagement dans différents projets scolaires, extrascolaires, institutionnels et sociaux, pour libérer l'élève et le rendre plus autonome et plus confiant en lui-même, afin qu'il porte un regard vers autrui et ne pas s'attacher obstinément à son monde particulier.

3. Détachement de la mémoire collective et ouverture à l'Autre

Pour ne pas sombrer dans l'attachement détaché de tout autre objet que celui qu'il cible, comme nous venons de le signaler, l'individu peut vivre un détachement équilibré qui le lie toujours à ses racines tout en tournant un regard vers l'Autre et tout en ne rejetant pas son propre enracinement. Le détachement peut revêtir deux aspects : un détachement du Monde, qui cause un repli sur soi : dans ce cas nous avons parlé de l'attachement à son propre monde ; et un détachement de son propre monde qui le mène vers le Monde pour rencontrer les autres : dans ce cas nous parlons du détachement équilibré et de la position médiane signalée ci-haut. À la rigueur nous pouvons considérer le premier aspect comme négatif et le second positif.

Particulièrement, la rencontre avec les autres implique deux attitudes contradictoires : l'acceptation de l'existence de l'Autre considérée comme une évidence et impliquant une nouvelle relation entre les individus vivant dans un même endroit ; et la méfiance vis-à-vis de l'Autre, aussi bien que le désir de le surpasser considérés comme des facteurs de déséquilibre ou de régulation dans la relation avec autrui. Houssaye (2009, p. 225) nomme cette dernière attitude « émulation », qui désigne « l'effort que les individus font pour s'égaliser ou se surpasser les uns les autres. Elle procède soit de l'admiration et de l'imitation, soit de la compétition et du désir de prééminence, soit de la concurrence, soit de la combativité et des instincts de lutte. Dans l'enseignement, elle conduit aux classements, aux hiérarchies et aux ségrégations », ce qui nuit aux relations interpersonnelles.

L'Autre, extérieur au moi, doit ainsi être reconnu, non comme l'étranger à qui nous attribuons tout ce que nous ne pouvons (ni voulons) reconnaître comme nôtre, mais comme la projection de notre moi, comme celui que nous respectons et acceptons avec sa différence. Le rejet de l'Autre, considéré comme étranger, apparaît comme une réaction d'autodéfense qui se traduit, le plus souvent, par la violence. La forme d'enfermement sur soi, comme nous l'avons signalé, peut s'expliquer par la difficulté de la remise en question de soi et de ses actes. À ce niveau-là, l'intervention éducative est essentielle pour résoudre le conflit identité/intégration. En effet, l'expansion de l'être se réalise dans l'intégration, la méditation sociale, la vie en collectivité et la gestion coopérative. De plus, la vraie intégration du Moi auprès de l'Autre consiste en la construction de l'unité du Moi et de l'Autre et à faire acquérir à l'élève les normes de la société dans

laquelle il s'intégrera une fois adulte et les connaissances exactes sur le monde qui l'entoure.

Ceci peut encore prendre naissance en classe entre les élèves et se développer ultérieurement dans les milieux de vie. Pour cela, une éducation à la paix, régulatrice et équilibrante, peut désaltérer la soif des éducateurs qui sont les plus impliqués dans la gestion des conflits et dans la réconciliation entre les élèves. Quant à l'éducation à la citoyenneté, elle implique un changement des structures et des relations « dans le sens d'une remise en question des dispositifs de hiérarchisation générateurs de privilèges et d'exclusion » (Lenoir, Constantin & Jamet, 2006, p. 101). À ce niveau, le dialogue des cultures s'impose pour instaurer les assises d'une entente entre les peuples, séparés par des frontières fictives, mais liés par des faits sociaux et culturels communs, et pour établir un dialogue passant par le biais de l'éducation et plaçant l'individu au centre du monde avec tout autour des rayons divers maintenus par les cultures humaines. De la sorte, le métissage des cultures donne naissance à plusieurs contestations qui sont à la base de la récurrence du thème de l'Autre. Ajoutons que Develay (2015, p. 75-76) conçoit la culture au sein de l'école dans sa « dimension patrimoniale », qui conduit à « parler d'un homme cultivé possédant un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales », et dans sa « dimension anthropologique », qui est une dimension « en relation avec le rapport au Savoir et aux savoirs de l'élève ». La première dimension revient aux didactiques des disciplines, tandis que la deuxième est liée à l'appropriation des savoirs et non seulement à leur acquisition.

Les principes d'une éducation à la culture du dialogue se formulent alors en fonction d'une ouverture vers l'Autre, d'un dépassement de soi et par le biais d'une intégration sociale visant l'adaptation aux normes imposées par le milieu de vie. Selon Dupriez (2015, p. 61)

Il semble qu'aujourd'hui ce n'est d'ailleurs plus tellement l'analyse initiale sur les structures organisationnelles de l'école qui est la plus féconde, mais c'est l'invitation à s'intéresser au champ scolaire comme un champ traversé par des normes sociales et cognitives qui pèsent significativement sur les pratiques en son sein.

Éduquer pour une entente avec l'Autre est alors un état caractérisé par l'ouverture aux autres. Il est encore l'aboutissement naturel et historique d'un processus de développement des interrelations et des rapprochements entre les peuples. De là, ressort une manifestation multiculturelle importante, qui

a accompagné les premiers échanges politiques et économiques et dont le développement s'est accéléré sous le poids de la mondialisation et des évolutions dans les domaines de l'information et de la technologie. Selon Chaubet (2013), le phénomène actuel de mondialisation est différent d'autres phénomènes qui ont toujours existé dans l'histoire. Cette différence se manifeste par l'interconnexion étroite et l'omniprésence du concept réseau et par l'existence d'une unicité culturelle caractérisée par une culture populaire universelle, alimentée par le cinéma, la technologie, les voyages touristiques et les grandes manifestations artistiques et culturelles. De même, nous retenons parmi les menaces que courent la Terre et l'Humanité, citées par Castanet, Diemer & Teulade (2014), « le mythe de la croissance indéfinie », « les pleins pouvoirs de l'argent » et l'« Humanitaire à défaut d'humanisme ». À cet égard, les transformations culturelles dans le champ scolaire seront à envisager dans un cadre plus large qui prendra en considération les mutations socioéconomiques, les inventions technologiques et l'ouverture aux cultures par le biais de la mondialisation et de la globalisation. Les changements sont ici extrêmement conséquents et « conduisent à revisiter le système éducatif dans son fonctionnement global, pensant ainsi revenir à la source même de l'action et de l'acte éducatif » (Develay, 2015, p. 135). Ces défis nécessitent d'organiser et de conduire un enseignement qui favorise le développement dans la durée d'histoires collectives susceptibles de s'articuler, de fusionner et de s'enrichir mutuellement. Deux aspects constants nous semblent alors primordiaux au niveau de l'éducation de l'être : permettre à ses possibilités de se développer et le former à une meilleure communication avec les autres.

Pour cela, enseigner dans une perspective démocratique, face aux dangers et aux mutations sociales et politiques qui déstabilisent les structures et laissent déceler les problèmes les plus complexes dans nos milieux, devient un enjeu actuel et futur pour l'institution éducative. En effet, si l'éducation à la démocratie est bien gérée à l'école, elle préparera l'apprenant à vivre sa citoyenneté et à se responsabiliser vis-à-vis de lui-même et des autres ; et c'est ce que les éducateurs devraient inculquer aux apprenants pour éveiller leurs sentiments de citoyens fiers de leur culture et puisant dans les cultures des autres, tout en conservant leur identité nationale et leur appartenance à leur mémoire collective. Éduquer à la démocratie et par la démocratie sont alors deux entités inséparables à l'école, car « dans la vie quotidienne, les gens sont pris dans des systèmes d'action collective » (Perrenoud, 2011 p. 136) qui les mènent successivement à vivre dans des groupes, à commencer par la famille pour atteindre le groupe social.

En mettant l'accent sur les Invariants de Freinet, « on prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates » (Freinet, Invariant no 27). Il s'ensuit que la violence est de même nuisible aux acteurs, même si elle est subie à des degrés différents, comme le souligne Connac (2009, p. 259),

Il y a violence quand, dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles.

Mettre en place une pédagogie coopérative et pratiquer la vie démocratique et la conciliation à l'école sont des facteurs importants pour réfléchir et vivre avec l'autre, mais ceci devient insuffisant dans les contextes complexes où il faut prévoir l'existence de conflits et de divergences. La prévention des violences destructrices qui détériorent les liens entre les individus devra être intégrée aux objectifs d'apprentissage et aux pratiques scolaires. Éduquer pour réconcilier consiste alors à préparer les apprenants à vivre ensemble en respectant les droits et les devoirs sociaux prescrits par la communauté et en se respectant les uns les autres, dans le but de « développer des capacités personnelles et de les former en vue de les relier aux activités des autres » (Dewey, 2011, p. 171). Effectivement la Pédagogie coopérative implique de créer les conditions de l'engagement coopératif des élèves en jouant sur la matérialité de la situation. L'enjeu pour l'enseignant est alors de concevoir des espaces contraignant les élèves à partager des objets, des espaces, tout en les amenant à devoir s'organiser collectivement. Le défi pour l'enseignant est encore d'organiser son enseignement en ne se satisfaisant pas d'un niveau de coopération dans lequel les élèves seraient engagés dans la simple sauvegarde d'un ordre collectif viable, mais de favoriser le développement de significations, d'attentes et de connaissances partagées entre les élèves en relation étroite avec une entreprise commune clairement spécifiée, c'est-à-dire l'engagement dans un « Nous faisons quelque chose ensemble » se traduisant par des liens de solidarité mutuelle pour réaliser une entreprise commune propre au groupe.

Le recours à la notion d'histoire collective comme catégorie descriptive de l'activité collective des élèves a encore montré sa fécondité empirique et méthodologique, car la description de l'activité collective des élèves dans des situations de coopération, *via* les histoires collectives, contribue à enrichir et alimenter une réflexion pour concevoir des dispositifs originaux d'apprentissage coopératif (Evin, A., Sève, C. & Saury, J. (2015). Éduquer à la culture du dialogue,

et développer les compétences interculturelles chez les apprenants deviennent ainsi des enjeux indispensables pour préparer les apprenants à l'insertion sociale, au respect des valeurs universelles et au dialogue avec l'Autre. Parallèlement, une nouvelle éthique s'impose dans le dialogue et se dessine dans les rapports des échanges intergroupes ; une éthique alimentée par des facteurs diversifiés qui pèsent sur le devenir des êtres. Se trouvant alors au carrefour des tendances et des courants qui s'entrecroisent dans son milieu, l'apprenant sombre dans une inquiétude sans limite. Ceci affecte son éducation au niveau quantitatif (qui englobe les domaines des savoirs, les savoirs eux-mêmes et les ressources qui les fournissent) et au niveau qualitatif (qui aborde la nature des savoirs, leur sélection et la façon de les interpréter et de se les approprier).

De surcroît, de nombreux chercheurs abordent également la question de la réconciliation à travers l'enseignement de l'histoire du point de vue de la théorie de l'identité sociale, qui soutient que l'auto-identification avec un groupe particulier améliore les perceptions positives parallèlement aux stéréotypes négatifs de tout groupe externe (Sage, 2021). En effet L'enseignement de l'histoire peut contribuer à la réconciliation en aidant à reconnaître des vérités difficiles sur le passé, tout en réformant les perceptions et les idées intergroupes sur les possibilités de coopération avec d'anciens ennemis à l'avenir. D'une culture propre à une communauté, spécifique à une ethnie ou identifiant un peuple, nous passons actuellement à une interrelation entre les cultures, particulièrement dans les contextes socioéducatifs où l'accès aux cultures est facile et où la diversité gagne le terrain. Dans ces contextes, il faudra évidemment faire une avancée pour franchir les obstacles déclenchés par la rencontre des cultures et aborder, par le biais d'un équilibre entre les diverses cultures, les valeurs communes et la conciliation des cultures. Spécifiquement, l'idée qui gagne progressivement le terrain dans le domaine de l'éducation est celle d'une éducation globale de la personnalité, qui puisse former, à la fois, à la réflexion, à l'action et au respect de l'Autre. Cette nouvelle éducation aura un enjeu citoyen comportant trois dimensions, ou en d'autres termes, trois niveaux d'intégration de l'individu : intégration à la communauté sociale, intégration à la communauté culturelle et historique, intégration à la communauté politique, car selon Dewey (2011, p. 207), « ce que l'on est en tant que personne est ce que l'on est en tant qu'associé avec les autres dans un libre échange de relations ». Ce modèle d'éducation procure encore le développement sentimental et social et intensifie l'espoir de vie communautaire.

Inclusion, intégration, assimilation se rejoignent alors pour une socialisation et une adaptation de l'individu qui mènent à un dialogue et une relation

d'entente avec l'Autre. Ceci nécessite de même une nouvelle adaptation de la part des éducateurs, une réflexion essentielle sur la façon de préparer les apprenants à la vie dans un contexte multiculturel constamment renouvelé, ainsi qu'une sensibilisation aux approches interculturelles qui devient dès lors un élément fondamental et indispensable de toute formation. Cette sensibilisation prône de même la diversité et l'intégration dans d'autres systèmes de valeurs et d'autres styles de vie du XXI^e siècle, pour inciter à revoir sous d'autres angles la société future et la notion d'identité. Nous pensons également que l'introduction de composantes humanistes dans tout projet éducatif devient indispensable. Il importe alors de repenser les finalités que l'éducation doit atteindre et les moyens dont elle doit disposer pour atteindre ces finalités. Il faut encore initier à la sélection au niveau des aspects culturels et favoriser la découverte consciente dans d'autres cultures, pour que la rencontre avec l'Autre ne soit pas une imitation et un rattachement provoquant la perte de l'identité nationale et l'éloignement de la mémoire collective. Ce type de rattachement peut être considéré dès lors, comme la cause d'un déracinement grave et dangereux.

4. Rattachement et recours aux mémoires collectives

Par opposition à l'enracinement, apparaît le plus souvent chez des individus, un état de déracinement qui les arrache de leur mémoire collective et les jette dans d'autres mémoires collectives. Ils sombrent alors dans un état de désarroi qui les perturbe et cherchent par la suite à trouver la paix dans d'autres racines. Notamment, un individu déraciné de son milieu et de sa communauté aura besoin de trouver refuge dans d'autres communautés et de puiser dans un patrimoine culturel qui n'est pas le sien. Cette situation se traduira par un rattachement à des assises étrangères qui menacent, le plus souvent, l'identité. Dans ce cadre, les causes du déracinement sont multiples et incontournables, car, selon Teillet cité par (Bonnet et Négrier, 2008), maints facteurs dans un contexte identitaire déterminé « expliquent une difficulté nouvelle à penser l'articulation entre le politique, l'économique et la société » qui donne naissance à plusieurs problèmes. Parmi ces facteurs, nous citons :

- La mauvaise gestion de la diversité culturelle qui peut causer une confusion dans les visions et les instruments de gestion du changement. Ceci pousse l'individu à se jeter dans les méandres de la (les) culture(s) la (les) plus puissante (s), pour trouver refuge.

- L'éloignement et l'immigration, où le facteur de l'oubli entre en jeu pour causer un transfert vers d'autres pays, tout en se plongeant dans de nouvelles habitudes et dans d'autres origines.
- Le caractère inévitable de la globalisation qui crée un paradoxe entre le local et le global. La « construction du « sens du local » ne correspond pas à la dimension communautaire et territoriale » (Laccarieu, 2008, p. 34). Il y aura dans ce cas une revendication de caractère global pour ce qui est local. Ceci donne naissance à un abandon du local qui n'est plus satisfaisant.
- Le développement des moyens de communication et de l'information qui sont des facteurs de changement et qui poussent à l'oubli du local pour se jeter dans l'international.
- Les inégalités sociales qui donnent naissance à des conflits et à des discordes, éloignant l'individu de son milieu, considéré par lui-même comme une source de malheur. Dans ce cas, un sentiment de révolte et de haine alimente davantage le déracinement et épaula le détachement de ses propres racines.
- Les modifications du système politique qui, dans un pays, donnent naissance à de nouvelles conceptions, empêchent l'individu de retrouver le même environnement et lui causent l'éloignement de la réalité sociale
- Le passé caractérisant le local étant perdu, il faudra alors chercher un avenir hors de ce local.
- Le développement économique et industriel qui devient un facteur décisif dans la vie des gens, obligés de pourvoir à tous leurs besoins, même si cela exige l'immigration et le rattachement à d'autres racines.
- Les réclamations humanistes de la mondialisation qui affaiblissent les exigences identitaires locales pour se tourner vers des exigences cosmopolites.

Ces facteurs qui favorisent le déracinement ne sont pas généraux. Ils peuvent être différents d'une communauté à l'autre et d'une période temporelle à l'autre. Quant au rattachement, il se manifeste alors sous différentes formes : parfois, en tant que besoin d'appartenance à un groupe qui n'est pas le sien ; souvent, comme un libre choix de la part de l'individu désirant vivre une expérience nouvelle ; quelquefois, en une imitation par attrait de l'objet rêvé ou la culture

étrangère ; tantôt, comme une satisfaction pour combler un désir ; des fois, par un profit matériel ou politique ; et, le plus souvent, comme un rattachement à des idéologies rassurantes.

De toute façon et quelle que soit sa forme, le rattachement à d'autres mémoires collectives provoque l'éloignement de ses propres racines et provoque un trouble chez l'individu insatisfait et toujours en quête d'une nouvelle identité. Ceci devient de plus en plus grave à mesure que « chacun se confectionne et négocie sa propre identité, à partir d'un ensemble d'options » (Subirats, 2008, p.66) qui le rattachent à d'autres cultures, d'autres idéologies ou d'autres systèmes politiques. Cette situation devient fréquente actuellement, dans un monde où les frontières sont abolies et où les conflits politiques sont régis par le fanatisme et la violence. Ajoutons à cela le pouvoir de l'argent qui cause le dérèglement dans les relations humaines et mène à la perte de certaines valeurs. Ici nous posons deux questions fondamentales : que deviennent les réalités éducatives face à ce problème de déracinement ? Quelle régulation offre l'éducation face à la perte d'une mémoire collective commune ? Il convient tout d'abord de prendre conscience que les changements culturels dans le monde régissent les modes de vie, les conceptions, les idéologies même, et non seulement les systèmes éducatifs. Dès lors, l'éducation se trouve en état de crise face aux changements culturels, étant le socle de base de la formation des individus dans un monde incertain et en évolution. Cet état de crise se caractérise par un « fractionnement » qui « conduit l'École à devoir être « réinterrogée » quant aux valeurs qu'elle est censée transmettre, et plus généralement quant à sa valeur même » (Giol, 2009, p. 15). Certainement, les mutations que subit l'école sont actuellement significatives, porteuses « de l'idée d'une transformation à caractère irréversible » et caractérisées par un « changement de rapport à l'*information* dans la communication, dans la relation aux savoirs et à leur traitement » (Bruno, 2014, p. 320).

À cet égard, l'école devient responsable de l'épanouissement des individus pour les aider à favoriser et à développer leur estime de soi « par la mise en jeu de processus complexes et imbriqués qui font appel aux ressources cognitives, affectives et comportementales de l'être humain, (car) la façon actuelle de penser les apprentissages scolaires est celle de l'individuation » (Meram, Eyraud, Fontaine & Oelsner, 2006, p. 34), qui est selon Jung, cité par Daval (2013, p. 54) une « vision dynamique et finaliste de l'évolution de la personne, de ses possibilités de développements créateurs ». Ceci vise le développement de l'individu en tant qu'être singulier capable d'opérer des choix, de se responsabiliser devant les problèmes. Encore faut-il ajouter que l'estime de soi mène l'individu à une

croissance en soi. Les pédagogues verront alors dans quelle mesure il est essentiel « de savoir si les croyances de l'individu lui donnent du pouvoir, c'est-à-dire si elles influencent positivement son état d'esprit, si elles le font avancer ou si au contraire elles le limitent » (Michel, 2013, p. 105).

Concernant l'éducation aux valeurs communes, depuis des siècles les pédagogues du patrimoine arabe ont considéré l'éducation de l'homme comme une entité psychique, émotionnelle et corporelle. (Zakaria & Abboud Zakaria, 2021). Un retour à l'histoire de l'éducation en occident nous permet de retrouver les mêmes perspectives. L'éducation a toujours été porteuse d'une promesse d'humanité qui la situe au-delà de tout ce que l'on peut analyser et expérimenter. Elle travaille sur la base d'un principe de perfectibilité de l'homme qui ne connaît pas de limites et donne une chance au libre développement de la nature humaine. Dans cette perspective, plusieurs valeurs sont à promouvoir pour éduquer, et l'école s'engage comme étant le contexte le plus adéquat à cette éducation. Elle peut assurer une formation morale en enseignant les valeurs, comme l'égalité, la justice, le civisme, et peut favoriser l'éducation de la mémoire et l'éducation corporelle tout en continuant à préparer les élèves à leur future tâche professionnelle. Dans ce modèle d'éducation, « L'Homme est considéré d'une part sous l'angle d'une tripartition (*penser, ressentir, agir*), triade reposant sur le *système neurosensoriel*, le *système circulatoire et respiratoire* et le *système moteur et métabolique* » (Richewsky et Dallé, 2013, p. 65). Dans une autre perspective, Vygotski, cité dans (Florin, 2009, p. 39), met en relief l'importance du rôle de l'adulte en parlant de « l'espace potentiel de progrès ». Pour lui « l'adulte a pour rôle d'aider l'élève à passer de l'activité accompagnée (guidage externe) à l'activité autonome (autoguidage) ». Cet accompagnement nécessite un contrôle de la part de l'enseignant et une bonne appropriation de la part de l'élève. De même, il « propose une autre manière de lutter contre ... les inégalités scolaires (qui) sont une réalité » et qui perturbent le guidage et l'autoguidage dans un environnement scolaire où les élèves sont hétérogènes.

C'est à l'école encore que l'élève est bien accompagné : les éducateurs l'accueillent, l'écoutent, l'aident à comprendre et à découvrir. Ceci anime les relations avec autrui et, de là naît le sentiment de solidarité interindividuelle qui engage l'élève dans une solidarité nationale. L'engagement devient alors l'un des objets d'étude qui occupent les premiers rangs dans les choix et les options didactiques à introduire dans l'enseignement. De ce fait, l'éducation aux valeurs se doit de susciter la libre adhésion de l'enfant aux principes de la liberté et de la responsabilité, qualités spécifiquement humaines, capables de pousser l'individu

à reconnaître l'autre et à abandonner les satisfactions du propre Moi en faveur de la reconnaissance de l'Autre dans une perspective humanitaire et globale. Au premier abord, il faut que les éducateurs concrétisent les valeurs par l'action, qu'ils prennent en considération les nouvelles perspectives dans le monde de l'éducation nouvelle et qu'ils sachent choisir leurs options méthodologiques. Les méthodes pédagogiques participatives, promues de nos jours dans les classes, n'imposent plus un formateur qui sait tout et une assemblée d'élèves à qui les connaissances vont être révélées. La démarche la plus efficace serait celle qui se base sur la contribution de chacun dans l'édification d'un savoir collectif qui le mène à apprécier et à vivre sa citoyenneté. Et, si l'on considère que les valeurs sont intimement liées, la Citoyenneté sera associée à Appartenance et Identité. Développer la Citoyenneté ne sera pas alors éduquer l'enfant ou l'adolescent en lui inculquant les règles de la société, mais, favoriser chez lui le sentiment d'appartenance et de loyauté envers les lois et les autres citoyens.

Notamment, face aux mutations que nous avons subies et que nous sommes en train de subir actuellement, il serait efficace d'éduquer nos enfants au respect de leur identité nationale, au respect des autres et des règles communes qui régissent les groupes sociaux et au respect du pays auquel ils appartiennent. Respecter les droits de l'homme et la dignité humaine, promouvoir l'esprit de coopération et de fraternité, permettre à chacun de développer et d'épanouir ses potentialités, ses capacités et ses dons et chercher une cohérence et un équilibre entre identité et ouverture en respectant les différences, tels sont les principes généraux d'une bonne éducation favorable à la régulation des affects et à l'adhésion à la mémoire collective. Agir avec d'autres pour concevoir une action devient donc indispensable, car partout où on apprend à réfléchir, à agir ou à construire ensemble, on bâtit la culture de la paix, la vraie valeur qui aide à prévenir et à gérer les conflits. Pour la formation éthique, les finalités prennent en considération l'enseignement des valeurs et l'introduction de composantes humanistes et technologiques dans les finalités de tout projet éducatif.

Des projets communs qui développent la compétence culturelle contribuent encore à la réconciliation avec sa propre culture, en produisant des outils pédagogiques pour remodeler la perception des élèves de leur propre culture. Effectivement, la compétence culturelle exige l'apprentissage des faits spécifiques relevant de la culture et une démarche pour se les approprier. Elle se développe en se basant sur des approches affectives et intellectuelles, et ses composantes se situent à l'intersection de plusieurs domaines : le domaine cognitif pour prendre en compte ces faits, le domaine pédagogique pour prendre en compte la démarche et

le domaine psychologique pour prendre en compte la motivation. La compétence culturelle implique, de même, la mise en œuvre de connaissances déclaratives et procédurales régies constamment par des motivations positives, essentielles pour l'ancrage de toute culture. Une imprégnation des faits et des caractéristiques des cultures, ainsi qu'une analyse de ces faits et de leur manipulation, seront donc essentielles. Aussi, la compétence culturelle évolue-t-elle en fonction des facteurs externes qui l'influencent, mettant l'individu dans une situation de quêteur qui s'oriente dans son apprentissage en matière de culture. Essentiellement, l'école est responsable de promouvoir cet apprentissage. Effectivement "to start with the teaching of cultural competence is surely fundamental before teaching intercultural competence. This allows the individual to later understand the components of any culture. Teaching the native culture, is also indispensable to keep a balance between trends in acculturation and those related to native culture³ (Zakaria, 2016, p. 17). Cependant, certaines difficultés peuvent naître des relations et des interactions avec d'autres cultures. Leur existence inévitable crée une relation entre la *compétence culturelle* et la *compétence interculturelle qui développe chez l'individu la capacité à distinguer les spécificités des cultures étrangères auxquelles il est exposé et à exploiter positivement les données qu'elles offrent. De cette façon, l'adhésion à sa propre culture renforce son appartenance à la mémoire collective de sa communauté, car s'imprégner de ses propres spécificités culturelles permet à l'être de s'émanciper et le prépare à une meilleure intégration, puisque le déracinement est complètement dangereux.*

Conclusion

S'il est donc essentiel de soutenir l'être dans son intégrité et sa propre culture, il faudra encore le soutenir encore dans son altérité. En effet, ce n'est pas seulement de valeurs individuelles qu'ont besoin les êtres vivants pour vivre et se développer, mais de présence, d'accueil et des incitations que créent les relations interpersonnelles, car l'homme est animé par une tendance originelle et permanente à communiquer avec autrui. Cet attachement suppose une structure neurophysiologique : il peut être considéré comme biologique, permet de mieux

3 Commencer par l'enseignement de la compétence culturelle est sûrement fondamental avant d'enseigner la compétence interculturelle. Cela permet à l'individu de comprendre plus tard les composantes de n'importe quelle culture. L'enseignement de la culture autochtone est également indispensable pour maintenir un équilibre entre les tendances d'acculturation et celles liées à la culture autochtone.

comprendre les soubassements physiologiques du psychisme et éclairer aussi la pédagogie. Dans ce cadre-là, chaque personne porte en elle-même un dynamisme qui, par libre adhésion au-delà de la construction de soi et du développement de soi, engage la personne à sortir d'elle-même, à projeter son propre être vers l'autre, à s'en faire accepter et reconnaître et à donner librement de soi.

Précisément, pour pouvoir se développer et évoluer, en réponse aux exigences de son environnement, le sujet va devoir se rendre capable de vivre des situations d'échange multiformes et variées, hors desquelles les idées de formation et d'éducation deviendraient d'ailleurs parfaitement vaines. C'est à travers l'appréhension de l'altérité, que se forme, individuellement et collectivement le sujet, psychiquement et socialement civilisé, en devant, bon gré mal gré, reconnaître l'autre dans tous ses droits. Effectivement, la ligne de démarcation le long de laquelle se trouve défini l'Autre, met l'accent sur la rencontre des hommes en tant qu'êtres humains aussi bien qu'en tant que représentants d'un pays et d'une culture.

L'activité collective, orientée autour d'un objet commun, est distribuée sur un certain nombre de lieux, d'agents et d'objets, intégrés en un tout ; elle se déploie temporellement, s'auto-organise tout en s'auto-réfléchissant, et transforme l'environnement dont elle est partie prenante. Que ce soit donc pour des raisons de continuité dans le temps, de cohérence transdisciplinaire ou interdisciplinaire, les enseignants sont de plus en plus appelés à se concerter pour que leurs interventions didactiques individuelles s'intègrent de mieux en mieux dans des projets éducatifs et pédagogiques communs pour favoriser le dialogue entre les cultures.

De ce qui précède, ressort l'importance de l'éducation dans le développement de l'identité et de la mémoire collective à laquelle il faut s'attacher. Revenir aux « éducations à », comme nous l'avons signalé ci-haut est indispensable, car selon Diemer et Marquat (2014) ces éducations préparent à l'action. Pour cela, apprendre, se recycler constamment, pratiquer des activités professionnelles en alternance avec la recherche, seront des principes essentiels pour faire réussir tout acte d'éducation, l'éducateur étant celui dont la tâche est de faire accroître les potentialités nouvelles de chaque apprenant tout en se basant sur les anciens acquis. Toute la difficulté de l'enseignement réside en fait dans ce rôle assigné à l'enseignant et qui consiste à réinvestir les connaissances de l'apprenant pour en créer de nouvelles. De surcroît et dans le cadre de cette problématique l'État est

encore responsable de tracer un itinéraire pour aider les citoyens à conserver leur identité et s'attacher à leurs racines.

Bibliographie

- Barash, J. A. (2006). Qu'est-ce que la mémoire collective ? Réflexions sur l'interprétation de la mémoire chez Paul Ricoeur. *Revue de métaphysique et de morale*. 2006/2 (n° 50), pages 185 à 195. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
- Bonet, L. & Négrier, E. (2008) (sous la direction de). *Introduction générale*. Grenoble : La Découverte/PACTE.
- Bruno, S. & F. (2014). Produire des images, fabriquer de la pensée : une articulation en devenir. In M. Meskel-Cresta, J.-F. Nordmann, Ph. Bongrand, C. Boré, S. Colinet & M.-L. Elalouf (dir). *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences*. Bruxelles : de boeck.
- Castanet, G., Diemer, A. & Teulade, J.-M. (2014). L'éducation au développement durable, de la sobriété heureuse à la ferme des Amanins : le grand projet de Pierre Rabhi. In A. Diemer et C. Marquat. *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Cefai, D. (2013). Public, socialisation et politisation : Mead et Dewey. In in Cukier A., Debray E. (eds), *La théorie sociale de George Herbert Mead*. Paris : La Découverte. https://static1.squarespace.com › static › 28+cefai_...
- Chaubet, F. (2013). *La mondialisation culturelle*. Que sais-je ? Paris : puf, Point Delta.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Daval, R. (2013). L'Anthropologie de C. G. Jung. In J.-D. Rohart. *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Lyon : Chronique sociale.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissance à un curriculum de compétences*. Bruxelles : de boeck.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Éducation*. Traduction de *Democracy and Education* (1916). Paris : Armand Colin.
- Diemer, A. & Marquat, C. (sous la direction de) (2014). Introduction. In A. Diemer et C. Marquat. *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* Bruxelles : De Boeck.

- Evin, A., Sève, C. & Saury, J. (2015). L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique. <https://doi.org/10.4000/activites.1080>
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : puf.
- Florin, M. (2009). *Guide de l'accompagnateur bénévole. Agir contre les inégalités scolaires*. Paris : ESF éditeur.
- Freinet, E. (1971). *Naissance d'une pédagogie populaire (méthode Freinet)*. Paris : éd François Maspero.
- Giol, F. (2009). *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*, Paris L'Harmattan.
- Halbwachs, M. (1996). La mémoire collective et le temps. La revue *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 101, 1996, pp. 45-65. Paris : Les Presses universitaires de France. Publication originale: Cahiers internationaux de sociologie, 1947. Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>
- Halbwachs, M. (2001). *La mémoire Collective*. Version originale 1950. Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>
- Houssaye, J. (2009). La motivation. In J. Houssaye (sous la direction de). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur.
- Krichewsky, M. & Dallé, J. (2013). La pédagogie Steiner...une source possible de renouveau pour l'éducation au XXI^e siècle ? In D. Rohart (sous la direction de). *Renouveler l'éducation. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Lyon : Chronique Sociale.
- La Garanderie, A. (2006). *Renforcer l'éveil aux sens. Des chemins pour apprendre*. Lyon : Chronique sociale.
- Laccarieu, M. (2008). La construction des imaginaires locaux et des identités culturelles dans le cadre de la mondialisation. In L. Bonnet & E. Négrier. *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*. Grenoble : La Découverte/PACTE.
- Lenoir, Y., Constantin, X. & Jamet, C. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D. & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- Michel, J.-F. (2013). *Les 7 profils d'apprentissage. Pour former, enseigner et apprendre*. Paris : Groupe Eyrolles.

- Pastré, P (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris ; puf.
- Perraudau, M. (2010). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*. Paris : esf éditeur.
- Piaget, J. (1977). *Piaget. Mes idées*. Paris : Éditions Denoël/Gonthier.
- Sage, J. (2021). Enseignement De L'histoire Et Réconciliation Dans Les Sociétés (Post)Conflit. / De marché / #mémoire collective, #enseignement de l'histoire, #consolidation de la paix post-conflit
- Subirats, J. (2008). Globalisation et identités. In L. Bonnet et E. Négrier. *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*. Grenoble : La Découverte/PACTE.
- Zakaria, M. & Zakaria, N. (2021). *Les pédagogues du patrimoine arabe*. Paris : éditions Fabert.
- Zakaria, N. (2016). Educating for the culture of dialogue, a challenge for the dialogue of cultures. In M-M. Crisan & R-A. Toma (coordinators). *Beliefs and behaviours in education and culture : cultura determinants and education*. Bucuresti : Pro universitaria.
- Zakaria, N. (2017). L'enracinement entre le repli sur soi et l'ouverture aux autres. In M. Fayad (dir.) ***L'enracinement ou la force du juste***. *Actes du colloque international 2016. Annales de philosophie et des sciences humaines*. No 38 / 2017. Liban : Presses de l'Université Saint-Esprit de Kaslik, USEK.
- Zakaria, N. (2022). Spiritualité et réflexivité : des enjeux pour le développement professionnel de l'enseignant. In A. Pachod (dir.). *Y croire, toujours et encore. Les spiritualités de l'enseignant*. Paris : L'Harmattan.

Vivre ensemble entre le rêve et la réalité dans *Une piscine dans le désert* de Diane Mazloum

Mohamed BAH

Université Beni-Mellal, Maroc

Résumé

Une Piscine dans le désert (Diane, *Une piscine dans le désert*, éditions le livre de poche 2022) est l'histoire d'une piscine construite illégalement sur un terrain, dans un village libanais, appartenant à une famille vivant au Canada. Cette famille envoie son fils, Leo, négocier la vente du terrain à l'amiable. Une fois ce dernier sur place, il découvre un pays rebutant – chaleur, silence, vide –, avant de s'apercevoir que ce village recèle des sites naturels et patrimoniaux pouvant servir de lieu de vie communautaire. Des projets de développements touristiques ont été envisagés. Toutefois, des tensions internes (sociales et politiques) et des guerres entre les trois pays de la région (Israël, Liban et Syrie) attisées par les puissances étrangères, bloquent ces projets qui auraient créé un espace de rencontres et de vivre ensemble. À travers son roman, Diane Mazloum soulève des questions d'une actualité brûlante : guerres, pollution, démographie croissante, maladies...

Mots-clefs : désert, rêve, vivre ensemble, frontière, guerre.

Abstract

A Swimming Pool in the Desert (*Une piscine dans le désert*, éditions le livre de poche 2022) is the story of a swimming pool built illegally on land, in a Lebanese village, belonging to a family living in Canada. This family sends their son, Leo, to negotiate the sale of the land amicably. Once there, he discovers a forbidding country – heat, silence, emptiness – before realizing that this village

contains natural and heritage sites that could serve as a place for community life. Tourist development projects have been considered. However, internal tensions (social and political) and wars between the three countries in the region (Israel, Lebanon and Syria) fueled by foreign powers, block these projects which would have created a space for meetings and living together. Through her novel, Diane Mazloum raises burning issues: wars, pollution, growing demographics, diseases...

Keywords: desert, dream, living together, border, war.

Une piscine a été construite dans un village désertique par Fausta, membre de la famille des Kyriakos au Liban sur le terrain appartenant aux Bensos, famille libanaise domiciliée au Canada. Un inconnu a partagé la photo de la piscine sur les réseaux sociaux. Mis au courant, les Bensos, invités par Rodolphe Jr Kyriakos (avocat et vice-président de la municipalité, oncle de Fausta) à séjourner à la maison pour régler l'affaire à l'amiable, ont dépêché leur fils Leo.

Arrivé au village, après un long voyage, Leo se trouve face un désert rocaillieux, un désert de montagnes où dominant le silence et le vide, terre de ses ancêtres. Petit à petit, il découvre le charme du territoire et la beauté de la maison de ses hôtes, et la vallée s'offre comme lieu de villégiature. Des projets, visant l'exploitation de la région à des fins touristiques et à une vie en communauté ont été envisagés par Fausta, son père, son oncle Rodolphe et Leo.

Toutefois, ces trois projets se trouvent confrontés à des tensions internes et externes. Auront-ils raison de ces tensions et conflits, ou s'effondreront-ils dans les sables du désert ? Vivre ensemble entre le rêve et la réalité, telle est une des problématiques développées dans le roman *Une piscine dans le désert* de Diane Mazloum.

1. Construction topographique

Espace dysphorique

La Construction du cadre général de l'action romanesque est assurée, dans un premier temps par différentes sensations et par les déplacements des personnages. Une hiérarchie des lieux, où se distinguent des lieux-ensembles, des lieux-sous-ensemble et des lieux éléments (Mitterrand, *Le Regard et le signe*, Paris, Puf, p. 139-140), donne une vue d'ensemble du cadre où se déploie la fiction. Leo seul, ou avec Fausta qui le conduit, en guise de guide, découvre les différents coins de ce territoire, à première vue, désertique.

Leo, fraîchement arrivé de Montréal, retrouve le village de ses grands-parents (grand-père et grand-mère) qui se sentent déracinés au Canada. Ils lui avaient parlé des charmes de leur contrée et de sa cuisine (plats épicés), contrairement à son père qui désigne leur village de trou dont il faudrait se débarrasser. Il découvre les dunes infinies de lieux rouges et jaunes que tout oppose à une vie dans leur appartement dans la métropole d'un continent froid, « Comme si deux paysages antagonistes avaient été rassemblés avec du scotch et un bout de fil » (Mazloum, 2022, p. 17), l'un dans sa mémoire, celle de son enfance, et l'autre, celui de ses ancêtres, lieu d'énonciation.

La première sensation éprouvée par Leo est celle d'un territoire soumis à une chaleur étouffante. Cette sensation thermique est rendue par une série de mots et d'expressions répétitives allant dans ce sens tels que : « le soleil lui cognait la tête » (*Ibid.*, p. 9), « Soleil cuisant », « confins arides » (*Ibid.*, p. 18), « le soleil torride du désert » (*Ibid.*, p. 139). La canicule a un impact sur les paysages qui fondent sous son effet : « l'éclat du jour était tel que les montagnes avaient perdu leur relief et que le village avait rétréci dans l'étincèlement du soleil » (*Ibid.*, p. 19) et « le village [est] rapetissé jusqu'à la taille d'une maquette piquetée de toits rouges » (*Ibid.*, p. 30). Leo s'étonne de voir encore « un peu de neige brillant [...] en plein mois d'août » sur la haute montagne (*Ibid.*, p. 23), en raison de la forte chaleur. Celle-ci renforçait par le recours à des prédicats synonymiques (cuisant, arides, torrides). Le village se voit réduit à une sorte de carte topographique à une échelle minimale (rétréci, rapetissé), dont les constituants (habitations, lieux, personnages) émergent chemin faisant.

Leo, comme le paysage, n'échappe pas, lui non plus, au poids de cette chaleur qu'il affronte en arrivant dans le village de ses grands-parents. Celle-ci agit également sur ses déplacements, sa concentration et sa réflexion. Il sent, en effet, « L'air chaud qui peine à circuler, aussi pesant que les collines de pierres du dehors. Les mouvements sont ralentis, la pensée amortie, la tension basse » (*Ibid.*, p. 42). Fausta, qui entre en scène, réticente au début à l'égard de Leo, est soumise, elle aussi, à cette chaleur qu'elle a du mal à supporter et préfère l'ombre. « Le soleil était torride et les montagnes tellement figées que Fausta savait qu'il serait vain de réfléchir », rapporte le narrateur démiurge (p. 106).

La seconde caractéristique du territoire est le silence. Il s'associe à la canicule. De nombreuses occurrences attestent sa présence obsédante : « le silence infini et apocalyptique de la rocaille [qui] craquait sous le gril du soleil » (*Ibid.*, p. 85) « Ici, le silence portait une certaine résonance » (p. 6), « La montée du silence » (*Ibid.*, p. 17) et « Seul régnait un silence de plomb » (*Ibid.*, p.30) et le silence vide (*Ibid.*, p. 174) sont autant d'expressions qui mettent en relief la sensation auditive.

Ce dernier, renforcé par des prédicats « infini et apocalyptique », « de plomb », crée un sentiment de vide qui angoisse Leo habitué à vivre dans « sa mégapole, forêt d'immeubles aux artères grises et grouillantes, ponctuées de feux tricolores » (Mazloum, 2022, p. 109-110). Le silence du désert, « le vide et l'ennui des dunes alentour » se mêlent et créent un sentiment de malaise chez Leo. L'image du pays natal surgit dans l'esprit de Leo qui, en tant qu'enfant, « avait passé des nuits polaires dans l'appartement propre et accueillant d'un immeuble cossu au cœur de Montréal » (*Ibid.*, p. 16-17). L'image de sa ville ne le quitte pas et ressurgit face au soleil, au vide et au silence des lieux. « Il se souvint du rythme de vie qu'il lui faudrait bientôt reprendre à son retour » (*Ibid.*, p. 110). La polarité « là-bas/ici » est exploitée pour mettre en relief les différences géographiques et climatiques entre deux pays. En relation avec cette chaleur, le territoire souffre de manque d'eau en raison du pays ennemi (allusion à Israël) qui la « suce », ce qui pousse les habitants à en acheter chez des particuliers (*Ibid.*, p. 26). Le village connaît aussi des pannes d'électricité : « mon Dieu les problèmes d'électricité empirent d'année en année », s'inquiète Rodolphe (*Ibid.*, p. 71). Dans cet espace désertique où l'on craint pour sa santé, « Leo eut l'impression de débarquer sur une planète où la pression était légèrement différente » (*Ibid.*, p. 59) et « Leo se demanda, si vraiment, des endroits pareils pouvaient encore exister, s'il se trouvait encore des gens pour vivre ici tout au long de l'année » (*Ibid.*, p.17-18). Il se livre à une comparaison entre ici (Liban) et là-bas (Montréal) et partage le spleen que ressent Fauta (*Ibid.*, p. 158). Celle-ci « n'aimait ni être seule ni avec le monde. Elle aimait être seule tous ensemble dans une solitude partagée » (*Ibid.*, p. 110). Sans son oncle, sans le personnel de la maison, sans le jardin et les oiseaux, « cet impitoyable paysage serait un enfer », pour elle (*Ibid.*, p. 111). S'agit-il d'une allusion à l'œuvre de Todorov *Vivre seuls ensemble* où le rapport à l'Autre est examiné.

Outre les sensations thermiques et auditives, ce territoire assoiffé est perçu par le regard, sensation visuelle dynamique ; en effet la maison des hôtes de Leo est « en surplomb d'un village composé de maisons aux toits rouges au centre duquel se trouve une place circulaire, entourée d'une vallée enserrée par un paysage bosselé » (*Ibid.*, p. 18) : le territoire est constitué de cercles concentriques, l'un à l'intérieur de l'autre. Les relations et la communication s'annoncent-elles difficiles ? Les populations entretiennent-elles une forme de dialogue ?

Espace euphorique

La maison des hôtes de Leo se situe au-dessus du village que le regard découpe, mais en bas par rapport aux montagnes : « Leo de sa chambre jouissait d'une vue plongeante sur le village » (*Ibid.*, p. 43). Le verbe « jouir » annonce

un début de changement dans sa perception des lieux : « le regard tourné tantôt vers le bas, et tantôt vers le haut » permet de découvrir la beauté des lieux. Le narrateur rapporte les sentiments de Leo et ceux de Fausta, qui étaient ensemble, en notant : « de ce balcon en altitude, la lune semblait si proche qu'ils craignaient de la voir s'accrocher sur le sommet pelé des montagnes et se sentaient aspirés vers les hauteurs pour voir les étoiles d'encore plus près ». Le regard décrit une courbe en allant de bas en haut et de haut en bas. La polarité bas/haut est ainsi assurée par le regard de Leo, mais aussi par celui de Fausta qui « fit découvrir à Leo le village, qui s'étendait vers le haut et vers le bas avec des ruelles étroites » (*Ibid.*, p. 56). Cette ascension symbolique les hisse au-dessus des ruelles étroites et du monde matériel. Un rapprochement affectif entre les deux jeunes se concrétise de plus en plus. Assis au balcon avec Rodolphe, Leo s'émerveille encore une fois devant le beau paysage qui s'étale devant lui : « la vue est spectaculaire », dit-il (*Ibid.*, p. 63), avant d'exprimer le même émerveillement devant Fausta, sur la colline surplombant le village, en disant : « la vue est belle » (*Ibid.*, p. 164). La maison de ses hôtes, située en haut domine le village et les villageois par son emplacement et par l'autorité qu'elle exerce (Rodolphe, avocat, vice-président de la municipalité) : « c'est la seule maison perchée au sommet de la colline située au pied de la montagne », déclare fièrement Rodolphe » (*Ibid.*, p. 63).

Ce sont des lieux et milieux ouverts et transparents tels que le balcon, les terrasses, les fenêtres, la colline et la montagne, qui déclenchent des descriptions, selon Philippe Hamon (Hamon, *Introduction à l'Analyse du descriptif*, Hachette, 1981). Les verbes et les substantifs de la perception se multiplient ; mais des fois, ils restent implicites, et seul un de ces lieux ouverts provoque une description.

Certes, le regard est dynamique, mais la vision change en fonction des moments de la journée, selon que l'on est le matin, le crépuscule ou la nuit. Cet espace qui se montre hostile, au premier abord, se révèle peu à peu poétique et exerce une fascination grandissante sur Leo au fur et mesure qu'il le sillonne.

Très tôt le matin, Leo se voit en effet submergé par le soleil et la chaleur du désert qui commencent à être perçus autrement : « Dès l'aurore, le balcon du haut était noyé de soleil, la dalle de la terrasse enflammée d'un violent éclat, réfléchi par le tissu blanc des fauteuils. Si l'on parvient à ouvrir les yeux, c'était pour percevoir à l'horizon une chaîne de montagnes plus basse et arasée que jamais (Mazloum, 2022., pp. 29-30). Cette lumière solaire aveuglante récurrente est néanmoins admirable : « des chaînes de montagnes bosselées sous une lumière aurorale déjà presque éblouissante. » (*Ibid.*, p. 134). Au coucher du soleil,

certaines montagnes changent de formes, deviennent des chaînes de montagnes, et d'autres couleurs surgissent :

Leo sortit sur la terrasse. Les montagnes maintenant roses et poudrées dans la lumière rasante du soleil couchant avaient pris du relief. Celles qu'on ne voyait pas pendant la journée avaient surgi à l'horizon. Il aperçut non pas des montagnes, mais des chaînes de montagnes [...] de l'orange brillant, seules subsistaient la haute montagne et l'enseigne de la station-service MEK (*Ibid.*, p. 44).

Durant la nuit, le village et la vallée offrent une autre vision (*Ibid.*, p. 108-130). Le narrateur dresse une topographie du territoire : « la nuit monta de l'est, du côté de la Haute montagne. À l'ouest persistaient les dernières traces violacées du coucher du soleil » (*Ibid.*, p. 108), Leo s'installe dès le crépuscule sur la terrasse : « Il sentit une brise légère sur son visage. Et tout en parcourant du regard cet horizon, étendue de rouleaux immobile et sans fin [...] une image s'imposa à son esprit, celle de sa mégapole natale... » (*Ibid.*, p. 109-110). Ces deux espaces se superposent de temps à autre, l'un cachant l'autre. Fausta, se plait, elle aussi, à regarder le village, mais d'en bas :

Déjà le soleil s'était couché, mais une dernière clarté magnifiait le sommet de la Haute montagne. Fausta marchait seule, arpentait les rues à peine éclairées. Un moment, elle s'arrêta pour regarder le village depuis son point le plus bas, fait d'habitations grimpant et se chevauchant sur la colline, jusqu'au pont le haut. Devant elle, le ciel était mauve et rouge, bleu foncé dans son dos (*Ibid.*, p. 155).

À travers le déplacement et le regard de Fausta, le village vu cette fois d'en bas offre une image poétique avec différentes couleurs. Le bas à peine éclairé et le haut lumineux présentent des contrastes. Fausta brosse un tableau qui se veut réaliste.

Le narrateur et les personnages s'associent pour construire le cadre général de la fiction en recourant aux coordonnées géographiques – est/sud, de près/ de loin (*Ibid.*, p. 93), est/ouest (*Ibid.*, p. 108) – et aux polarités spatiales répétitives. Les coordonnées sont parfaites associées aux polarités, « Ici, à l'est de l'autre côté, et là-bas au sud (*Ibid.*, p. 37), pour plus de précision, et la création ainsi d'un effet du réel.

Ces polarités sont dotées parfois de valeurs idéologiques, culturelles ou sociales. Certains romanciers recourent à cette technique pour rendre perceptible les classes sociales antagonistes. Honoré de Balzac, à titre d'exemple, entre autres,

en a usé dans son roman « *Illusions perdues* » pour structurer l'espace textuel où se reflète l'espace social de la ville d'Angoulême où

Les mœurs du pays avaient élevé des barrières morales bien autrement difficiles à franchir que les rampes par où descendait Lucien » [...] En haut la noblesse et le pouvoir, en bas le commerce et l'argent ; deux zones sociales, constamment ennemies en tous lieux ; aussi est-il difficile de deviner qui des deux villes hait le plus sa rivale » (Balzac 2022, pp. 73-75).

Dans *Une piscine dans le désert* de Diane Mazloum, les frontières sont également culturelles, sociales et politiques ; elles rendent compte des barrières sociales invisibles, mais réelles. Iouri Lotman s'est arrêté sur la structuration de l'espace/texte par les différentes polarités en théorisant leurs fonctions. Pour lui les concepts « haut-bas », « droit-gauche », « ouvert-fermé » servent à construire des modèles culturels qui n'ont aucun rapport avec le contenu spatial et prennent le sens de valable-non valable, bon-mauvais » (Lotman Iouri, 1973).

Outre les sensations et les polarités, le territoire est découvert par les déplacements de Leo qui arpente tout seul ou en compagnie de Fausta les divers lieux. En traversant la rue principale dite le souk en bas du village des Initiés, Leo, accompagnée de Fausta, s'aperçoit d'une poésie qui se cache dans ces lieux grouillants : « tout ce qui aurait été peu gracieux et désagréable était ici chargé d'une allure poétique » (Mazloum, 2022, p. 58). Le village est, en plus, bercé par un fond musical où est scandé l'amour ; les chansons respectives de Véronique Jannot et de Jeane Masson : « J'ai fait l'amour avec la mer » (*Ibid.*, p. 50), « faisons l'amour » (*Ibid.*, p. 60) reviennent un peu plus loin (*Ibid.*, p. 123, 110) et s'associent à cette allure poétique qui émane du village « suspendu dans le temps » et où la population ne connaît pas de « frontières » (*Ibid.*, p. 57). Les descentes et les montées se succèdent et le village est tantôt vu de l'intérieur, tantôt d'en haut :

Leo « voulut se promener pour mieux céder à l'esprit des lieux, rejoignit la voie publique et prit un chemin qui montait, passa entre des habitations délaissées, continua de monter [...] Il gravit des roches : ocre, roses, grises. Les pierres changeaient de couleurs selon qu'on les voit de près ou de loin [...] il se tenait là, au sein des vallonnements, plissa les yeux en direction de l'est, puis en direction du sud » (*Ibid.*, p. 92, 93).

Leo continue à changer de point de vue vis-à-vis du village. Cette ascension le rapproche spirituellement des Initiés ; il en rencontre certains à dos de mulet et aimerait leur demander son chemin, sa voie ; mais laquelle, voie topographique

ou spirituelle ? En s'insinuant entre les collines, il sent que « quelque chose s'effritait en lui [...] Leur spiritualité qui était connectée à celle de l'Inde et qui devait transporter tout ce qui se trouvait sur le passage au-delà des divisions mesquines dans lesquelles la région s'était perdue, aiguïsait sa curiosité » (*Ibid.*, p. 135). Cette élévation le propulse au-dessus des frontières, des querelles et des guerres fratricides. À un moment le ciel et la terre se rapprochent l'un de l'autre ; et Leo se demande « quelles étaient les limites du réel ? » et sent se délester des préoccupations matérielles accumulées en bas. Les descriptions alternent avec le récit. Les qualificatifs mettent en place un décor réaliste. Pour Bachelard, « l'esprit « réaliste » se caractériserait [...] avant tout par l'accumulation des adjectifs sur un même substantif » (Hamon, *L'Introduction à l'analyse du descriptif*, *op.cit.*, p.68.). Des fois, les descriptions s'étendent sur des passages assez longs, comme quand Fausta et Leo se sont rendus sur une colline au-dessus de village, la description et la réflexion suspendent le récit des événements :

Les montagnes ne culminaient pas hautes et pointues dans le ciel comme des aiguilles. Il n'y avait que les roches, le silence et le vent, ses rafales chargées d'une odeur de terre ferreuse, qui rasait les chardons violets et les sapins. Partout, on ne voyait que des montagnes mamelues, une spirale de montagnes bien ancrées d'où la nature puisait sa force tranquille et millénaire. Un paysage essoré jusqu'à l'os, écrasé de soleil et d'indifférence. Et tout le monde qui se battait pour cette terre et tout le monde qui voulait s'y enraciner. Mais pourquoi se donner tant de mal, pourquoi s'efforcer si désespérément de survivre ? Dans cent ans, aucune de ces personnes ne sera plus là [...] Leo aperçut non loin un poste de garde-frontières enrobé de barbelés vers lequel une quarantaine de camions militaires se dirigeaient (Mazloum., 2022, p. 147).

Cet extrait arrête le récit qui s'enlise ; cette description est un rappel du silence, du vide et de l'ennui du paysage qui se montre sans vie. Les négations « il n'y avait que », « on ne voyait que », les adjectifs « ferreux », « essoré », « écrasé », le substantif « aiguilles » traduisent un espace qui semble peu accueillant, mais une poésie se dégage de cet espace qui résiste aux épreuves et veille sur le village. Cette résistance des montagnes à l'aspect sombre a été soulignée par le narrateur auparavant, d'où cette écriture qui avance en tournant :

Ces chaînes de montagnes crépusculaires, certes oubliées l'espace d'un instant mais d'un coup pulvérisant le cours du temps, on était forcés de se rendre à l'évidence qu'elles ne nous avaient jamais quittés. Elles étaient toujours là, et elles resteront longtemps encore, figées dans l'éternité (Mazloum., 2022, p. 61).

Les montagnes défient le temps, oubliées un « instant », elles surgissent pour le détruire, comme le souligne la métaphore « pulvériser ». L'instant, un point quand on ne peut pas mesurer, est opposé à l'éternité – faites, elle, d'instantanés innombrables et exprimée par série de phrases successives : « elles ne nous avaient jamais quittés. Elles étaient toujours là, et elles resteront longtemps encore, figées dans l'éternité » ; les adverbes jamais, toujours, longtemps – soulignent la résistance des montagnes. L'Espace et le Temps finissent par l'emporter sur les événements éphémères.

De surcroît, ces montagnes nourrissent de leur lait le pays, c'est le sens des « montagnes mamelues », montagnes aux gros seins. Le gardeur du temple qui a reçu Fausta et Leo, sur la colline, confirme l'hospitalité et la générosité de ces montagnes nourricières : « quand le gardeur les vit arriver, il s'empressa de traire l'une (des chèvres) pour leur offrir du lait frais dans des gobelets en plastique » (*Ibid.*, p. 138).

Ces montagnes, symbole d'un pays millénaire, défient les conflits qui se passent à leurs pieds. « Un peu de neige brillant » (*Ibid.*, p. 23) sur le sommet de la haute montagne, en dépit des fortes chaleurs, confirme la résistance du pays à toutes les invasions, elle retient encore une quantité d'eau, symbole de vie, et nargue l'ennemi qui la suce en bas. Deux regards se relaient et se complètent, celui de Fausta et celui de Leo. Cette dernière se livre à une réflexion sur l'absurdité de la guerre avec l'emploi à deux reprises de l'adverbe « pourquoi », tandis que le regard de Leo se focalise sur des « gardes-frontières » et « une quarantaine de camions militaires » ; son regard est une sorte de réponse à la pensée de Fausta. Le narrateur aurait pu inverser les points de vue en commençant par le regard de Leo suivi de la réflexion de Fausta. Derrière ces deux regards, se trouve le regard de l'auteure Diane Mazloum, qui expose ses prises de position sur les guerres.

Des fois, la description est réduite à des substantifs juxtaposés sous forme de phrases nominales résumant l'état des lieux, comme dans ce segment textuel : « Ces collines de pierres, ce ciel, ce silence » (*Ibid.*, p. 93) ; d'où deux rythmes de lecture, Partant, ces deux formes de descriptions créent une dynamique de la narration.

Au fur et à mesure que la nuit avance, le territoire change de forme et de couleur. Leo, pour qui « Tout avait été inaccessible, interdit, intouchable » au début (*Ibid.*, p. 119), commence à découvrir, à travers les fenêtres, le balcon et la terrasse, les charmes du territoire éclairé par les lumières du village et par la lune : « quand la nuit tombait, quand on pouvait encore voir le volume et le relief des

choses, la vieille maison rose prenait une allure féerique » (*Ibid.*, p. 111). Une fois que la nuit se substitue à la lumière du jour : « Une immense lune jaune s'était levée et sa clarté ajoutait à l'éclairage de la tente », la tente, nom donné à une terrasse de la maison de ses hôtes (*Ibid.*, p. 111-112), fait de la maison une oasis en plein désert. Ce changement est repris un peu plus loin : « Pendant la journée, la région a l'air particulièrement vide et déserte, alors que la nuit ici, la première chose qui surprend, c'est la qualité des premières lumières agglutinées », dit Leo à Fausta » (*Ibid.*, p. 118-119).

En plus des paysages fascinant par leur relief, leur beauté et leurs lumières, la maison de ses hôtes séduit, en effet, outre mesure : la description de cette maison est reprise par l'énumération des multiples pièces, des terrasses, des lumières, les meubles et les arbres du jardin (*Ibid.*, p. 42). Léo s'extasie : « On dirait un bijou. Ce serait dommage de ne pas en profiter », clame-t-il (*Ibid.*, p. 61). Leo qualifie aussi de « petit bijou » (*Ibid.*, p. 139) le temple se trouvant sur la colline voisine où le père de Fausta avait entamé la construction d'un lieu de rencontres. La description de ce temple est un appel à l'adhésion du lecteur au récit ponctué de références jugées historiques :

Puis, une fois au pied de l'édifice imposant, caressant les colonnes, essayant de déchiffrer les inscriptions en latin et en phénicien, ne laissant pas passer une pierre sans l'effleurer, il avait compris qu'il s'agissait bel et bien d'un authentique temple romain [...] dont les ornements avaient été largement pillés par les ennemis de là-bas (Mazloun, 2022, p. 138)

Ce site patrimonial est là pour dire combien le pays est ancré dans l'Histoire par les traces d'un passé glorieux qui résiste au vol par l'ennemi, comme l'eau, et à l'usure du Temps. L'Histoire renforce ainsi la géographie d'un pays imprenable où se sont succédé diverses civilisations : phénicienne, romaine.... Leo précise que « si ce temple avait été en Europe, il y aurait une ligne de touristes traversant le pays et au-delà ! » (*Ibid.*, p. 139), autrement dit, ce serait une terre d'attraction, un lieu de vivre ensemble.

De surcroît, le village est un territoire où l'on mange bio : « les légumes qui ne poussent nulle part ailleurs qu'ici », dit Rodolphe qui vante « les mérites culinaires et gustatifs des plantes rocheuses de la région dont on pouvait aussi extraire un sirop de légumes aphrodisiaques » (*Ibid.*, p. 62). La région produit également divers fruits, tels que la pastèque (*Ibid.*, p. 66), les figues, les raisins, (*Ibid.*, p. 87), les produits laitiers (lait, fromage (*Ibid.*, p. 35) les jus de mûres, (*Ibid.*, p. 22), le miel d'abeilles (*Ibid.*, p. 35-36). Cela laisse entendre que le village

reste un lieu de vie saine et des productions agricoles naturelles par opposition à des endroits où l'on se nourrit de produits traités.

La fiction se déploie, de surcroît, dans un temps cosmique qui échappe à la pendule et au poids du temps historique : l'aurore, l'aube, le coucher du soleil, la nuit, le jour, le soleil, la lune et les étoiles constituent les seuls repères temporels. C'est un territoire où les gens semblent échapper à la vieillesse. Par ailleurs, cet espace se caractérise par l'absence de pollution, sent Leo : « l'air était tellement pur qu'il lui brûlait les poumons » (*Ibid.*, p. 93), rapporte le narrateur.

Les premières impressions négatives qui ont assailli Leo à son arrivée sont ensuite submergées par des images euphoriques qui jaillissent de l'immense désert. Des atouts naturels (air pur, légumes et fruits bios, la beauté des lieux) et leur Histoire ont été derrière les tentatives de faire du village un lieu de vivre ensemble.

2. Vivre ensemble entre rêve et réalité

Projets rêvés

Les premières impressions dysphoriques de ce territoire s'effacent ainsi au profit d'un espace à l'allure poétique propice à une vie paisible des populations. De ce fait, les différents personnages élaborent des projets dans ce sens.

Fausta séjourne dans le village pendant de longs week-ends chaque été, loin de Beyrouth, loin de la guerre et de la pollution. En construisant une piscine en plein désert, elle voulait « ramener de l'eau au pied de la haute montagne et de faire du village une île » (*Ibid.*, p. 31) et « s'éloigner de la plus infime source de stress (*Ibid.*, p. 54). » Le père de Fausta a, lui aussi, un projet de construction de grottes où les gens pourraient se retrouver ensemble, paysage où « Le visiteur nettoie ses poumons à l'air pur, il se désintoxique physiquement et mentalement, choisit et cueille son légume organique. » (*Ibid.*, p. 140)

Leo, de son côté, pense garder le terrain de sa famille pour y monter une station de vacances où la piscine sera le point de départ. Cette station, appelée *expérience totale*, est un espace où l'on pourrait vivre ensemble, sans frontière, soutient-il :

Une frontière, ce n'est rien, juste un trait artificiel ou une barrière mentale, dessinée et décrétée par l'homme pour ensuite peiner et se démener avec. C'est réducteur, une frontière, alors qu'ici, ce lieu, aux confins de trois continents et de trois pays nous pousse à nous ouvrir et à dépasser toutes les frontières pour aller au-delà de nos limites (Mazloun, 2022, p. 95).

Cette station sera alimentée en électricité et connectée au Wi-Fi (*Ibid.*, p. 96) pour s'ouvrir sur le reste du monde. Cette assertion semble répondre par anticipation à l'interrogation de Fausta soulevée plus loin sur l'existence ou non des frontières : « je pensais que tu ne croyais pas aux frontières, que ce n'étaient pas des constructions fictives (*Ibid.*, p. 148), et Leo de corriger en précisant l'existence de deux sortes de frontières, les fictives et les réelles : « oui, les fausses, les factives. Mais j'en ai vu de vraies, des vivantes », lui dit-il (*Ibid.*, p. 148). Les frontières, un des thèmes principaux du roman, sont perçues comme des obstacles à un vivre ensemble, à un dialogue entre les différentes populations de la région.

Leo cherche à retrouver ses racines, car « L'appartenance est rassurante. On est d'un lieu, on vient toujours de quelque part, d'un village. Et on revient au village pour se sentir protégé contre l'immensité du monde » [...] On se sent moins seul », avoue-t-il. Cette vision le rapproche davantage de Fausta (Mazloum, 2022, p. 119). Celle-ci enchaîne et révèle sa conception de la vie en harmonie avec les autres et avec son environnement : « L'homme s'accouple et fonde une famille, édifie des maisons, des villages et des dieux pour donner un sens à son existence et se tranquilliser » (*Ibid.*, p. 119), autrement dit vivre ensemble en paix.

Cet espace qui paraissait, à un moment, paradisiaque, finit par révéler toutefois une autre réalité que Leo découvre avec le temps. Ce dernier va de découverte en découverte. Le roman se construit en trois temps : représentation rebutante du territoire, puis la découverte de ses charmes et enfin les tensions et les guerres qui le déchirent.

Un vivre ensemble compromis

Certes, Ces projets s'accordent à voir dans ce territoire un espace de vie commune, loin des tensions. Rodolphe, qui incarne les autorités, en tant que maire du village, a lui aussi un projet de développement des collines de la région à des fins touristiques. Ces propos laissent néanmoins planer un doute exprimé par un conditionnel passé en s'adressant à Leo en ces termes : « En effet, on a longtemps cru qu'on aurait pu exploiter ces collines, en faire les plus grandes pistes de ski de la région, des villages entiers de chalets, des stations de vacances ». Puis il ajoute en s'adressant à Leo qui semble manquer d'expérience en le désignant de « jeune homme » : « Mais la paix ne viendra pas. Non, jeune homme, pas de notre vivant. » (*Ibid.*, p. 116-117). Le projet de Leo est, en plus, qualifié de poétique au sens lyrique : « vous êtes dotés d'un sens des affaires tout en poésie » (*Ibid.*, p. 96), lui dit-il avec une touche humoristique. Partant, Rodolphe se présente comme le mentor de Leo.

Ces nombreux projets se trouvent en effet contrariés par des violences aussi bien internes qu'externes. Trois jeunes, – appartenant à une sorte de secte, des Initiés vivant en clos, allusion certainement aux populations Druzes (*Ibid.*, p. 48) –, partis se recueillir dans la haute montagne, ont été enlevés et sauvagement torturés. L'un d'eux, Taymour, a succombé à ses blessures. Autre entrave à une vie d'ensemble est en effet l'enfermement de ces populations sur elles-mêmes : « ils sont en nombre clos, ils ne recrutent pas » (*Ibid.*, p. 48), apprend Rodolphe à Leo à propos de ces villageois.

Fausta présente Leo lors de leur tournée dans ce village « en tant qu'ami étranger » (*Ibid.*, p. 51). C'est d'ailleurs le reproche qu'adresse Rodolphe aux familles libanaises ayant choisi l'exil : « vos ancêtres ont déserté les lieux sans s'en soucier » (*Ibid.*, p. 117). Au sein de ce territoire coexistent deux autres villages Voisins, l'un [...] s'appelle *De désespoir mon âme a fui* et l'autre *Son esprit s'est abîmé* » (*Ibid.*, p. 63). Leurs « habitants se considèrent comme des étrangers et ne se fréquentent pas. » (*Ibid.*, p. 63). Ils restent enfermés sur eux-mêmes, comme Le village des Initiés. Toute interaction est ainsi absente entre ces villages. Rodolphe ajoute : « c'est là, peut-être, que réside notre plus grand paradoxe. Du repli sur soi le plus total tout en étant profondément tournés vers le monde » (*Ibid.*, p. 63) ; c'est un peu le sens des cercles concentriques des lieux où chacun s'enferme dans sa bulle, sans communication avec l'autre. Les villages sont des îlots où le dialogue reste difficile, à l'image du pays déchiré par des guerres successives.

Fausta, comme son oncle Rodolphe dont la maison demeure un havre de paix (*Ibid.*, p. 41), reste attachée à son territoire, en particulier la maison familiale de ses grands-parents, elle se rappelle l'ambiance heureuse qui dominait cette maison et regrette de ne pas retrouver cette joie : « Si seulement on pouvait me donner la chance de revivre une de ces soirées, une fois encore » (*Ibid.*, p. 69). C'est l'âge d'or de la maison familiale, de tout un pays et tout d'un peuple. Fausta s'adresse à Leo : « Et toi, tu as une maison de famille ? » (*Ibid.*, p. 69), celui-ci a beau chercher l'endroit de la maison dont lui avait parlé sa grand-mère au Canada : « il se dit qu'à cet endroit précis devait se trouver la maison familiale [...] Il se mit en quête d'éventuelles traces de l'ancienne maison [...] Mais Leo ne trouva rien » (*Ibid.*, p. 92) et décide de rentrer chez lui : « Je vais rentrer chez moi, sans doute me consacrer à la création d'une collection de refuges » (*Ibid.*, p. 176).

Le poids des souvenirs de la maison reste très fort, selon Bachelard qui écrit à propos :

Nous nous réconfortons en revivant des souvenirs de protection. Quelque chose de fermé doit garder les souvenirs en leur laissant leurs valeurs d'images ; Les souvenirs du monde extérieur n'auront jamais la même tonalité que les souvenirs de la maison [...] Et, toujours, en nos rêveries, la maison est un grand berceau (Bachelard 1957, p. 25).

Un passage du roman nous renvoie à la place de la maison dans l'imaginaire de Leo qui s'efforce de retrouver la réalité du pays telle qu'elle figure dans les récits de ses grands-parents : « [il] se laissa un instant aller aux souvenirs surgis de son enfance, à la recherche de cette image au goût de lait chaud et sucré qu'il s'était façonné au fil des histoires que lui contaient ses grands-parents, le soir, avant de dormir » (Mazloum, 2022., p. 24). Il se sent étranger à cette terre, d'où la difficulté d'une installation définitive. Ses souvenirs d'enfance sont ailleurs. La maison en tant que matrice se lit en filigrane dans ce passage où Fausta se rappelle les souvenirs des premières années dans la maison comparée au ventre maternel : « enfant, ses journées dans la maison s'apparentaient à un perpétuel retour à l'état de nourrisson [...] comme quand elle était dans le ventre de sa mère, flottant bien au chaud dans le liquide amniotique [...] la maison était au cœur de de son univers » (*Ibid.*, p. 152). La construction de la piscine est une tentative de recréation de cette ambiance heureuse : « La piscine la ramenait au temps de son enfance, des grandes vacances d'été, à l'insouciance des journées passées à jouer jusqu'au soir » (*Ibid.*, p. 40), mais cette tentative demeure un « fantasme » (*Ibid.*, p. 31), souligne le narrateur pour prédire la difficulté de revivre l'âge d'une famille dont les membres sont **décédés ou vivent ailleurs**.

L'obstacle à cette vie communautaire entre les villageois réside également dans la présence de nombreuses langues : « c'est un mélange de grec ancien, d'arabe et d'araméen » (*Ibid.*, p. 55) que parle le village, à tel point que Leo demande à Rodolphe en quelle langue sera rédigé le contrat de vente du terrain. Partant, Une véritable communication est ainsi compromise par des langues chargées chacune d'une culture et d'une Histoire spécifique.

Les croyances populaires ont aussi la vie dure dans le village. Deux scènes le montrent. Elie le sorcier, interprète des rêves, les incarne. Il annonce à Fausta qui suit un protocole de fécondation qu'un esprit est attaché à elle, jaloux mais pas malveillant, et lui fait des recommandations : offrir à ce djinn un verre de lait qu'elle laisserait toute la nuit dans les toilettes ; il lui avait en outre conseillé de placer un tas de gros sel sous le lit conjugal pour repousser les mauvais sorts (*Ibid.*, p. 82). Sur la colline choisie par le père pour son projet, existe « l'arbre aux

chiffons, le chêne le plus vieux de la région [...] Portant les vœux les plus chers des habitants du coin » (*Ibid.*, p. 139). Cet arbre vient renforcer la persistance de ces croyances.

Les tensions sociales, voire ethniques, autres facteurs de déstabilisation, sont aggravées par des tensions politiques. Rodolphe évoque en effet des alliances politiques entre familles : un des Berbera, candidat à la municipalité du village compte sur le soutien Rodolphe Jr Kyriakos (*Ibid.*, p. 117). Ces allusions politiques paralysent le Liban « terre de frottements et de friction » (*Ibid.*, p. 172). Ce dernier donne raison au père de Leo qui recommande la vente du terrain squatté par Fausta : « Votre père n'a pas tort. Le mieux serait de vous débarrasser de ce lopin de terre » (*Ibid.*, p. 117).

Mais le plus grave est la guerre. Le pays est déchiré par des guerres : une partie du pays reste occupé par l'ennemi, allusion à Israël : « bien que les pentes méridionales soient de jure placées sous notre juridiction, elles sont de facto contrôlées par les autorités ennemies » (*Ibid.*, p. 116) L'eau des montagnes est sucée par cet ennemi. Le narrateur s'attarde sur la guerre dont le lexique est récurrent : « poste surveillance militaire » (*Ibid.*, p. 74), bombardements », « bombes », « convois militaires » (*Ibid.*, p. 147), « avion de chasse ennemi » (*Ibid.*, p. 73), « frontières », « char ». Leo est impressionné par le nombre d'engins militaires qui sillonnent le village : « Fausta, ce n'était pas un char, deux ou trois camions de l'armée, mais six, sept, huit, peut-être dix ! une colonne de véhicules militaires qui allaient et venaient dans un grondement sourd et inquiétant », lui dit-il (*Ibid.*, p. 136). La guerre et ses drames deviennent ainsi la thèse principale du roman sur laquelle reviennent les trois personnages. Fausta en souligne encore une fois l'absurdité en répondant à la question de Leo : « Qu'y a-t-il donc derrière ces montagnes ? » :

A l'est, de l'autre côté, ce pays est en guerre ; ils sont en guerre depuis plus de dix ans, contre qui, contre quoi, Dieu seul le sait Et là-bas, au sud, c'est nous qui sommes en état de guerre avec eux, ou eux avec nous, mais depuis longtemps, qu'on ne se souvient plus des raisons. Que voulez-vous, entre nos voisins de l'autre côté et nos ennemis de là-bas, on est cernés de guerres farouches auxquelles rien ne ressemble mettre fin (Mazloun, 2022, p. 64).

Les forces en présence, sans jamais être nommées, excepté Beyrouth (*Ibid.*, p. 17, 151), sont les trois pays (Liban, Syrie, Israël) avec en arrière-plan les puissances étrangères telles que la Turquie, la Russie et la France... Impliquées dans la déstabilisation de la région du Moyen-Orient. Elles empêchent les populations de vivre ensemble en paix.

La présence des frontières et la guerre empêchent tout dialogue et incitent à la fuite hors du pays : « Et n'oubliez pas, l'esprit d'évasion n'est jamais tant aiguïté qu'en présence de barrières et de frontières » (*Ibid.*, p. 118), précise Rodolphe qui rejoint l'idée de Leo (*Ibid.*, p. 95) sur les frontières et celle de Fausta sur la guerre (*Ibid.*, p. 124).

Fatéma Mérnissi, à l'instar de Diane Mazloum, qui considère les frontières comme des constructions fictives, s'arrête, elle aussi, sur le concept des frontières, source de clivages sociaux et des guerres, et écrit : « La frontière est une ligne imaginaire dans la tête des guerriers [...] il suffit d'avoir des soldats pour obliger les autres à y croire. Dans le paysage lui-même rien ne change. La frontière n'existe que dans la tête de ceux qui ont le pouvoir » (Fatéma Mernissi, *Rêves de femmes*, Albin Michel, 1994, p. 7).

Fausta met en cause les guerres meurtrières et absurdes qui dressent des frontières et soutient devant Leo qu'on aurait pu épargner les guerres aux peuples : « Faire la guerre et tout casser ? Sa condition humaine, la mort, le vide infini quand [l'homme] s'en souvient, c'est terrifiant, insupportable », déclare-t-elle à Leo avant d'ajouter « comment accepter la brutalité de la mort quand aujourd'hui tout nous pousse à cultiver notre vie avec tendresse et empathie » (*Ibid.*, p. 124) alors que « La technologie a du bon, elle supprime les distances », lui répond Leo (*Ibid.*, p. 124) qui partage son avis. Dans une discussion entre Fausta et son oncle Rodolphe, celle-ci s'interroge sur le destin mortel de l'homme et sur la mission des scientifiques devenus impuissants face aux problèmes de la santé : « Quel gâchis, Que fait la recherche scientifique ? [...] On a découvert des milliards de choses, mais toujours pas la moindre idée de ce qui nous attend après la mort. C'est pénible ! » Rodolphe lui répond : « déprimant, en effet, le sort de l'humanité » (*Ibid.*, p. 126). Autre problème qui inquiète Fausta reste le problème de la pollution que la recherche n'a pas résolu et que la forte démographie aggrave : « il n'existe plus de ciel bleu », s'inquiète Fausta à qui Leo répond : « Bientôt, on sera dix milliards, on ne pourra plus respirer. Déjà on ne sait plus quoi manger » (*Ibid.*, p. 103). Comme pour appuyer le constat de Leo, elle fait le lien avec la situation locale : « La piscine, que le soleil avait asséchée, dégageait une impression de vacuité tenace » (*Ibid.*, p. 136), et se plaint, un peu plus loin à la fin du récit en clamant : « il n'y a plus d'eau pour une lessive ce soir » (*Ibid.*, p. 175). Ce sont là autant de questions en suspens qui ne laissent pas le lecteur indifférent.

Ainsi, la difficulté de vie ensemble dans ce territoire se confirme. Autant de facteurs contribuent à la déstabilisation et aux guerres. Aucune alternative ne se profile à l'horizon. Les récents événements, la guerre de Gaza, (2023/2024...), en

l'occurrence, donnent raison à Diane Mazloum. Ce roman fait écho, entre autres, au roman *La guerre m'a surprise à Beyrouth* de Carmen Boustani où la guerre dans un pays connu pour son rayonnement culturel est décrite avec toutes ses tragédies. Néanmoins, ce pays, en dépit des conflits et des tensions sociales, résiste par sa géographie, par son Histoire et par l'attachement d'une bonne partie de son peuple à sa terre. Ce serait le sens que voulait donner Diane Mazloum à son roman : *une Piscine dans le désert* : « la piscine était une minuscule pastille bleutée, paillette, irisée, cellule vivante et miroitante » (*Ibid.*, p. 18),

Conclusion

Une piscine dans le désert est une fiction qui a pour arrière-plan un conflit interminable au Moyen-Orient. Diane Mazloum exploite l'espace pour rendre compte d'une vie communautaire difficile dans un village ayant servi de métonymie pour désigner tout un pays avec ces différents lieux pleins de poésie : désert, hautes montagnes, collines, vallée, frontières, collines, piscine, village, maisons. C'est un territoire, où tout appelle à un vivre ensemble sain et paisible. Après les premières impressions négatives suscitées chez le personnage de Leo, l'auteure recourt à un certain nombre de procédés littéraires pour mettre en relief la représentation édénique du territoire à travers les personnages de la fiction : les sensations thermiques, auditives et visuelles, les lumières et les couleurs changeantes en fonction des moments de la journée – matinée, jour, soir, nuit –. D'où parfois la superposition des images contrastées des lieux.

Les coordonnées géographiques et les polarités spatiales, du genre est/ouest, est/sud, haut/bas, de loin/de près et ici/là-bas, structurent l'espace géographique et social. Les habitants des villages sont enfermés sur eux-mêmes culturellement, idéologiquement et politiquement, d'où des tensions qui se traduisent par des violences attisées par forces extérieures. Cet enfermement est implicitement suggéré par le titre du roman *une piscine dans le désert* et par les cercles concentriques – une place au milieu du village, et le village entouré d'une vallée et par le retour des descriptions semblables. Le narrateur alterne le récit et les descriptions qui semblent tourner en rond par la reprise de nombreux champs lexicaux tels que celui du désert, de l'eau, de la canicule, de la montagne, de la guerre... Les deux procédés littéraires sont parfois suspendus pour céder la place à des réflexions philosophiques qui marque l'intrusion de l'auteure. Des interactions souvent sous forme de questions/réponses interpellent le lecteur. Le récit avance en spirale par des reprises constantes.

L'auteure porte un regard sur la réalité d'une partie du Moyen-Orient à travers trois personnages : Leo représentant la diaspora libanaise qui rentre sans pouvoir s'installer dans le pays de ses ancêtres, Fausta au nom symbolique (Princesse romaine, accusée d'adultère et condamnée à mort a péri étouffée dans un bain chaud), suit un protocole de fécondation pour donner naissance à un enfant, symbole d'un nouveau Liban qui ne vient pas encore. Est-elle une allusion au Liban meurtri par les guerres successives ? Rodolphe, représentatif des familles notables et du Pouvoir sur place s'implique dans les alliances politiques garantissant les intérêts particuliers des uns et des autres. À travers ces personnages, Diane Mazloum soulève des questions existentielles, (la condition mortelle de l'homme), les guerres fratricides, la pollution et ses effets néfastes empêchant un vivre ensemble, non seulement dans le village, cadre de l'action romanesque, mais à l'échelle planétaire. Son roman donne lieu à des débats tantôt entre Leo et Rodolphe, tantôt entre Leo et Fausta, tantôt entre les trois sur des questions d'actualité. Leurs rêves restent suspendus par une réalité faite de violences tous azimuts.

Bibliographie

Corpus

Diane Mazloum (2022). *Une piscine dans le désert*, Editions JC Lates, le livre de poche.

Essais consultés

Gaston Bachelard, (1957). *Poétique de l'espace*, Puf.

Hamon, (1981). *Introduction à l'Analyse du descriptif*, Hachette.

Tzvetan Todorov (2012). *Vivre seuls ensemble, la signature humaine*, Editions Points.

Fictions

Balzac Honoré, (2022). *Illusions perdues*, Edition de Patrick Berthier, le livre de poche,

Boustani Carmen, (2010). *La guerre m'a surprise à Beyrouth*, éditions Karthala,

Mernissi Fatéma, (1994). *Rêves de femmes*, Albin Michel,

Lotman Iouri, (1973). *La Structure du texte artistique*, Gallimard,

L'Engagement des Jeunes : Entre Conception et Vécu

Mirna Abboud Mzawak (ORCID : 0000-0002-8465-4057)

Rudy Younes (ORCID : 0009-0001-6051-7939)

Clara Moukarzel (ORCID : 0009-0006-7426-3163)

Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Liban

Résumé

Dans cette recherche, nous explorons en profondeur le concept d'engagement dans notre société moderne. Une analyse conceptuelle de l'engagement, en ses diverses dimensions et formes, ainsi que les valeurs qui lui sont associées, est effectuée. Pour donner suite à cette analyse conceptuelle, nous avons mené une enquête auprès des jeunes libanais, dans les universités catholiques, afin de comprendre leur perception et leur expérience de l'engagement. Enfin, nous proposons des suggestions concrètes pour renforcer cet aspect crucial de la vie sociale. Parmi ces suggestions, il est notamment question d'intégrer des formations visant à cultiver un sens d'engagement et de prise de conscience vocationnelle, dans le but de promouvoir l'attitude engagée chez les jeunes. De plus, nous proposons le développement d'une sociologie de l'engagement qui serait un champ de recherches à ouvrir pour garantir le développement et l'entretien d'une éducation globale à l'engagement, aux deux niveaux théorique et existentiel. L'article offre une analyse approfondie de l'engagement et propose des pistes de réflexion et d'action pour favoriser son développement dans notre société contemporaine.

Mots-clefs : Engagement, Jeunesse, Vocation, Projet de Vie.

Abstract

In this research, we explore the concept of engagement in our modern society. A conceptual analysis of engagement, in its various dimensions and forms, as well as its associated values, is carried out. To follow up on this conceptual analysis,

we conducted a survey among young Lebanese people in Catholic universities in order to understand their perception and experience of engagement. Finally, we offer concrete suggestions to strengthen this crucial aspect of social life. Among these suggestions, it is notably a question of integrating educational training aimed at cultivating a sense of engagement and vocational awareness to promote an engaged attitude among young people. Additionally, we propose the development of a sociology of engagement, which would be a field of research to open up to guarantee the development and maintenance of a global education for engagement at both theoretical and existential levels. Overall, the article offers an in-depth analysis of engagement and suggests avenues for reflection and action to promote its development in our contemporary society.

Keywords: Engagement, Youth; Vocation, Life Project.

1. Introduction

Dans notre société contemporaine, le concept d'engagement semble devenir de moins en moins prévalent. Nous observons une diminution de l'importance accordée à cette composante fondamentale de la vie sociale. Autrefois considéré comme une valeur centrale, l'engagement semble désormais perdre de sa signification. La tendance actuelle ne semble plus mettre en avant ce que l'on pourrait qualifier de « l'ère de l'engagement » (Pierron, 2006).

Dans le temps, l'engagement était militaire, religieux, missionnaire ou sanitaire. L'engagement était toujours communautaire et avait un goût de vocation. On disait souvent qu'on était « appelé » (Pierron, 2006).

Aujourd'hui, il s'agit d'un autre temps et d'une autre société, caractérisés par un vécu différent de l'engagement. Effectivement, dans des sociétés de séparation et de discontinuité raison et foi, politique et religion, social et religieux, agents et structures éducatives, l'autonomie, la cohérence de la personne et son engagement deviennent de réels défis (Abboud Mzawak, 2018). De plus, l'engagement subit un changement fondamental dans nos sociétés modernes. Il ne tire plus autant son autorité de raisons transcendantes, mais sa légitimité provient de la force interne de la motivation (Pierron, 2006).

Malgré tous ces bouleversements, il est indéniable que l'engagement demeure important aux niveaux social et personnel. Dans un acte d'engagement, la personne donne et se donne pour le service de la communauté et de la société (Le Guay, 2009). Cette forme d'action volontaire et libre crée des liens plus profonds, favorisant ainsi un sentiment de responsabilité collective chez l'individu

et permettant de transformer une cause humaine en réalité sociale (Abboud Mzawak, 2018).

En partant de cette perspective, notre recherche actuelle aborde la thématique de l'engagement à partir de deux volets. Dans un premier temps, nous effectuerons une analyse conceptuelle de l'engagement dans ses dimensions constitutives et formes. Puis, dans un second temps, nous aborderons une enquête sociologique empirique effectuée auprès de jeunes libanais pour comprendre leur perception et vécu de l'engagement.

L'étude de l'engagement est, en elle-même, un défi que nous avons voulu relever. L'engagement est aussi interpellatif. Il réveille des réalités routinisées et oubliées, pour mettre en exergue certains « plis », pris avec le temps, et auxquels « l'œil nu » social se sont habitués (Abboud Mzawak, 2018).

Le mérite de tels types d'études, présentes et à venir, serait, justement, d'aller au-delà de cet « œil nu ». Elles peuvent choquer certains milieux parce qu'elles abordent des réalités qu'ils ont envie d'oublier. Elles visent pourtant à faire réfléchir, à comprendre et à expliquer. Par le processus de recherches sur l'engagement amorcé dans la présente étude, nous visons à casser l'habituel, le conventionnel et l'ordre établi, non dans le but de semer le désordre, mais d'aller au-delà de ce qui apparaît, de rechercher le vrai sens des réalités dites « engagées », de percer les profondeurs de leur vécu, pour les faire exprimer ce qu'elles sont, non ce qu'on veut qu'elles soient (Abboud Mzawak, 2018).

S'engager à étudier l'engagement n'impose pas au sociologue de se soumettre à un ordre établi, de rester à la surface, de s'abstenir de percer une fragilité identitaire conférée par la société. Le pouvoir ne devrait pas, dans ce sens, l'empêcher d'avancer dans ses investigations théoriques et pratiques (Abboud Mzawak, 2018). Pour Alain Touraine (1974), « le but de son travail doit être de transformer la représentation en action, de faire sortir les individus et les groupes du retrait ou du silence par lesquels ils nient ou fuient le pouvoir qu'ils subissent, de les placer hors de la sphère du pouvoir, de les mettre en situation de relation sociale. »

2. Le Concept d'Engagement

D'un point de vue sociologique, il est possible de souligner deux approches de l'engagement. D'une part, l'engagement part de l'individuel vers le collectif. Ici, l'individu rejoint une communauté et partage ses valeurs individuelles. D'autre

part, l'engagement peut aller du collectif vers l'individuel, où l'appartenance à une communauté nourrit les convictions de l'individu (Abboud Mzawak, 2018).

La Vocation dans l'Engagement

Quand on parle d'engagement, il est impossible de ne pas mentionner la notion de vocation, parce que celle-ci consiste en la cause ou la motivation. Il s'agit de la source de l'action engagée (Pierron, 2006).

Le concept de vocation possède premièrement une connotation religieuse. Ainsi, il réfère à l'exemplarité des vies de saints ou des gestes héroïques, qui furent longtemps la mise en forme traditionnelle de l'engagement. De telles figures constituent des idéaux types, qui incorporent la signification de l'engagement (Pierron, 2006).

Pour les chrétiens, la vocation est une relation entre l'homme et Dieu, et entre l'homme et le monde, les hommes, les sociétés, avec et à travers la relation à Dieu. Cette relation se situe dans la dynamique de l'appel de Dieu et la réponse de l'homme (Abboud Mzawak, 2018). En quoi consistent le contenu et le but de cet appel ?

Les termes « appeler » et « appel » sont nombreux dans le Nouveau Testament. « Appeler est généralement employé pour exprimer la vocation de l'homme au salut messianique. [...] C'est Dieu qui appelle tous les hommes à trouver le salut en Jésus » (Lefevre, 1999).

La notion de vocation relève de « l'illimité » et « n'est pas » une utopie. Elle constitue pour chaque personne un but, une force idéale qui, découverte, la pousse à aller vers elle, à transformer ses actions et ses engagements en espaces vocationnels. Elle est en chacun son « Moi », jumelé avec son « Moi idéal » à travers une force pourvoyeuse de sens. C'est elle qui vivifie en chaque personne le mode « Être » (Abboud Mzawak, 2018 ; De Saint Paul, 2013).

Au sens chrétien, la vocation est, en même temps, globale et particulière. La vocation est globale parce qu'elle concerne en principe toutes les personnes et toute la personne. Dieu appelle tous les hommes quel que soit leur âge, leur sexe, leur race, leur état de vie, etc. « Il fait que la vocation comme expression de la pensée d'amour de Dieu sur l'homme est universelle. Tous sont appelés dans le Christ dès avant la création du monde. » La vocation chrétienne est aussi globale parce qu'elle porte sur toute la personne à travers toutes ses dimensions constitutives. Celles-ci sont toutes concernées par l'appel de Dieu qui ne s'adresse pas à une partie de la personne mais à toute la personne (Abboud Mzawak, 2018).

La vocation est également particulière, dans le sens où, pour chaque personne est tracé un chemin spécifique propre. Cette vocation particulière implique donc une diversité responsable et une coresponsabilité diverse. Dans le sens chrétien, la vocation particulière conduit chaque personne à une prise de conscience de sa place dans l'Église et la société par une dynamique relationnelle entre la volonté de Dieu et celle de l'homme. Cette prise de conscience est nécessaire par chaque personne ; elle englobe la diversité comme constitutive de la globalité vocationnelle, qui à son tour est garante de l'identité vocationnelle (Abboud Mzawak, 2018).

La vocation particulière trace ainsi pour chaque personne un chemin spécifique propre afin qu'elle puisse à travers lui vivre et faire vivre la vocation globale. Ce chemin est donc porteur du contenu de la vocation globale à travers une identité particulière qui se constitue progressivement.

Bien qu'aujourd'hui, dans le contexte d'engagement, la vocation n'est pas nécessairement associée à une connotation religieuse, la conception chrétienne demeure importante pour la compréhension de ce concept. Les motifs d'engagement des individus ne sont pas uniquement de nature religieuse. Ainsi, les individus s'engagent pour des causes qui résonnent avec leurs valeurs personnelles, qui ne sont pas nécessairement ancrées dans des convictions religieuses. L'appel vocationnel pousse l'individu à s'auto-accomplir et à aller vers le stade idéal de tout domaine de vie (Pierron, 2006).

Les Dimensions Constitutives de l'Engagement

Au-delà de la vocation, l'engagement comprend plusieurs dimensions constitutives. Parmi celles-ci, nous pouvons citer la prise de conscience, la liberté, la conduite identitaire et la construction des liens.

La prise de conscience vocationnelle

La prise de conscience sert ici de liaison entre l'engagement et la vocation (dans le sens religieux ou pas), comme concrétisation d'une vision idéale du Moi d'un projet de vie d'une personne (Abboud Mzawak, 2018).

Une prise de conscience progressive d'une « vision idéale du Monde et du Moi » est nécessaire pour aboutir à un engagement. Cette prise de conscience peut alors ouvrir la route à des actes d'engagement en cohérence avec leur base identitaire de valeurs d'une part, et avec leur vision promotrice d'autre part (De Saint Paul, 2013).

La liberté

« L'engagement est libre en son origine : la liberté est ce qui lui confère sa valeur humaine et morale ; au fond, c'est elle qui fait qu'il est un don, car autrement on serait arraché à soi-même par contrainte, on ne se donnerait pas » (Verneaux, 1999, p. 189).

La liberté constitue ainsi une condition de base vitale à l'engagement, qui, sans elle, se transforme en obligation.

La liberté porte tout homme à devenir maître des choix et des décisions propres à ses engagements. C'est ainsi qu'elle sous-tend tout choix et toute décision qui précèdent un acte d'engagement. Elle permet à chaque personne de s'identifier à son engagement, à ce qu'il soit « sien », émis par elle et non imposé. Par la liberté, la personne s'approprie l'engagement qu'elle prend sans pour autant se couper des personnes, de l'action, des exigences et de la finalité « suprême » auxquelles cet engagement est rattaché (Abboud Mzawak, 2018).

La conduite identitaire de l'engagement

La conduite de l'engagement est une attitude qui trace une manière d'être, d'agir et de penser, portant une personne à assumer une situation, une action, quel que soit le domaine en question. Il est donc un style de vie en général. Il est plus large que l'acte d'engagement qui concerne la décision et implique le décideur en le liant à travers un projet ponctuel ou de vie, à des personnes ou des groupes (Abboud Mzawak, 2018).

Ainsi, pour certains auteurs, la conduite ou l'attitude d'engagement ne comprend pas uniquement l'action, mais aussi la réflexion. Pour se référer à l'Idéal qui la fonde, perdrait son identité de base vocationnelle. Le dégage-ment est ainsi dans l'espace d'engagement du « Sujet/Acteur » chrétien un retour à l'intériorité pour mieux vivre et faire vivre l'extériorité de chaque action. Ce dégage-ment n'est pas dans ce sens un espace irréel pour sortir du réel ou le fuir. Il est un espace de réflexion du réel pour le développer en tant que réel, à travers les éléments constitutifs de sa réalité.

L'espace d'engagement serait alors une réflexion de l'action et une action de la réflexion. Or réfléchir l'action est une nécessité qui consiste à avoir un recul physique, mental et psychique, vis-à-vis de cette action pour la concevoir et la regarder à partir de l'intérieur humain et spirituel, la remettre en question, la recibler vocationnellement. Ce recul ou ce dégage-ment est en lui-même une action.

Avec l'effort de réflexion opéré, ils exigent un mouvement mental et spirituel (Abboud Mzawak, 2018).

L'action de l'engagement se situe donc dans les limites de l'humain, du « réalisable », porté vers un idéal. Le « Sujet/Acteur » inscrit ainsi son action d'engagement dans l'action sociale générale. Son apport est celui du « personnel » dans le « général » social. Il apporterait dans chaque espace une marque personnalisée, une marque qui est vocationnellement unique (Abboud Mzawak, 2018).

Les sens donnés ici au sujet rejoignent plutôt celui « d'être humain ». Un être qui cherche sa propre souveraineté avec et par celle des autres non en se soumettant à une souveraineté extérieure. Ce sujet commencerait par sa propre construction en altérité et non en égoïsme. Il rechercherait sa cohérence interne pour pouvoir vivre sa réalité tant existentielle que transcendante. Il rejoint la vision globale/interactive de la personne humaine.

Ce sujet n'est donc pas un idéal, mais se réfère à un idéal pour se réaliser au fur et à mesure comme personne humaine. Or se référer ne veut pas dire dans ce cadre s'assujettir ; mais plutôt trouver, rencontrer, comprendre, accepter ou refuser, assumer, vivre en se référant à, chercher et rechercher, etc.

Ce sujet ferait alors le choix de se dégager de ce qui peut l'envahir, sinon il ne pourrait s'engager. Sans le dégagement, son engagement ne serait pas sien ; il ne pourrait pas être le résultat d'un choix personnel à assumer (Abboud Mzawak, 2018).

La prise en charge par le Sujet d'une nouvelle articulation entre le privé et le public, ainsi que sa capacité d'affirmer et de s'affirmer en refusant la centralité du politique, l'emprisonnement communautaire, ou toute sorte d'hégémonie ..., augmentent chez lui le réalisme.

« Il (le Sujet) est parole, et son témoignage est public, même si personne ne peut l'entendre ou le voir » (Touraine & Khosrokhavar, 2000).

Dans cette perspective, la notion de « Sujet » ne se détache pas de celle d'« Acteur » mais la complète et l'approfondit. Le « Sujet /Personne » par sa globalité interactive et son humanité est « Sujet/ Acteur » par son engagement.

Le Sujet/Acteur vient remplir l'espace de dégagement par un engagement humainement finalisé. Son engagement se situe dans le sens de ses intérêts humains. L'Acteur constitue concrètement l'engagement du sujet. Alain Touraine

(1974) définit le Sujet comme « le désir de l'individu d'être un acteur ou un groupe d'acteurs. »

Un Acteur qui a pris conscience de ses intérêts humains et qui oriente l'action sociale dans le sens de ces intérêts. Cet Acteur ne fait pas que jouer de façon inconsciente des rôles sociaux, mais devient agent conscient du changement social.

Ainsi, le Sujet/Acteur est animateur de son espace d'engagement. Il existentialise les principes directeurs venant du cadre vocationnel de son engagement. Il est parole, ne s'impose pas, il chemine avec. Il est réaliste et est réveillé non pour perturber, mais pour prendre part.

Dans ce sens, l'attitude engagée désignerait les manières d'être, d'agir, de penser et de se comporter qui basent la conduite d'engagement. Celle-ci possède quatre composantes principales : l'implication, le sens de responsabilité, la persévérance et la continuité dans le temps.

L'implication comme première composante de la conduite d'engagement serait la capacité de s'inscrire globalement et activement dans une situation. S'impliquer c'est accepter d'entrer dans une situation, de faire entrer une ou plusieurs personnes dans sa vie, de devenir dépendant de ces personnes, en d'autres termes de construire une trame interactive entre Moi et les personnes en question. L'implication inscrit la personne dans une situation et ne lui permet pas d'adopter la position de spectateur, de regard extérieur impuissant à agir, interagir, changer... Dans ce sens, l'implication se lie impérativement au sens de responsabilité qui suppose à son tour l'implication (Abboud Mzawak, 2018).

Par conséquent, l'implication entraîne le sens de responsabilité et le rend possible par le fait d'accepter l'interaction avec une autre existence et de pouvoir l'assumer. Le sens de responsabilité suppose et comprend donc l'implication. Être responsable et assumer une responsabilité forment les deux volets du sens de la responsabilité. La première représente une volonté de porter une responsabilité, de développer l'implication par une position claire et précise quelles que soient les conditions et les exigences imposées par une situation. Tandis que la seconde revient au volet existentiel, à l'interaction avec une situation déterminée dans laquelle tous les éléments ne dépendent pas de « Moi » et que « je » dois pourtant assumer. Assumer une situation, c'est accepter de se porter responsable de ce qui a existé avant, de ce qui se produira et de leur interaction. C'est accepter de mener une situation et d'être garant de son bien-fondé, et cela même si tous ses éléments constitutifs ne dépendent pas directement de soi. Assumer c'est donc

donner sa propre identité à une situation donnée et la mener à son but ou à son terme quelles que soient les difficultés et les exigences (Abboud Mzawak, 2018).

Ensuite, dans le cadre de la conduite d'engagement, la persévérance contient nécessairement l'implication et le sens de responsabilité. Elle les complète. La persévérance constitue (symboliquement) l'arme stratégique de la responsabilité et de l'implication. C'est grâce à elle que la conduite d'engagement perce et dure à travers ses deux premiers paliers constitutifs. « Arme », car elle munit la conduite d'engagement de fermeté, de courage, de constance et de solidité. Ces termes peuvent paraître synonymes. Mais de par leur proximité de sens, ils participent à parfaire et renforcer la ligne de conduite d'engagement tracée par l'implication et la responsabilité. La persévérance est, à travers la conduite d'engagement, porteuse de la capacité de lutte et d'effort pour faire face aux difficultés et durer dans le temps suivant la portée de la situation en question (Abboud Mzawak, 2018).

Enfin, implication, responsabilité et persévérance sont constitutives d'une conduite d'engagement non figée et ouverte dans le temps. « Que la conduite d'engagement soit ouverte sur l'avenir, cela appartient à son sens même. Elle comporte, sans doute, la reprise d'un certain passé mais, si elle le reprend, ce n'est pas tant en raison de ce passé lui-même qu'en raison de ce qui doit en advenir. » La conduite d'engagement est anticipatrice, non pour rejeter le passé, mais pour s'y baser. Elle s'ouvre dans le temps, non pour se perdre, mais pour trouver du sens à l'action, pour chercher (Abboud Mzawak, 2018).

La construction de liens dans l'engagement

La construction de liens est simultanément horizontale et verticale.

L'action missionnaire, une nature identitaire de l'engagement, ne peut le constituer sans contenu approprié : des liens personnels humains, sociaux et spirituels, allant en même temps dans le sens vertical et dans le sens horizontal, l'un par l'autre, et l'un dans l'autre. Ce double sens des liens d'engagement est une réponse existentielle logique à son identité vocationnelle qui est en même temps appel et envoi, appel et écoute, intériorité allant vers l'extériorité et vice versa. Un engagement, porté vers un idéal, est, de même, porté vers une construction de liens concrets avec Autrui (Abboud Mzawak, 2018).

Cette construction de liens est également horizontale. Selon Emmanuel Mounier, « l'expérience primitive de la personne est l'expérience de la seconde personne. Le tu, et en lui le nous, précède le je, ou au moins l'accompagne, elle

n'existe que vers autrui, elle ne se connaît que par autrui, elle ne se trouve qu'en autrui » (Mounier, 1968).

Dans ce sens, l'engagement ne peut avoir lieu dans et par un monologue « moi-je » mais par un lien, un dialogue « je-tu ». Tout engagement est relationnel de par sa nature. Il se vit en perspective. La relation est constitutive de sa genèse, quel que soit son domaine (Abboud Mzawak, 2018).

La présence à « autrui » du « Sujet/Acteur » par l'engagement consiste à s'affirmer en tant que « personne » en liaison avec d'autres personnes identifiables, luttant ainsi contre les espaces impersonnels que Heidegger a appelés « le monde de l'on ». « Par le monde du 'on', nous entendons le monde de l'irresponsabilité, et du faux-fuyant, qui s'établit si aisément dans la psychologie collective des vastes corps sociaux, le monde des on dit, le monde de ce que l'on fait » (Mounier, 1949).

Par l'espace d'engagement chrétien, et à travers son contenu constructeur de liens, la personne est un « être vers » qui tend à autrui et qui se détache d'elle-même pour aller vers autrui.

Or cette présence à autrui constitutive des liens d'engagement suppose plusieurs critères. Le premier est le fait de *sortir de soi*. S'engager, c'est se décentrer au fur et à mesure, par un effort continu, pour devenir disponible à autrui. C'est autant que possible faire taire en lui ses instincts pour pouvoir coïncider avec les attentes de l'autre. Cela suppose qu'autrui est présent pour lui en tant que personne à part entière (Abboud Mzawak, 2018).

Le second critère est d'écouter autrui. En effet, l'écoute d'autrui dans l'espace d'engagement est un reflet de l'écoute de l'appel vocationnel. Elle consiste à faire taire en « soi » les tumultes intérieurs pour pouvoir recevoir les messages et les attentes d'autrui et essayer d'y répondre par l'action d'engagement. Or cette écoute n'est pas nécessairement physique ; elle peut être mentale, affective ou spirituelle (Abboud Mzawak, 2018).

Regarder autrui est un troisième critère essentiel. La présence à autrui dans et par l'espace d'engagement consiste à le regarder comme une personne à part entière par une personne entière. Le regard physique à lui seul, par les yeux de la chair, ne peut être global. C'est le regard de toute la personne engagée, le regard à la fois physique, spirituel, mental et affectif qui peut regarder l'autre au-delà de ce qui apparaît de lui, dans son fond humain. Par le regard, une personne engagée peut faire exister la dimension humaine d'autrui là où elle a été mutilée. Elle peut

la faire émerger pour l'évaluer à sa propre valeur humaine. Ce regard ne tend pas à juger ou étiqueter autrui, ce qui serait contraire à la possibilité de construction de liens d'engagement (Abboud Mzawak, 2018).

Comprendre autrui est également un critère essentiel. La présence porte toute personne dans un espace d'engagement à se placer dans la logique d'autrui. Dans ce sens, l'engagement qui est « aller vers », consiste pour la personne engagée à prendre du recul vis-à-vis d'elle-même, se situer dans l'optique de l'autre pour le comprendre, assimiler la signification de ce qu'il dit, fait, exprime, etc. Comprendre autrui se fait donc à travers sa spécificité, sa singularité propres et non dans le cadre d'un savoir général dans lequel il devient une partie « anonyme » (Abboud Mzawak, 2018).

Ensuite, nous pouvons mentionner le critère d'*assumer sa relation à autrui*. Ainsi, s'engager pour un en allant vers autrui consiste à prendre sur soi, assumer le destin, la peine, la joie, la tâche d'autrui, etc. Or la présence à autrui étant par l'engagement une concrétisation d'un choix et d'une décision sur base vocationnelle, la sélection n'y est pas faisable. Être présent à l'autre, c'est assumer cette présence vis-à-vis de toute la personne de « l'autre » et de toutes les exigences qui en découlent (Abboud Mzawak, 2018).

Enfin, le dernier critère de la construction de liens est d'être fidèle dans la continuité. La continuité dans l'espace et dans le temps étant constitutive de l'engagement en général, il en est de même pour l'engagement qui consiste à construire une présence fidèle à toute la personne par une continuité dans l'espace et le temps (Abboud Mzawak, 2018).

Les Formes d'Engagement

Le bénévolat

Le bénévolat est défini comme « la situation d'une personne qui accomplit un travail gratuitement et sans y être obligé » (Robert, 1973, p. 243). Il est donc intimement lié au don gratuit de soi, et suppose par ce fait même le sens du don. Il ne peut ainsi être rémunéré. L'action et la relation d'aide, ainsi que le service à autrui, constituent la nature du bénévolat.

Dans ce cadre, autrui peut être une ou plusieurs personnes partageant une condition identique: prisonniers, prostituées, handicapés. Ce n'est pas un autrui généralisé, sans formes ni caractéristiques particulières.

Par le bénévolat, un « Sujet/Acteur » transformera des détresses individuelles en cause humaine à défendre, et en souci à porter dans l'espace social public. Le bénévolat peut déboucher sur la défense d'idées collectives portant sur la paix, la famine, parmi d'autres (Abboud Mzawak, 2018).

Le don est constitutif de l'identité du bénévolat. Sans lui, celui-ci perdrait sa configuration sociale. Or la catégorie de don la plus reconnue dans ce cadre est celle du don de soi. Cela ne veut pas dire que les dons matériels ne sont pas considérés comme de vrais dons. Mais le don de soi est plus exigeant humainement ; ce qui suppose pour une personne bénévole un don de son temps, de son affection, de ses forces, etc. ; sans savoir d'avance où cette relation peut la mener. Le fait de se donner à autrui, de le servir gratuitement, signifie se mettre à son écoute, à sa disposition ; mais aussi opérer une brèche dans sa propre sécurité et sa propre tranquillité.

Le bénévolat est une forme d'engagement qui porte à lutter par son action avec et pour l'autre. C'est ainsi qu'être bénévole pour un « Sujet/Acteur », c'est maximiser l'utilité du service gratuit envers autrui. Le contraire consiste à vouloir être utile pour soi-même par le service d'autrui pour faire augmenter le volume de son statut social, de ses capacités, etc. L'autre, comme personne, deviendra alors absent de l'espace d'engagement en question ; il est réduit au statut de moyen.

L'espace d'engagement vit et fait vivre par le bénévolat l'acceptation de l'autre, ami, frère ou ennemi. Il favorise alors le développement social effectif des espaces de fraternité. Il fait sortir les « Sujets/Acteurs » de leur « cercle » social réduit pour aller vers autrui. Il serait alors l'acte de la pleine « naissance » de l'autre quel que soit le niveau de son statut social. En cela, le bénévole s'engage à aimer et à servir ceux qui ne lui rendent pas nécessairement, à apprendre à accepter d'avance l'ingratitude.

Le militantisme

Le militant est défini comme celui « qui lutte activement pour défendre une cause, une idée » (Robert, 1973, p. 1634). Le militantisme donc dans son sens convenant et général, comprend la notion de lutte. Très souvent on confond entre engagement et militantisme. Celui-ci pris comme synonyme de l'engagement en est une de ses formes.

Il suppose toutes les dimensions constitutives de l'engagement : il est à la base un choix libre entamé à partir d'une prise de conscience personnelle et

collective d'une position donnée ; il est aussi une action constructrice de liens personnels et sociaux en vue de lutter pour une cause humaine.

Le militantisme est donc une des configurations sociales qui concrétisent l'engagement. Il est une manière d'être, considérée par des particularités comportementales personnelles et collectives spécifiques, caractérisées par un aspect combatif, excessif, apparent. Cela provient de la « lutte » constitutive du militantisme.

Le militant engagé est absorbé par son engagement et il est prêt à sacrifier sa vie privée et même à risquer sa vie en faveur de sa cause et de son engagement communautaire. À ce niveau, le militantisme n'est pas ponctuel, même s'il doit être souvent revivifié. Il ne peut non plus être partiel, car la personne tout entière est requise. Il serait, dans certains cas, une forme d'engagement qui dépasserait un seuil minimum d'amateurisme pour se professionnaliser. Il y aurait ainsi des personnes ayant un statut professionnel de militants (Abboud Mzawak, 2018).

La promesse

La promesse consiste pour la personne concernée à donner sa parole. Or ce don est irrévocable, car une parole donnée ne peut être reprise. Son effet peut s'arrêter visiblement mais, ne peut annuler la parole elle-même. Cette parole dépasse toutes les limites humaines, sociales et mondaines. Elle marque la personne identitairement et profondément. Ladite parole peut être écrite ou orale.

Nous pouvons dire que la promesse est un engagement de toute la personne en faveur de toute(s) la (ou les) personne(s).

La parole reflète de principe une volonté libre de la personne qui s'engage. Cette dimension inclut la promesse comme forme d'engagement ayant la liberté comme condition identitaire de base.

La parole déclarée de la promesse implique un vécu correspondant, et engage toute la personne. Car une parole non attachée à toutes les dimensions constitutives (en interaction) de la personne, est réduite à son seul effet verbal. À ce niveau, elle induit la personne en question à un « orateur social » inopérant. La fidélité est donc « l'arme » qui préserve toute promesse d'une déchéance possible (Abboud Mzawak, 2018).

La mission

Elle est constitutive des différentes formes d'engagement. De plus, elle est souvent affiliée à une définition religieuse : « [...] parce qu'elle est 'convocation' de tous les hommes au salut, l'Église est missionnaire envoyée par le Christ à toutes les nations pour en faire des disciples » (Eglise Catholique, 1992). À travers les Apôtres du Christ, l'Église a reçu une mission universelle. Elle a été envoyée pour révéler et communiquer l'appel de Dieu dans toutes les cultures, tous les genres d'activités, et dans toutes les catégories d'âge, de sexe, de statuts sociaux et d'états de vie des personnes humaines, à travers tous les espaces d'engagement.

Le mariage

Le mariage a été choisi pour être développé dans la présente étude pour trois raisons principales :

- il représente un choix de vie sous forme d'engagement par la promesse ou le contrat ;
- il est un statut primaire dans la constitution identitaire d'une personne ;
- il est à la base de la construction de la famille, unité sociétale importante.

Deux formes de mariage sont rencontrées majoritairement au Liban : le mariage religieux et le mariage civil. Le mariage religieux, pour le christianisme, est un chemin, une mission pour vivre et faire vivre la vocation des enfants de Dieu, est un des sept sacrements institués par Jésus. Alors que le mariage civil est « un acte juridique solennel, célébré publiquement par un officier de l'état civil élu » (Lebrun, 2011).

Un statut social est considéré comme primaire quand il joue le rôle de « pilier » constitutif et organisateur de l'identité d'une personne. Il est considéré comme secondaire quand il occupe une place d'enrichissement et de développement des statuts primaires. Autrement dit, les statuts secondaires complètent les statuts primaires existants (Abboud Mzawak, 2018).

L'Engagement et les Valeurs

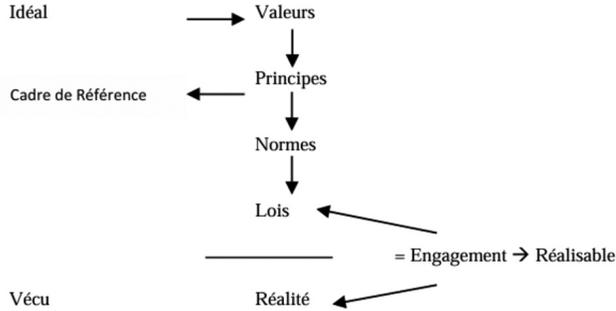


Figure. L'engagement : réalisation existentielle des valeurs

Comme l'indique le schéma ci-dessus, les valeurs sont de l'ordre de l'idéal. Elles sont une référence pour toute personne ou réalité sociale. Elles représentent une qualité d'être ou d'agir supérieure à laquelle personnes et collectivités aspirent et de laquelle elles s'inspirent. C'est ainsi qu'une valeur n'est pas détachée du réel, mais elle le reflète. Elle est socialement de l'ordre du souhaitable qui appelle un réalisable.

Idéal et non utopique, réalisable et non irréalisable. La valeur est donc une nécessité personnelle et collective en sa qualité de cadre de référence pour l'action.

L'engagement/conduite, ou l'engagement/acte quelle que soit sa forme, visent à vivre et faire vivre les valeurs humaines dans l'environnement socioculturel.

D'après le schéma, l'engagement à travers sa nature existentielle est le résultat d'un rapport continu, à faire et à refaire entre un cadre référentiel idéal de principe et une réalité vécue et à vivre. L'engagement serait le réalisable, résultat du rapport entre le « corps de principe » ou cadre de référence et les données concrètes de la réalité.

La partie « cadre de référence » du schéma, n'est pas abstraite, elle contient des degrés de concrétisation fonctionnellement différents. Les flèches descendantes, dans cette partie, montrent un mouvement de concrétisation, et les flèches ascendantes un mouvement de finalisation. La relation ascendante et descendante n'est pas linéaire mais interactionnelle. C'est ainsi que par exemple les normes sont liées en même temps aux principes, aux valeurs et aux lois.

De leur côté, les lois contiennent les normes, les principes et les valeurs qui leur sont relatifs.

La partie propre à la réalité, dans le schéma, représente le vécu humain dans toutes ses composantes concrètes : besoins, attentes, exigences physiques, psychologiques, pouvoir, désirs, structures, institutions, etc. Le cadre de référence reflète la réalité pour la finaliser.

L'engagement serait une concrétisation des valeurs après y avoir adhéré. Il est une responsabilisation dans l'action de ces valeurs finalisantes, et adoptées comme cadre de référence.

De par sa place, l'engagement est une concrétisation existentielle du cadre de référence dans une réalité. L'engagement n'est pas ainsi préétabli, il est de l'ordre du « faisable », du faire et à faire. L'engagement ne peut alors être attaché aux valeurs en dehors des principes ou des normes qui leur sont relatives ; car il suppose une action qui nécessite des moteurs normatifs qui la dirigent.

« L'engagement ce n'est pas simplement le rappel des valeurs. C'est justement une notion qui doit s'incarner » (Mongin, 2002).

L'engagement représente un style de vie et des actes qui permettent de vivre et faire vivre les valeurs. Cet engagement éviterait deux écueils :

- Le premier fige les valeurs dans des idées abstraites, des discours et des constructions mentales stériles, ne reflétant ni ne concrétisant l'action ;
- Le second éloigne la réalité des valeurs comme cadre de référence donnant une direction et une cohérence interne, un sens à toute action.

Par les valeurs, l'engagement constructeur de causes humaines. Être formé à une attitude et à une conduite d'engagement permettrait aux personnes de pouvoir transformer des données dans la partie « réalité » (du schéma) en causes humaines. Les valeurs ne seraient plus alors seulement un simple cadre de référence, mais une source référentielle de création de causes. Celles-ci transforment des parties délaissées, dénigrées dans la réalité, des besoins oubliés, en causes humaines appelant adhésion.

Mais toujours est-il qu'une cause serait paralysée sans engagement pour la construire, l'animer et la faire aboutir.

Ce ne sont donc pas les valeurs qui manqueraient dans les sociétés, mais ce sont les sujets conscients de l'importance de s'engager qui manqueraient aux valeurs. « S'engager, c'est inscrire une valeur dans la durée. »

Le concept d'engagement, comme tout autre concept, est en général global et indivisible. Ses dimensions constitutives peuvent être distinguées pour les besoins de l'analyse. Cependant, les distinguer ne veut pas dire les isoler ou les séparer ; car la globalité interactive est constitutive de ce concept aux deux niveaux de l'analyse mentale et du vécu pratique.

Chaque dimension du concept d'engagement est ainsi en interaction avec toutes les autres. Ces dimensions du concept peuvent être regroupées en trois catégories non séparées mais en interaction :

- La prise de conscience et la liberté sont deux dimensions conditionnelles ; sans elles, le processus déclencheur de l'engagement s'arrêterait ;
- La construction de liens et l'action sont deux dimensions constituant la catégorie qui définit le contenu de l'engagement ;
- Les composantes de la conduite et de l'attitude appropriées à l'engagement constituent la troisième catégorie.

Chaque catégorie dimensionnelle de l'engagement entraîne l'autre, implique l'autre et la soutient. Aucune catégorie ne peut être retranchée sinon il y aurait danger de perte identitaire pour le concept en question et pour son vécu.

3. Méthodologie

Dans le cadre de la présente étude, les données théoriques et pratiques trouvées sur l'engagement sont très rares. Pour cette raison, la méthode exploratoire-descriptive fut adoptée. Celle-ci a consisté à explorer, à construire théoriquement les dimensions du concept et à déterminer si elles correspondent aux descriptions données par les personnes enquêtées.

Dans une étude de type exploratoire-descriptive, le chercheur décrit les facteurs ou variables et détecte des relations entre ces variables ou facteurs. Pour cette raison, un questionnaire a été utilisé pour la collecte de données dans la recherche présente.

a. La Population Cible

La population cible de notre recherche présente est les jeunes, et plus précisément les jeunes universitaires. Le choix de la jeunesse comme population pour l'enquête n'était pas arbitraire. Il était lié aux caractéristiques psychosociales de cette catégorie d'âge, ainsi qu'à l'implication importante de celle-ci au niveau de l'engagement (Lardeux, 2016).

En effet, la jeunesse est une étape d'âge durant laquelle se fait la prise de conscience cognitive et décisionnelle des grandes lignes du projet de vie vocationnel. Ainsi, la jeunesse n'est pas une simple phase de transition vers la vie adulte. Elle représente une période de mûrissement des éléments socioculturels intériorisés durant les étapes d'âge précédentes. Le résultat serait une appropriation de ces éléments par les jeunes à travers leurs propres expériences en vue de la valorisation d'une subjectivité identitaire propre à eux, et pouvant leur servir de pilier constructeur de l'âge adulte. Ce pilier est en lui-même constitutif de l'identité de chaque personne (Galland, 1997).

Le choix porté sur les jeunes étudiants chrétiens dans des universités chrétiennes, pour constituer la population cible de l'investigation pratique, ne relève pas du hasard. La présente investigation pratique s'est limitée aux universités catholiques, parce que les universités catholiques sont censées être des milieux éducatifs qui préparent directement et/ou indirectement au contenu et à la conduite de l'engagement. De plus, il est important de noter, qu'au Liban, l'identité socioculturelle est imprégnée du religieux, pour toute personne, de la naissance au décès. Ledit religieux, à caractère confessionnel, se retrouve de même sur le plan personnel, institutionnel, collectif, parental, conjugal, civil, législatif, politique, éducatif et économique.

b. L'Échantillon Choisi

La « population mère » dans la présente étude englobe les jeunes des universités catholiques du Liban.

Le type d'échantillon adopté dans cette étude était l'échantillon stratifié. « L'échantillon aléatoire stratifié est une variante de l'échantillon aléatoire simple. Cette technique consiste à diviser la population cible en sous-groupes homogènes appelés 'strates' puis à tirer » de façon aléatoire un échantillon de chaque strate. « Une strate est une sous-population, c'est-à-dire un regroupement d'unités d'une population, qui possèdent une ou plusieurs caractéristiques en commun » (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte, 2000).

« Un échantillon aléatoire stratifié constitué adéquatement, c'est-à-dire où les variations intra-strates sont faibles, produira une erreur d'échantillonnage moindre qu'un échantillon aléatoire simple de même taille ; ou autrement dit, un échantillon aléatoire stratifié plus petit qu'un échantillon aléatoire simple mais bien constitué sera caractérisé par une erreur d'échantillonnage équivalente à celle du plus grand échantillon aléatoire simple » (Beaud, 1992). Selon Jean-Pierre Beaud (1992), la technique de l'échantillon stratifié est la plus raffinée.

La population-mère a été divisée en deux strates conformément aux deux critères suivants : type de discipline et année d'étude.

La grandeur de l'échantillon global a été déterminée selon l'intervalle de confiance de 95%, afin d'obtenir des résultats relativement fiables (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte, 2000).

La technique adoptée dans la présente enquête, a permis de stratifier la population-mère suivant les deux variables les plus puissantes à l'université et obtenir ainsi une homogénéité maximale à l'intérieur de chacune des strates, donc une plus grande précision dans les données recueillies.

c. La Construction du Questionnaire

Le questionnaire utilisé dans le cadre de la recherche présente s'est limité à poser un nombre restreint de questions concernant les différentes formes d'engagement des jeunes universitaires. Le questionnaire a aussi servi pour la collecte de données socio-démographiques, qui incluent les activités auxquelles les jeunes participent, ainsi que sur leurs domaines d'études.

4. Enquête et Résultats

Pour commencer, l'appartenance des étudiants enquêtés à des associations, structures ou mouvements culturels, politiques, religieux ou autres est importante à prendre en considération dans l'analyse de la conception et du vécu de l'engagement, car ces milieux ont un rôle éducatif indirect et une influence constitutive sur l'identité des personnes concernées.

Types d'activités	Catégories de Disciplines		
	Humaines	Scientifiques	Total
Mouvements sociaux	14	16	15
Mouvements religieux	49	19	34
Associations de la société civile ONG	8	3	6
Club sportif ou culturel	19	38	28
Partis politiques	5	13	9
Autres	14	11	12
Sans réponse	15	21	18

Tableau 1. Taux d'appartenance des étudiants enquêtés aux différents types d'activités (en pourcentage vertical)

Dans ce qui suit, les résultats sont relatifs aux choix présents et futurs effectués par les enquêtés. Les niveaux de choix abordés sont ceux relatifs à la forme d'engagement et au type de liaison ou d'état de vie privilégiés par les enquêtés.

Formes d'engagement Rubriques de définition de la vocation (chrétienne)	Promesse	Vœu de vie	Bénévolat	Contrat/ accord	Mission	Autre	SR	Total
Elle concerne mon choix et mon exercice professionnel	40	34	36	25	30	10	25	28
Elle concerne les religieux à travers un appel de Dieu	15	23	16	12	13	20	0	17
Je n'ai pas eu la possibilité ou l'occasion d'y penser	7	8	3	12	8	10	0	8
Nous sommes tous appelés par Dieu à vivre notre vocation chrétienne dans tous les domaines de notre vie	7	8	3	12	8	10	0	8
Ça ne me concerne pas	6	1	5	8	2	30	38	6
Autre	0	1	2	8	1	0	0	2
Sans réponse	38	38	46	37	48	30	38	44

Tableau 2. Les choix des formes d'engagement en fonction de la définition de la vocation (en %)

Ce tableau montre que rares sont les enquêtés qui ont fait un lien entre forme d'engagement et vocation. Les taux de la quatrième ligne (du tableau) se situent autour ou moins de 10 % ; alors que 40 % lient leur promesse et 30 % la mission au choix professionnel.

Signalons le rapprochement entre les taux relatifs aux rubriques « négatives », et ceux relatifs à la rubrique qui définit la vocation. À noter aussi les taux élevés au niveau des « sans réponse ».

49 % ont choisi la mission comme forme d'engagement privilégiée. Ce choix est prioritaire chez les disciplines humaines (60 %). Ces chiffres forment une base solide découvrant une volonté missionnaire claire, quelle que soit sa portée : action ponctuelle, stratégie de vie, ou de foi, parmi d'autres.

La promesse, de son côté, a été choisie comme forme d'engagement par 36 % des enquêtés, face à 75 % optant pour le mariage religieux. Le mariage chrétien ne paraît pas être perçu comme promesse. Il est donc clair que le mariage

est perçu plus comme un acte socioculturel dans un cadre religieux, que comme un projet de vie concrétisant une promesse. La promesse 36 %, comme forme d'engagement choisie, paraît plus se rattacher à l'adhésion de 34 % des enquêtés à des mouvements religieux. Il y aurait ainsi plus de concordance entre ces deux chiffres 34 % et 36 % qu'entre 36 % et 75 % pour le mariage religieux.

Quant au bénévolat, il a été choisi par 27 %, face à presque deux tiers des étudiants 58 % qui lient l'engagement chrétien au « don de soi par amour et charité ». Le bénévolat est un des espaces qui concrétisent ce genre de don de soi. Un écart assez significatif est perçu entre les deux taux ci-dessus, ce qui ne marque pas une continuité entre la conception théorique de l'engagement chrétien et sa concrétisation à travers des choix et des espaces de vie correspondants.

D'autre part, les enquêtés furent questionnés à propos de leur choix ou désir d'engagement au niveau du mariage. Selon les réponses des participants, 75% optaient pour le mariage religieux, parmi lesquels 8% ont pu donner les motifs de leur choix. 45% n'ont pas pu donner les motifs de leurs choix, 8% ont dit vouloir ce choix par tradition. De plus, 11% voulaient le mariage civil

5. Discussion et Conclusion

a. Discussion

A la suite d'une analyse conceptuelle de l'engagement, ses dimensions et ses formes, une enquête exploratoire-descriptive à l'aide d'un questionnaire a été effectuée auprès des jeunes dans les universités catholiques. L'objectif de cette enquête était d'investiguer les choix en rapport avec l'engagement, auprès des jeunes. Plus particulièrement, l'enquête a exploré les formes d'engagements auprès de ces derniers, ainsi que leur choix en termes de type de mariage ; le mariage étant une forme d'engagement.

L'exploration théorique de l'engagement a montré qu'il est révélateur au niveau existentiel, social et éducatif. Cette exploration assure un cadre conceptuel à chaque croyant afin qu'il puisse se situer dans des dimensions précises et « existentialisables », à travers une liaison continue avec son projet de vie vocationnel.

Quant à l'exploration pratique, à travers l'enquête effectuée, elle a été révélatrice d'une infrastructure sociétale, culturelle et ecclésiale situant les jeunes dans l'« avoir » de la foi plus que dans l'« être » croyant. Il est évident que les jeunes intériorisent des connaissances, un contenu, des doctrines, un vécu, à travers

leur éducation de nature religieuse. Mais ce corps acquis ne leur a pas permis de formuler clairement des choix en concordance avec des notions révélatrices de leur capacité de construction d'espaces d'engagement pour leur projet de vie.

Ainsi, leurs choix paraissent plus être le résultat d'un certain réflexe socioculturel, se basant sur la conscience collective des enquêtés.

Ceci est surtout apparent dans les résultats en lien avec le mariage. Les choix effectués par les enquêtés ne montrent pas une capacité de dégageant structuré. Plus de 50 %, par exemple, n'ont pas pu donner ou n'ont pas fait d'effort pour donner des motifs expliquant leur choix du mariage civil et 49 % ont eu la même réaction concernant le mariage religieux.

Malgré la présence d'une variance statutaire et comportementale qui limite les choix à l'éventail communautaire au Liban, les jeunes se retrouvent devant trois possibilités :

1. Œuvrer pour un changement structurel, aboutissant à une modification profonde de la mentalité libanaise traditionnelle basée sur le couple parenté/communauté religieuse ;
2. Adopter les choix existants, sans remise en question visible, laissant les réactions et les comportements inacceptés sous opacité sociale, en s'assurant une conformité intégrative dans la conjoncture socio-culturelle existante ;
3. Opter donc pour la formation de Sujets/Acteurs pouvant faire des choix en connaissance de cause et pouvant ainsi les assumer dans un cadre communautaire.

Les résultats de l'enquête confirment, du moins d'une manière exploratoire, qu'il existe un manque d'intégration globale et cohérente des concepts existentiels permettant aux jeunes enquêtés d'effectuer et d'assumer leurs choix en connaissance de cause, dans une vision personnalisée de leur projet de vie.

Dans cette même optique, les défaillances en culture et le défaut de vision globale dans l'approche vocationnelle de l'engagement ne peuvent qu'entraîner un Sujet soumis, en conformité avec un éventail de choix communautaires, un sujet ne voulant ou ne pouvant pas actualiser une prise de conscience de cette soumission.

Les jeunes se trouvent quelque part sécurisés dans une conformité sociale et communautaire. Ils adoptent des choix tout faits et n'entreprennent rien pour prendre en charge leur finalité vocationnelle et pouvoir les assumer.

Le système éducatif, reproducteur d'une infrastructure « communautariste », ne peut fournir un bagage nécessaire à la construction d'un engagement vocationnel. Son rendement comporte des lacunes en termes de contenu, de méthodologie, de pédagogie, de cohérence... chaque instance ou structure éducative s'isolant et isolant les autres dans un rendement individualiste.

b. Formation pour une Éducation de l'Engagement

Les résultats de l'enquête ont montré une présence massive de formation structurée, mais détachée de tout vécu réel ; ce qui n'a pas permis aux étudiants de pouvoir la traduire en termes de projet de vie et de choix personnalisés. Dans ce sens, toute formation se rapportant surtout à des disciplines humaines, spirituelles... doivent être fonctionnalisées par rapport au profil des personnes concernées, à leurs besoins et à leurs attentes. Cette fonctionnalisation est en elle-même un engagement éducatif qui tend à respecter les personnes à éduquer dans leur spécificité. Une formation à l'engagement ne peut se situer en dehors de ce style éducatif fonctionnel ; sinon le système éducatif en question serait, dans sa nature même, porteur de désengagement ce qui mènerait plutôt à une éducation passive à travers un dirigisme explicite ou implicite.

Cette vision nécessite un cadre éducatif adapté pour la favoriser. Les choix de vie ne peuvent plus se baser uniquement sur les traditions culturelles et religieuses, dans un monde de plus en plus ouvert culturellement, et de plus en plus solliciteur (par les contradictions valorielles, le développement technologique galopant, les questionnements éthiques...). Ces choix d'engagement devraient se baser sur une éducation structurée, favorisant un engagement dans la communauté et non un engagement communautaire.

Les éducateurs (parents, enseignants, directeurs, animateurs, prêtres...) ne peuvent éduquer à l'engagement sans avoir une prise de conscience de leur vocation, afin de pouvoir transmettre aux éduqués un modèle de liaison finalisante entre vocation et engagement. Ces éducateurs ont donc à se former eux-mêmes, pour pouvoir éduquer formellement et informellement par leur propre conduite et attitude d'engagement.

Par conséquent, un encadrement pour la formation à l'engagement semble nécessaire. L'encadrement se présente comme le complément humain de toute éducation structurée et tout vécu d'engagement. Dans les écoles et les universités, toute personne est une personne humaine à part entière, et doit être prise en charge sur cette base. Les structures d'encadrement social, psychologique et spirituel sont dans ces institutions éducatives les cadres professionnels, qui soutiennent et renforcent l'humanisation de l'éducation.

Les structures d'encadrement et de suivi peuvent se retrouver aussi au niveau des paroisses, des associations ou des mouvements. Elles auraient pour rôle d'assurer une formation existentielle structurée à des jeunes, des couples, des parents... Elles mettraient à la disposition des personnes concernées des « compétences » leur permettant une prise en charge de leurs espaces d'engagement présents et à venir. Elles assureraient une concrétisation et une actualisation des acquis et du vécu de la foi dans les réalités quotidiennes constitutives des espaces d'engagement conjugaux, familiaux, professionnels...

En définitive, les structures d'encadrement humain et spirituel nécessaires à toute conception et tout vécu d'engagement chrétien sont à construire et à entretenir dans tout espace collectif et institutionnel : école, université, paroisse...

c. Vers une Sociologie de l'Engagement

Il s'agit surtout d'un champ de recherches à ouvrir pour garantir le développement et l'entretien d'une éducation globale à l'engagement, aux deux niveaux théorique et existentiel.

Cet engagement couvre un espace large et varié de domaines de vie. Sa délimitation conceptuelle et pratique, serait une porte d'entrée à l'étude et la compréhension de ce concept et de son vécu. Cette délimitation de l'engagement offrirait aussi une ouverture sur les différents espaces institutionnels qui constituent le cadre social des différentes formes d'engagement.

L'enseignement catéchétique deviendrait ainsi de plus en plus culturel et personnalisé, ne se limitant pas aux milieux et méthodes scolaires. Dans cette perspective, les distances entre personnes détentrices de savoirs et d'autres « ignorantes » sont à éliminer, par l'instauration d'une culture aidant chaque croyant à reformuler sa vocation.

La sociologie de l'engagement introduit une étude de « l'écoute ». Elle introduit de même une étude du contenu, de la « pédagogie », de la structure et du rendement de cette écoute.

Cette sociologie accomplirait une part d'une construction plus solide des espaces d'engagement, pour des personnes capables de se réaliser et de réaliser, dans un cadre socioculturel, « la civilisation de l'amour ».

Bibliographie

- Abboud Mzawak, M. (2018). *L'Engagement Chrétien : Entre Conception et Vécu*. Kaslik : PUSEK.
- Beaud, J.P. (1992). L'Échantillonnage. In *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, sous la direction de Benoît Gauthier. Presses de l'Université du Québec. Eglise Catholique. (1992). *Catéchisme de l'Eglise Catholique*. Paris : Mame Plon.
- De Saint Paul, J. (2013). *Estime de Soi, Confiance en Soi : Les fondements de notre équilibre personnel et social*. Paris : InterÉditions.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Lardeux, L. (2016). L'engagement des jeunes : stabilité et (r)évolutions. *L'école Des Parents*, Sup. au N° 619(5), 79–97. doi: 10.3917/epar.s619.0079
- Le Guay, D. (2009). Pour une éthique de l'engagement. *Inflexions*, N° 12(3), 143–155. doi: 10.3917/infle.012.0143
- Lebrun, P. B. (2011). *Guide pratique du droit de la famille et de l'enfant en action sociale et médico-sociale*. Dunod. Retrieved from http://books.google.ie/books?id=_283sZaRKLwC&printsec=frontcover&dq=Guide+pratique+du+droit+de+la+famille+et+de+l%27enfant+en+action+sociale+et+m%C3%A9dico-sociale&hl=&cd=1&source=gbs_api
- Lefevre, G. (1999). *Vocation*. In *Catholicisme, Hier, aujourd'hui et demain*. Paris : Letouzey & Ané.
- Miginiac, H. (2020). Penser l'engagement : des motivations aux actes. *Les Champs De Mars*, N° 33(2), 17–40. doi: 10.3917/lcdm.033.0017
- Mongin, O. (2002). Les valeurs entre l'usage, l'échange et la recherche de sens, in *Actes du Colloque : Les valeurs, quels enjeux pour le 3^e millénaire ?* Beyrouth : Université Saint-Joseph de Beyrouth.
- Mounier, E. (1949). *Le personnalisme*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Mounier, E. (1968). *L'engagement de la foi*. Paris : du Seuil.
- Pierron, J. P. (2006). L'engagement. *Envies d'agir, raisons d'agir*. Sens-Dessous, N° 0(1), 51–61. doi: 10.3917/sdes.000.0051
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C., & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention*. Paris : Gaétan Morin.
- Robert, P. (1973). *Dictionnaire alphabétique et analytique de la langue française*. Paris.
- Touraine, A. (1974). *Pour la sociologie*. Paris : du Seuil.

Touraine, A., & Khosrokhavar, F. (2000). *La recherche de soi, Dialogue sur le Sujet*. Paris : Fayard.

Verneaux, R. (1999). *L'engagement*. In *Catholicisme, Hier, aujourd'hui et demain*. Paris : Letouzey & Ané.

III. LUMIÈRES SUR LIVRES

Lumières sur livres

Antoine L Boustany, *Blanche pour le bonheur et le malheur*, Paris, éditions Complicités, 2023, 345 pages.

Le romancier Docteur Antoine Boustany, psychiatre addictologue de grande renommée, est l'auteur de plusieurs ouvrages traitant sur cette thématique. Dans son dernier roman, *Le récit* emprunte à l'Histoire la guerre du Liban de (1975-1990) avec ses événements, ses lieux décrits dans une portion de fiction. Le schéma narratif à trames multiples est connecté d'une façon ou d'une autre avec des temps continus et des flashes vers les années soixante au Liban.

L'intérêt de Boustany pour l'Histoire le pousse à dresser un tableau sur les effets de la guerre des membres d'une famille prototype d'autres familles libanaises qui ont vécu cette sale guerre. Dans ce microcosme de la famille Sawzan, Lamia et Mikaël, unis par amour, se préoccupent de l'avenir de leurs enfants : deux ont émigré au Canada et deux sont rentrés dans la milice chrétienne pour défendre le pays. Jean devenu chef de milice, témoigne d'honnêteté, est respecté de tout le monde malgré son caractère difficile. Son frère Georges est le revers de la médaille. Il est de ces miliciens qui se sont adonnés à la drogue et aux vols noircissant la cause pour laquelle ils militent et détruisant l'image familiale. Georges vante la drogue aux jeunes miliciens sous prétexte qu'elle permet d'affronter la peur et les engage dans ce tunnel noir. Reste Leila la benjamine comparée par son père à « une rose dans ce jardin familial. »

Leila est mise dans des temporalités différentes. Le lecteur la suit de l'enfance à l'adolescence puis à l'âge adulte dans son investissement social au cœur des milices pour s'occuper des drogués et essayer de les orienter vers le bon chemin avec l'aide de Docteur Anthony. La rencontre de Leila est décisive avec Michel dont l'enfance est malheureuse dans une famille monoparentale misérable dont la mère doit assumer les besoins de la famille. Leila réussit à le sauver d'une tentative de suicide dont il lui était reconnaissant.

Le cours des événements mène à la rencontre de Leila avec Pierre un homme tissé d'honnêteté et de bravoure. Elle essaie avec lui et le docteur Anthony de lutter contre l'usage immodéré de la drogue et contre la mafia des droguistes qui causent beaucoup de dégâts dans l'âme des jeunes engagés pour défendre le pays qui finissent dans la délinquance. Les menaces de la mafia des droguistes réussissent à bombarder la voiture de Dr Anthony la détruisant à moitié. Un message visible pour l'obliger à quitter le pays. Il s'en éloigne pour un moment du pays.

Le roman met en lumière la résilience de Dr Anthony, Pierre et Leila qui, malgré les circonstances extrêmement difficiles, continuent de lutter pour sauver les jeunes de l'addiction à la drogue. Il oriente le regard vers les défaillances de l'État et des systèmes en place.

La relation de Leila et Pierre évolue vers un lien fort qui les pousse à envisager une union durable. Sous la pression de Leila, Pierre commence à penser à quitter les miliciens et le monde dangereux des trafiquants de drogue. La veille de son mariage alors qu'on était dans les préparatifs de la fête, le drame arrive ! Pierre est liquidé par un attentat commis par des trafiquants parce qu'il s'oppose à eux.

Le choc est hors mesure sur Leila qui rentre dans un état de déni refusant d'admettre cette mort tragique. Elle se réfugie dans l'alcool, puis vire à la drogue à la rencontre de Michel ce jeune qu'elle a sauvé du suicide et qui s'était accoutumé à la Blanche surnom donné à l'héroïne, un stupéfiant dérivé de la morphine.

Cette rencontre due au hasard prépare l'âme perdue de Leila à la « Blanche » pour échapper à ses démons. Chaque dose lui apporte un répit temporaire et la plonge plus profondément dans la dépendance. De sorte que son frère Jean après plusieurs tentatives de désintoxication à l'hôpital menace de la tuer par un coup de revolver si elle continue à se droguer.

Sa vie prend un tournant inattendu le jour où elle rencontre de nouveau l'amour en la personne du chef Sami, un homme qui lui parlait d'espoir et de compassion. Au lieu de la juger, il lui tendit la main, déterminé à lui montrer qu'une autre vie était possible. Et lui ouvre un bonheur inconditionnel, qui devient la clé de sa rédemption. Leur histoire est la preuve que l'amour peut sauver des vies et transformer les ténèbres en lumière.

Le roman est une exploration d'un imaginaire masculin qui décrit la violence des guerres et de ses répercussions toxiques sur la jeunesse et d'un autre côté c'est

une description talentueuse de l'âme féminine sous la plume de l'auteur. Ce qui laisse présager de la part du romancier la connaissance de la nature des femmes et de leurs exigences.

L'auteur a écrit ce livre à la manière d'un conteur avisé qui déplace sous nos yeux les péripéties d'une guerre destructrice que les Libanais et les Libanaises ont subie. Le rythme de l'écriture est celui d'un dialogue qui fait ressortir un regard sur le rapport aux métaphores qui tissent le récit donnant chair aux images.

Laissons aux lecteurs et lectrices de découvrir cette écriture aussi stimulante et attachante. Quoi qu'il arrive Antoine Boustany nous donne l'envie de l'accompagner dans les pages de son livre et d'en explorer les moindres recoins. Chaque page est une invitation à explorer les complexités des conflits et à comprendre les sacrifices des soldats et des civiles et à réfléchir aux leçons que la guerre peut nous enseigner. Un tel roman a le potentiel de toucher profondément à sa lecture en engageant dans une réflexion sur des enjeux humains et sociaux cruciaux. Il peut offrir une lecture riche en enseignements et en émotions laissant une impression durable.

Carmen Boustani

Sami-Paul Tawil, *Liban un deuil impossible*, Préface Vénus Khoury-Ghata, L'Harmattan, L'Orizzonte, 2024, 341 pages.

Psychiatre de renommée et romancier d'une extrême lucidité, Sami-Paul Tawil est un intellectuel éthique, engagé librement et à fond dans toutes les luttes de son temps, passionné de vérité et de justice.

Liban un deuil impossible est un roman nostalgique d'un pays perdu écrit avec un esprit de rébellion et la soif de justice et d'infinie tristesse qu'inspire la violence exercée sur ce petit pays pour des guerres par procuration. Dans cet univers pris dans une folie meurtrière, l'écriture semble à Tawil une forme de résistance dans l'espoir d'éveiller une étincelle chez les belligérants.

Trois amis Amine, David et Tarek de différentes confessions, métaphore d'une mosaïque, d'un pays dont les différentes confessions vivaient en paix avant la déclaration de la guerre. Ces amis attachés à leur Liban, également assoiffés de justice seront obligés à l'exode pour construire un avenir ailleurs loin de la guerre,

« flottant souvent comme un bouchon sur l'eau ». La tempête a beaucoup soufflé sur ces familles libanaises frappées par le sort et dont les enfants ont émigré et ne sont jamais revenus. Ils ont regardé « méduse en face » dans le frêle espoir que peut-être l'humanité se corrigerait.

Le récit est construit autour de trois personnages principaux : Amine alias le romancier deviendra psychiatre à Paris, David gastro-entérologue et Tarek chirurgien adhérant à la cause palestinienne. C'est Amine qui assure le personnage fétiche dans l'unité et la cohérence de l'intrigue. L'ensemble règne dans un halo de nostalgie d'un pays autrefois singulier par sa beauté, sa liberté d'expression et sa joie de vivre. Que signifie ce départ de ces trois jeunes à l'exemple de tant d'autres sinon l'impossibilité de vivre dans un pays où on ne se reconnaît plus. Le récit masque des non-dits signe d'une angoisse réelle de celui qui a perdu son pays.

Le titre reflète la situation complexe du Liban traversé depuis plusieurs années par une crise des plus profondes qui a de multiples dimensions politiques, économiques, sociales, et psychologiques.

Liban un deuil impossible fait allusion au fait que les Libanais sont constamment confrontés à des événements tragiques sans avoir le temps de se relever et de faire le deuil des pertes précédentes. La tragédie du port du 4 août 2020 est l'un des exemples les plus marquants de cette souffrance face à une explosion qui rappelle celle de Hiroshima détruisant la moitié d'une métropole avec ses habitants. Beyrouth ressemble plus à « Dresde ou au Havre après la deuxième guerre mondiale ». Au-delà de cette catastrophe, les Libanais vivent dans un contexte d'instabilité chronique avec de graves difficultés économiques et une classe politique corrompue déconnectée des réalités du peuple.

Le lecteur découvre dans ce roman autobiographique une fresque vivante de la guerre de 1975 à nos jours avec toutes les péripéties que subit ce pays par la guerre des autres sur son terrain « mais avec parfois une délectation et une complicité suicidaire » des gouverneurs.

L'auteur met l'accent sur un Liban en pleine crise empêchant ces citoyens de tourner la page et de se reconstruire. Un sentiment d'épuisement collectif où chaque nouvelle épreuve semble raviver les blessures non cicatrisées des crises précédentes et la difficulté de surmonter les événements historiques traumatisants.

Sur un plan psychanalytique le deuil impossible se réfère à une situation où une personne n'arrive pas à surmonter la perte d'un pays égale à celle d'un être cher, à accepter cette perte et à intégrer l'absence dans sa vie psychique. Le sentiment du manque lorsqu'on quitte son pays pour ne plus y retourner peut être intense et complexe, souvent décrit comme un mélange de nostalgie, de tristesse et de désorientation.

La dimension de ce roman dépasse la souffrance de la guerre et de l'exode au Liban pour toucher le cas d'autres guerres et d'autres souffrances dans le monde d'aujourd'hui.

En conclusion cher lecteur, si vous cherchez à plonger au cœur des réalités brûlantes et des dilemmes moraux qu'impose la guerre, ce roman saura vous captiver. Plus qu'un roman autobiographique d'un triste vécu de guerre, il interroge l'essence de l'humanité dans les horreurs des conflits. Préparez-vous à une lecture qui ne vous laissera pas indifférent et éveillera en vous des réflexions profondes sur le monde et sur vous-même.

Carmen Boustani

**Jacques Steiweir, *Vérité et mensonge à l'âge du numérique*,
Bruxelles, Éditions Samsa, mars 2023, 142 pages.**

Penseur et écrivain d'origine luxembourgeoise, Jacques Steiweir a fait des études de philosophie et de lettres à la Sorbonne, où il a été l'élève de Ricœur, Wahl, Jankélévitch et Ferdinand Alquié. Profitant de son séjour parisien, il a également suivi les cours de Merleau-Ponty au Collège de France. C'est donc nanti d'une sérieuse formation théorique qu'il s'est lancé dans l'enseignement de la philosophie et l'écriture d'essais. Professeur à l'École européenne de Bruxelles, puis directeur de celle de Varèse (Italie), il a créé ensuite la deuxième École européenne de la capitale de l'Europe avant de prendre sa retraite de l'enseignement. Militant trotskiste dans sa jeunesse, il collabora avec l'économiste marxiste et dirigeant de l'IVe Internationale Ernest Mandel, dans le cadre de l'institut de sociologie de l'ULB à Bruxelles. Marqué également par ses lectures de Marx, de Husserl, de Heidegger et de Sartre, eux-mêmes héritiers de la philosophie classique, nourrie de Descartes, de Kant et de Hegel, Jacques Steiweir réfléchit sur la dialectique, la démocratie et les fondements de l'Europe. Il propose, dans son dernier livre,

en s'inspirant des recherches les plus récentes de l'épistémologie et de la logique, une analyse des notions de vérité et de mensonge dans ces temps bouleversés par l'apparition du numérique et par l'I.A. Vérité et mensonge étant solidement établis par ses soins dans leurs définitions, il nous dit en quoi les nouvelles techniques de la communication les perturbent, au point de les rendre, si l'on n'y prend garde, presque indiscernables. On a vu surtout apparaître ce phénomène de manière brutale dans le champ politique aux États-Unis, par exemple, la post-vérité chère à Donald Trump, mais également mise en avant d'une manière sous-jacente et hypocrite par le camp démocrate, vaste conglomérat idéologique et d'intérêts s'appuyant sur les grands médias américains et le *New York Times*. Comme on a pu le constater dès avant l'élection de Trump et ensuite du temps de sa présidence, la presse et les médias démocrates ont présenté le Républicain comme étant un agent russe, tenu en laisse par Vladimir Poutine, ce qui n'était guère plausible, mais a sans doute contribué en partie à l'élection de Biden. Début 2021, Trump a tenté un coup d'État idéologique en essayant de truquer les résultats de l'élection présidentielle, tout en accusant son adversaire Biden d'être un fraudeur impénitent. Le coup d'État a échoué, et l'élection de Biden a été validée. Ces affrontements sans merci n'étaient pas nouveaux, mais le duopole politique américain représenté par les camps démocrate et républicain montrait une unité de façade. À l'extérieur, pendant la guerre froide, l'Est et l'Ouest s'étaient affrontés à coups de *fake news* et de récits antagonistes, chargés de manichéisme, qui n'ont fait qu'obscurcir le fond du débat. Si, après-guerre, le communisme stalinien a mis en scène de grossières conspirations – le complot des blouses blanches, etc. en URSS – et les différentes purges politiques dans les républiques satellites, les États-Unis se sont distingués par l'hystérie maccarthyste, pour mémoire l'Affaire Rosenberg et le procès contre Oppenheimer, les épurations dans les rangs des écrivains, des cinéastes et des scénaristes... Plus près de nous, la quasi-guerre civile en Italie du milieu des années soixante à la fin des années soixante-dix et qui a culminé par l'enlèvement et l'assassinat d'Aldo Moro, accomplis sous faux drapeau, de manière à tuer le *compromis historique* et à empêcher l'arrivée du Parti communiste au pouvoir. Se mêlant à cela la loge P. 2 et le Vatican, avec les affaires Calvi et Sindona, les Italiens ne pouvaient qu'y perdre tous leurs repères, le reste de l'Europe s'empressant d'ajouter foi au récit occidental qui attribuait toutes les calamités du temps présent à l'extrême gauche et aux Brigades rouges.

Près de quarante ans après, dans cette confusion forcenée, l'essai de Jacques Steiwer vient à point pour tenter de dissiper les brumes, les faux semblants et les

délires. La vérité et le mensonge restent encore identifiables, malgré tout, et on peut trouver sa voie entre les jugements de valeur et les jugements assertoriques. La vérité n'est pas encore condamnée à disparaître tout à fait. La pensée de Marx et l'existentialisme sartrien, en parallèle avec celui de Heidegger, sont encore d'un précieux secours pour faire advenir la vérité à l'ère du numérique et de l'I.A., ajoutons dans la liberté, car sans elle il n'y a pas de reconnaissance certaine des faits, pas de possibilité d'enquête et de contestation. La liberté reste bien le corollaire de la vérité.

On trouvera, à la fin de ce livre, un « glossaire philosophique de base », sans lequel, dans ce texte, on pourrait buter sur des mots comme *Erschlossenheit* ou *Wesensschau*, par exemple, qui, sans connaissance de l'allemand philosophique, risqueraient de nous paraître obscurs. Grâce à la prévoyance de Jacques Steiwer, il n'en est rien.

Maxime Benoît-Jeannin

Antoine Wauthers, *Mahmoud ou la montée des eaux*, Folio, 2021.

Situé en Syrie, le roman présente un vieillard rame à bord d'une barque, seul au milieu d'une immense étendue d'eau, il s'agit du lac artificiel el Assad, construit en 1973, et qui a recouvert sa maison d'enfance. Le vieux Mahmoud s'est autoproclamé ultime gardien de ce barrage qui, sous prétexte d'amener le progrès et l'électricité, a évincé les habitants du village pour inonder la vallée. Il reste sourd aux échos des bombes qui ravagent le pays en pleine guerre civile, préférant se réfugier dans la lecture des poèmes et les souvenirs du passé.

Le récit dépeint un personnage voué à « se mouiller », à s'impliquer dans la situation politique de son pays, à s'engager pour une cause, à devoir prendre une décision malgré lui. Il doit dès lors nager à contre-courant de la mondialisation, du débordement des eaux de l'injustice, de la marée des totalitarismes. Ses derniers soubresauts sont consacrés à lutter aussi contre la montée des souvenirs qui déferlent sur lui pour lui rappeler ses mauvais choix ou les enfants qu'il a perdus. C'est alors une vague de regrets et de culpabilité qui le recouvre, imprégnant le récit d'une douce mélancolie.

Antoine Wauters a adopté une narration quasi-poétique en vers libres, pour exprimer l'aspect épique du combat quotidien et vain de ce vieillard qui se

raccroche à ses illusions, tel un Don Quichotte qui se battrait contre les moulins de la modernité :

*« Une épée debout sur le cœur
Je tiens bon, je tiens toujours
Ils disent que j'ai perdu la tête
Vieux fou, tu finiras par te noyer
S'ils savaient comme je suis bien ici
Sur ma barque en bois de pin [...] »¹*

On se laisse emporter par ce soliloque d'un vieillard conscient de l'absurdité de ses efforts et qui est condamné à une existence tragique. Ce court récit nous fait pénétrer dans ses pensées pleines d'espoir. Il ne renonce jamais !

Yasmine Khodr

**Maxime Benoît-Jeannin, *Les Enfants de l'Érèbe*,
Bruxelles, Samsa, août 2023, 207 pages.**

Les gens de ma génération se souviennent encore de l'horifique affaire du « curé d'Uruffe », qui a défrayé la chronique à la fin des années 1950, et qui a tout particulièrement impressionné notre ami Maxime Benoît-Jeannin, encore gamin à l'époque, et qui était aux premières loges, à quelques encablures du village lorrain où s'est déroulé le drame. Le curé dévoyé s'appelait Guy Desnoyers (1920-2010). En décembre 1956, il avait révolvrisé une de ses jeunes paroissiennes et maîtresses, enceinte de ses œuvres, après lui avoir donné l'absolution ; puis il l'avait éventrée, avait sorti le fœtus de huit mois, l'avait poignardé, puis baptisé dans les règles, histoire de sauver aussi son âme... L'horreur de ce double assassinat a naturellement soulevé l'indignation publique et le scandale était d'autant plus fort que l'auteur en était un curé, fort respecté dans sa paroisse et bénéficiant d'une autorité incontestée dans une Lorraine restée très catholique. Il sera ondamné à perpétuité deux ans plus tard (de surprenantes « circonstances atténuantes » lui permettront d'échapper à la guillotine), il sortira de prison au bout de 22 ans, en 1978, et finira ses jours dans une abbaye du Morbihan, fidèle à sa vocation de prêtre hautement proclamée.

1 Antoine WAUTERS, *Mahmoud ou la montée des eaux*, Paris, Folio, 2021, page 22.

C'est à partir de cette affaire largement diffusée et dont il utilise tous les documents rendus publics que Maxime Benoît-Jeannin a conçu son impressionnant roman, où le dieu des chrétiens, par tous invoqué et adoré, ne brille pourtant que par son absence. Tout en s'en tenant aux faits, il n'a garde de prétendre à une reconstitution historique qui se voudrait « objective » et de donner la parole à un narrateur omniscient, qui pénétrerait dans les sombres tréfonds des âmes. Il ne prétend pas non plus nous faire découvrir les ressorts cachés de son personnage central qui, comme l'abbé Jules de Mirbeau, est toujours vu de l'extérieur, par deux très jeunes témoins, adolescents au moment des faits et fort en peine de tout comprendre, à l'instar du narrateur de *L'Abbé Jules*. La première partie est constituée du journal intime tenu par une jeune malade alitée, qui raconte avoir séduit son confesseur, fort porté sur la chose et qui « *ne sait où donner de la bite* » (*elle se suicidera peu après, se sentant abandonnée*). *Le lecteur est fort en peine de distinguer les faits de ce qui relève du fantasme de l'ado en crise. La deuxième partie est rédigée, un demi-siècle après les faits, par l'ancien enfant de chœur du curé, devenu professeur de philosophie et qui est en mesure, rétrospectivement, de corriger ses impressions du passé. En guise d'épilogue, c'est l'officier de police chargé de l'enquête qui en résume les circonstances et les suites. Bref, pas de Vérité, mais trois vérités subjectives, successives et complémentaires.*

Dans ce récit glaçant, il y a deux facteurs d'étonnement pour le lecteur d'aujourd'hui, alors que la sécularisation de notre société a fait son œuvre et qu'il ne reste plus grand-chose des pratiques, des croyances et des rites de l'Église romaine, si longtemps omnipotente, aux yeux de la très grande majorité de nos concitoyens. La première source d'étonnement nous est procurée par l'évocation de la vie d'un village de province dans les années 50 : on a l'impression que rien n'a changé depuis un siècle, qu'on est encore sous le Second Empire et que le bourg lorrain est soumis à la même loi de l'Église que les bourgs perchons où Mirbeau situe ses trois premiers romans officiels. Avec cette différence que Maxime Benoît-Jeannin évoque, avec un luxe de précisions d'entomologiste du catholicisme, les rites, cérémonies et prières d'un autre temps, qui suscitent l'effacement des esprits libérés du « *poison religieux* » *stigmatisé par Mirbeau. C'est d'ailleurs ce poison qui a permis au prêtre prédateur de continuer à faire son office en toute impunité et en toute bonne conscience, car aucune de ses victimes ne remet en cause son statut sacré et n'ose le dénoncer. Il y a là une manifestation de cette « empreinte » indélébile exercée sur les esprits et que Mirbeau a illustrée dans Sébastien Roch : sans cette emprise de l'institution romaine sur leurs malléables cerveaux, tant d'enfants et d'adolescents des deux sexes n'auraient pas pu être séduits et violés comme le jeune héros éponyme de Mirbeau.*



La deuxième source d'étonnement, qui fait toute la force du roman, vient de la foi aveugle de Desnoyers. Il croit à tout ce qu'il dit et fait, si aberrant que cela nous paraisse, et prend tous les dogmes de sa religion au pied de la lettre : Il est naturellement beaucoup plus courant que les Tartuffes de toutes les religions – et pas seulement la catholique – se servent d'autant plus aisément de leur religion qu'ils ne croient à rien de ce qu'ils disent, ou pas à grand-chose, ce qui les met à l'abri des problèmes de conscience : l'hypocrisie est la règle, et c'est tristement banal. Mais rien de tel avec Desnoyers : s'il tue sa maîtresse, coupable d'avoir péché avec lui, c'est pour assurer son salut éternel ; et s'il tue le fœtus viable et baptisé, c'est pour que son âme soit également sauvée ! Cela fait froid dans le dos ! On pense à ces djihadistes persuadés d'aller tout droit au paradis d'Allah pour avoir débarrassé la surface de la Terre de quelques infâmes infidèles. Le fanatisme religieux a pour effet d'aveugler totalement les esprits et de rendre justifiables à leurs yeux les pires abominations.

Le nouveau roman de notre ami Benoît-Jeannin nous tient en haleine, et on a du mal à le lâcher. Il nous plonge dans une atmosphère étrange et inquiétante, où les choses les plus improbables finissent tout de même par advenir et où toutes les normes sociales de notre époque semblent subverties. Un tour de force !

Pierre Michel

Laurent Pépin, *Monstrueuse féerie*, Fables fertiles, novembre 2022, 120 pages.

Laurent Pépin, *L'Angélus des ogres*, Fables fertiles, octobre 2023, 106 pages.

Quoi de nouveau depuis que Mirbeau, dans *Le Journal* du 9 octobre 1898, se demandait : « *Comment se fait-il qu'on puisse, en ce temps, sur une simple ordonnance de médecin, enfermer un tas de gens qui ne sont pas plus fous que vous et moi ?* »

Entre récit et fantaisie, un mélange explosif de subtiles combinaisons qui, sous la plume poétique du psychologue clinicien Laurent Pépin, nous entraîne dans un tourbillon rempli de personnages hors norme qui semblent habiter le narrateur. Originaux, différents : le mot « folie », dans toute cette effervescence, se montre réducteur, là où le système laisse si peu de place à l'extravagance ou à la singularité.

Deux contes pour un succulent feu d'artifice dans un centre psychiatrique et au milieu de « *patients volubiles* » qui vivent leurs « *décompensations poétiques* », plutôt que psychotiques, de façon aussi drôle qu'angoissante. Et ce, tout en finesse, grâce à une écriture limpide : cependant, derrière cette apparente facilité se cachent bien des subtilités, dans les situations décrites (ou vécues ?), comme dans le langage utilisé pour peindre ce « *cinémastoche* ».

Peu importe l'impression de s'emmêler parfois les pinceaux – rien d'anormal chez les fous... J'ai accroché rapidement à *L'angélus des ogres*, pour revenir avec un plus grand plaisir sur *Monstrueuse féerie*. Et comme des personnages réapparaissent, on se laisse emporter dans un va-et-vient entre le monde réel et l'autre, que ne l'on ne peut connaître que professionnellement, ou par voyeurisme : « *On exhibe les Monuments devant les badauds qui ont envie de visiter les fous [...] contre leur volonté. L'administration appelle ça "la réhabilitation" : cette mixité des populations lambda et protégée permettrait l'éclosion d'un sentiment de civilité chez nos Monuments, favorable à leur équilibre psychique. Moi, ça me met très en colère.* »

Ces échappées oniriques dans un contexte clinique cachent une misère sociale, dont l'auteur réussit à s'extirper grâce au verbe. Surgissent les monstres de l'enfance, dans *Monstrueuse féerie*, à travers les images d'un père homosexuel au corps bouffé par des cafards, qui engraisse ses enfants et dont « *l'amoureux est mort du sida* ». Cet amoureux collectionnait des dinosaures avec lesquels dormaient « *des enfants mutilés expulsés du ventre de la mère* »... Et on se laisse embarquer sans efforts dans ces histoires singulières, alternant réalité et fantasmagorie ; avec autant d'agilité que de fluidité. Ça cogne parfois très fort, dans la vie comme dans les souvenirs, mais on revient toujours à plus de légèreté dans cette poésie jubilatoire.

Le système psychiatrique n'est pas décrit d'une façon élogieuse : là aussi s'impose durement la norme, avec ces algorithmes incontrôlables. Une invisible Madame K (!), directrice déléguée du Centre, « *vante les nouvelles pratiques de dressage prônées en psychiatrie* », ce qui oblige le narrateur à installer des filtres anti-spams pour éliminer tous les messages reçus...

Dans ces errances de l'imagination, voici Pierrot, qui se prend pour un héron et part se cacher dans la forêt où le retrouve Pierrette, contente quand on lui répond et qui monte la garde auprès de l'arbre ; Blanche-Colombe, « *qui déposait son tamis de vent agglutiné qui lui servait à passer le temps pour que je le répare* » ; Brigitte, « *qui avait garni un coquetier de fétus de paille arrosés d'éther limbique pour faire plus typique* » ; Didier, « *chef suprême du Couronnement, à l'époque où il avait décompensé son diabète* » ; ou encore Henri, qui préfère être enterré dans un cercueil en verre, pour « *rêver les yeux ouverts, dans l'attente de la princesse qui viendrait le réveiller* ». Entre autres Monuments rêveurs, poètes, humains... Et une patiente, Lucy, soignée pour suspicion d'anorexie et thanatopractrice afin de « *garder des traces* ». Lucy est une elfe, et « *il ne faut pas emprisonner les elfes* ».

Le narrateur, qui emploie le « je », se sent assailli par la monstruosité de l'autre, « *qui s'infiltré dans ses failles archaïques* » et semble avoir vécu un passé douloureux : « *Tout à coup, sans crier gare, les parents voulaient tuer les enfants. Pas pour ne pas les voir souffrir, mais pour qu'ils ne puissent pas témoigner de leur naufrage.* »

Et dans cette clinique où il travaille après s'y être laissé interner, il tombe amoureux de Lucy, son Elfe. Lorsque celle-ci part, il n'est plus protégé des Monstres et la peur prend le dessus : « *C'est elle qui me protégeait contre l'horcruxe de la mère* ». Au décès de sa mère, il développe « *un petit cancer cutané.* [qui]

n'était pas un carcinome basocellulaire, mais un horcruxe. Une putain de cicatrice qui venait réveiller ce que j'avais voulu enfouir durant toutes ces années, et qui me parlait constamment d'un monde et d'une histoire que je ne voulais plus reconnaître comme miens ». Il y a du Harry Potter dans l'air... Lucy le protégeait contre cet horcruxe, objet maléfique dans la saga de J. K. Rowling : le cancer de la mère. Plane aussi la poésie de Tolkien à travers Ilùvatar, le père de Tout. Ainsi que le Petit Poucet, « *mais sans faux semblant* » ...

L'auteur nous plonge dans ces univers féeriques afin de sauver de sa crudité la décompensation psychotique avec un immense désir de réinventer le monde, désir qui ne doit pas se dégrader. « *Puissants sont les traits unaires [enfermés dans des flacons] et les Monstres, et le Monstre de la caverne est le plus puissant d'entre eux, mais qu'il sache, ainsi que toutes les créatures féériques, que je suis Lucy. Et toi, Monstre de la caverne, tu verras qu'on ne peut jouer un thème qui ne prend pas sa source en moi ; que nul ne peut changer la musique malgré moi. Celui qui le tente n'est que mon instrument interprétant des merveilles qu'il n'aurait pas imaginées lui-même !* »

Un ensemble dense et léger, où s'entremêlent humour et absurde, un tout à prendre, soit comme une histoire fantastique, soit comme un apologue des troubles psychiatriques, peut-être, du narrateur qui semble ne pas s'en cacher.

Les cliniques pour les fous, dont nous pensons ne pas faire partie, ne deviendront jamais des sinécures. Toutefois, à travers cette approche aussi sérieuse que ludique, l'auteur appuie là où ça fait mal, mais aussi là où ça fait rire. Et, dans ce monde de plus en plus inhabitable se développerait le rire, avec Clapotille, qui apparaît dans les bras de Lucy à la fin du deuxième conte ? Le bébé « *lapait avec des petits coups de langue montée sur ressorts les fourmis qui se promenaient le long de ses mains* ».

Ce qui promet ! Alors, affaire(s) à suivre...

Philippe Abitbol

Nada B. Raad, *Plume de sang*, Liban, Éditions Artliban Calima, 2023.

Loin des thèmes familiers abordés dans son premier roman, Nada B. Raad nous livre ici un ouvrage singulier sur un fait divers extraordinaire survenu dans

un pays de l'Ex-Yougoslavie où elle n'a pas hésité à se rendre pour les besoins de l'enquête.

Ce matin-là, assise à son bureau, la narratrice feuilletait le journal quand elle vit, en manchette, ce titre surprenant : un reporter accusé de couvrir ses propres crimes.

Il s'agissait de trois crimes monstrueux perpétrés en Macédoine dans une ville où jamais rien ne se passe. Les victimes, des femmes âgées, de condition modeste et qui furent toutes, un jour ou l'autre de leur vie, femmes de ménage. Avant d'avoir été tuées, elles ont été enlevées, séquestrées, torturées et violées dans un lieu paisible où tout le monde se connaît. Et l'inculpé, qui était le correspondant local d'un grand journal de la capitale, n'était autre que celui qui reportait ces crimes.

Elle se penche sur sa photo. Il est attrayant et mince, presque fragile. Son visage présente des traits réguliers. Vêtu d'une chemise kaki à épaulettes, il semble absent à tout. Plongé dans ses pensées, comme s'il cherchait à comprendre ce qui s'était passé. Elle voulut faire de même.

D'autant que trois jours plus tard, l'affaire connaissait un rebondissement de plus. On retrouve en prison cet homme étendu par terre ; au motif qu'il s'est suicidé dans un seau d'eau.

Dans notre société occidentale où la perversion narcissique prolifère comme une mauvaise herbe, elle songea que décrypter la pensée de cet homme pouvait nous renseigner sur les autres. Raison pour laquelle, dix ans après les faits et comme on se jette dans le vide, elle débuta l'enquête.

Il n'est pas courant qu'un tueur en série écrive, encore moins sur ses forfaits. On peut posséder de l'un d'eux une lettre, des mots de menaces, un court texte mais jamais des articles détaillés et fouillés, publiés régulièrement, certains mêmes concomitants avec les faits. Le matériau était inestimable et l'occasion inespérée de percer la complexité de l'âme humaine. Ce roman n'est pas le récit de l'enquête policière menée par l'auteur ni de sa quête obstinée pour mettre la main sur ces écrits – il aurait pu l'être – mais de l'exégèse assidue qu'elle a faite de ces derniers et des révélations époustouflantes qui ont fleuri à l'occasion de leur traduction – notamment sur le clivage de personnalité et la toute-puissance de la mère – et qui furent couronnées par un séjour sur place où elle fut guidée par un acteur local de premier plan.

Mort prématurément, l'homme ne fut jamais jugé. Même si ce n'est pas sa destination première, voilà que ce roman qu'elle a voulu le plus fidèle possible à la réalité – car elle était son premier lecteur – révélait des éléments inédits et levait un coin du voile sur un « cold case » réputé qui avait fait le tour de la planète. Raison pour laquelle, après l'avoir lu, un grand reporter qui avait couvert l'affaire insiste pour le médiatiser, lui a transmis ses contacts. Mais elle reste en retrait et attend que vienne son heure.

N. B.

Edgar Davidian, *Gaïa*, Beyrouth, éditions artliban Calima, 2024.

Dès le seuil du roman, le récit est mis sous le signe de ce qui a eu lieu. Il s'inscrit nettement dans une construction rétrospective. De primat bord, on est frappé par la construction structurelle de cette fiction tirée de l'Histoire et du réel et dont le mot-clé pourra être la recherche identitaire. Le romancier enfonce Gaïa dans le labyrinthe historique de ses origines arménienne et libanaise, relatant le génocide arménien, la fuite des aïeux de la Turquie vers Alep puis Beyrouth où il décrit les heureux et douloureux moments vécus au pays des cèdres. Le lecteur suit toutes les péripéties des guerres au Liban depuis les années cinquante à nos jours comme dans un documentaire.

L'intérêt de ce roman réside d'une part dans la superposition des identités arménienne et libanaise et de l'autre dans la mise en scène de la quête du moi de Gaïa Fodouljian par un jeu de dédoublement avec la mère Annie Vartivarian. Le récit raconte des bribes de leurs vies qui s'entremêlent constamment comme une sorte de tresses où les temps sont entrelacés : le présent et le passé. Le personnage principal reste Gaïa comme le titre le laisse entendre.

La plume d'Edgar Davidian interroge ces deux figures féminines dont celle de la fille est déterminante par l'absence. Il reconstruit son histoire muette et tragique par l'explosion du port de Beyrouth survenu le 4 août 2020, une explosion qui rappelle par son ampleur et son importance celle de Hiroshima.

La disparition de Gaïa ouvre le travail de deuil et le travail d'écriture. Le romancier construit son texte en combinant plusieurs sources : biographique, historique et artistique. Le récit sédimente avec habileté les diverses ondes du passé : l'enfance de la mère et de la fille, leurs âges adultes. Il insiste sur la formation

de Gaïa comme décoratrice d'intérieur, son engagement à la galerie *Latitia* fondée par sa mère et sa création d'une plateforme artistique qui se poursuit après sa mort dans un rayonnement international.

L'accent est mis sur le goût de Gaïa pour la couleur noire dans ses décorations et son penchant pour le luxe, un noir qui connote avec celui de Soulages qui a voulu tirer de cette couleur une lumière. Alors que Gaïa en a tiré l'absence de lumière : « ce noir qui allait justement la saisir et la plonger ainsi que sa famille dans les ténèbres ». En revanche, une lueur surgit des ténèbres à la fin du roman émanant des deux bougies allumées par la mère à l'intention de la fille disparue. La voix de la mère se fait entendre à travers les mots comme un cri de profonde douleur : « le jour le plus douloureux pour moi est de me souvenir du 8 juillet 1991 date de la naissance de ma fille (...) et non du 4 août en cette fin d'après-midi où la terre s'est ouverte et l'a avalée ».

Le romancier décrit avec une transparence sensible et une précision chirurgicale un Liban devenu un repère de désolation dirigeant sa lorgnette vers Gaïa dont il rend compte des ravages vécus. Il en résulte des douleurs qui rongent lourdement, écorchent sourdement les cœurs. Il donne à voir cette catastrophe survenue à Beyrouth et qui reste impunie et dont le désespoir est plus impitoyable que celui de Tchekhov.

Sans la plume d'Edgar Davidian, l'histoire de Gaïa avalée par l'Histoire de l'explosion du port serait devenue un fait divers comme toutes les histoires des autres victimes de cette explosion. Edgar immortalise par ses mots cette jeune fille de vingt-neuf ans morte dans « une atmosphère d'apocalypse ».

L'écriture joue des petites choses de la vie, de l'éternelle histoire de la mort où la violence et l'horreur se chicanent dans des situations improbables. Il ne faut pas manquer *Gaïa* d'Edgar Davidian, l'amoureux des mots et de la littérature.

Carmen Boustani

IV. NOTES SUR LES AUTEURS ET LES AUTRICES DU DOSSIER

Abou Nasserredine Hanane, Titulaire d'un Doctorat en langue et littérature françaises de l'Université Arabe de Beyrouth. Maître de conférences à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines à l'Université Libanaise et professeure de FLE à l'Université Arabe de Beyrouth. Ancienne formatrice au CAPES à la faculté de pédagogie à l'Université Libanaise. Auteure de cinq publications : Publications : « La quête des origines dans un espace d'exil intérieur » dans *Là où les chiens aboient par la queue* de Estelle-Sarah Bulle, *Revue Méditations littéraires*, n.5. 2 février 2023. « Le Nord du Liban » dans *Qadisha, la vallée du silence* de Stéphanie Nassif, *Revue Annales du patrimoine*, n. 23. 15 septembre 2023.

Ajaka Laurence, professeur associé accompli, apporte plus de deux décennies d'expérience dévouée au monde académique. Animée par un engagement fervent à accompagner les étudiants de premier cycle et de cycle supérieur issus de milieux divers, elle a eu un impact significatif dans le domaine de la langue et de la littérature anglaises. Doctorat en littérature anglaise, un témoignage de sa quête incessante de l'excellence académique. Ses études doctorales lui ont conféré une compréhension approfondie de la langue, de la littérature et de l'art de l'analyse critique. Ses publications couvrent un large éventail de sujets, avec un article distingué publié dans *Inderscience*, trois dans *CARL*, trois à l'Université libanaise, un dans une revue scientifique européenne et un autre dans le magazine *Forbes*. Ces contributions ont établi sa réputation en tant qu'autorité respectée dans son domaine. Sollicitée par les médias en tant que réformatrice de l'éducation dans des émissions de télévision. Ses idées et son expertise ont été déterminantes dans la formation du discours éducatif et dans l'inspiration de changements à une échelle plus large. Son engagement indéfectible en faveur de l'inclusivité et de la diversité a permis à des étudiants issus de divers horizons de s'épanouir sous sa tutelle.

Bou Dagher Edmond, professeur assistant et chef du département de journalisme à l'Université du Saint-Esprit de Kaslik-Faculté des arts et des sciences. Ses recherches couvrent un large éventail de sujets dans le domaine des sciences de l'information et de la communication. Il traite la communication citoyenne et la coopération interculturelle, les technologies numériques et digitales, les facettes culturelles, l'incommunication religieuse, politiques, économiques, ethniques,

l'appartenance identitaire, la représentation communautaire, le rapport citoyen-médias, les nouvelles dynamique d'échange et de communication, ainsi que d'autres thèmes. Il a publié des articles scientifiques sur des sujets tels que la cyber-citoyenneté libanaise en temps de crise (Bou Dagher, 2023), les dynamiques citoyennes en Afrique et au Moyen-Orient (Bou Dagher, Bouzid, & BADARA GUEYE, 2021) et le radicalisme dans la presse libanaise (Aroufoune & Bou Dagher, 2019)

Boustani Carmen, franco/libanaise, Docteur d'État ès lettres de l'université Lyon 2, diplômée en sémio-linguistique de la Sorbonne-Nouvelle, Professeure des universités à l'école doctorale de l'université libanaise. Chercheuse associée au labo Dyna lang de 2000 à 2009 (Paris V, Sorbonne). Professeure associée au CERLIC de 1998 à 2010 (université d'Angers) et au CERES (groupe de recherche de la chaire francophonies et émigrations, institut catholique de Toulouse). Membre du conseil scientifique de l'école doctorale, université libanaise. Directrice de la *Revue des lettres et de traduction*, université Saint-Esprit, Kaslik, Liban. **Thèmes de recherche** : les théories du genre, Sémiologie du corps et le langage non verbal, l'inconscient du texte et l'imaginaire linguistique. Dernières publications—*Oralité et gestualité, la différence homme femme dans le roman francophone*, Paris, Karthala, 2009, (Essai) – *La guerre m'a surprise à Beyrouth*, Paris, Karthala, 2010 (Roman), *Un ermite dans la grande maison*, Paris, Karthala, 2013, (Roman), *Andrée Chedid, L'écriture de l'amour*, Paris, Flammarion, 2016, (Biographie) (Prix Phénix, Janvier 2017). **Distinctions honorifiques** : -Médaille d'or et prix d'excellence du CNRS, à l'occasion de son jubilé d'or, juin 2012. – Chevalier dans l'ordre des Palmes académiques, décret, juillet 2006. – Médaille.

Darouiche Marianne, licence en lettres modernes à la faculté des lettres de Zahlé, en 2002, travaille sur un sujet qui relève du domaine de l'emprunt entre la langue française et le dialecte libanais. Une analyse contrastive du lexique entre deux idiomes d'un point de vue morphologique et sémantique. Doctorat en linguistique appliquée en 2022. Professeure de Linguistique à l'université libanaise, faculté de santé publique, Zahlé. Intérêt à la fois pédagogique et professionnel, à mettre la linguistique au service de l'enseignement – apprentissage de la langue française, et à étudier l'apport de la linguistique dans les analyses littéraires et stylistiques : une symbiose entre la linguistique appliquée et la littérature. Note biographique.

Ezzeddine Sanaa (Salim), biochimiste et pharmacologue. Elle est la première femme à occuper le poste de Superviseur en assurance qualité dans l'usine Firestone. Sanaa a obtenu son diplôme de l'Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK) et est passionnée par la recherche en sciences et technologies. Chez Firestone, elle veille à des normes de qualité élevées dans la fabrication. Sanaa s'engage également à promouvoir l'éducation et le savoir dans les communautés locales à travers des ateliers et des séminaires. Dans son temps libre, elle aime lire des revues scientifiques, encadrer des étudiants et participer à des programmes de sensibilisation communautaire.

Nasr Yvette, thèse de doctorat en littérature française de l'Université arabe de Beyrouth sur « le récit de filiation : quête de soi entre Histoire, mémoire et fiction » 15 juin 2023. Intéressée depuis longtemps à l'entreprise de la quête de soi, elle a poursuivi aussi des études en psychologie clinique à l'université libanaise : master 2 (2024). Cours de mise à niveau aux étudiants de gestion et de sciences économiques de la première année universitaire à la section 4 à Aley. Publication d'un article sur l'influence du changement climatique sur la santé psychique et mentale des gens qui sont en relation directe avec la terre et le rôle de la littérature comme un son d'alarme sur les répercussions de ce danger sur l'être humain, université arabe de Beyrouth, numéro orcid =0009-0009-5556-849X.

Redford Mireille, professeur d'université, poétesse et écrivaine bilingue, ainsi que formatrice en compétences douces. Elle a été nommée en mai 2021 correspondante en chef de Stars Illustrated Magazine au Moyen-Orient et dans le monde arabe. Anciennement basé à Sydney, Redford a travaillé en tant que rédacteur en chef de plusieurs journaux et rédacteur en chef des nouvelles pour la Lebanese Broadcasting Corporation arabe australienne, et a réalisé des centaines d'interviews avec des dirigeants éminents. Elle a également écrit de la poésie et des nouvelles, ce qui lui a valu un prix au Festival des écrivains de Sydney. Elle est l'auteur de *A City Across the Night*, *The Waltz of Dust*, *The Wounded Virtue*, *The Anthology of Contemporary Australian Poetry* et *A World of Stone*. Elle a récemment été désignée comme « l'une des meilleures poétesse du siècle » par le magazine STARS Illustrated – NewYork Press. Autrefois basée au Liban, elle a enseigné à l'Université libanaise, aux universités USEK et CNAM, et coordonné deux équipes d'instructeurs d'anglais. Elle a créé deux magazines scolaires, *Synonym* et *Visions*, pour encourager les jeunes à écrire en anglais et à développer un apprentissage autonome. Elle a également donné de nombreuses conférences et interventions sur des questions littéraires et éducatives.

Skayem (al) Wadih, Leader et innovateur dans le domaine de l'éducation avec plus de vingt-cinq ans d'expérience, Wadih al Skayem a considérablement fait progresser l'intégration des technologies éducatives au Liban. Titulaire d'un doctorat en Sciences et Technologies de l'Éducation de l'Université René Descartes – Paris V, il a transformé les pratiques éducatives grâce à la technologie et au développement des programmes. Actuellement, Wadih al Skayem est Directeur Général des écoles de l'Ordre maronite libanais. Tout au long de sa carrière, il a joué un rôle central dans la formation des éducateurs à travers le Liban, en élaborant des programmes de formation pour les futurs enseignants et en dirigeant des initiatives nationales telles que le cadre national de politique éducative S2R2. Dr Al Skayem est également professeur à l'Université libanaise et à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, où il a contribué à façonner les programmes de technologie éducative. Son engagement envers l'éducation s'étend au-delà du milieu universitaire, avec des réalisations notables telles que la fondation du Musée du Président Fouad Chehab et de la Radio Liban-la Culture.

Soueidi (el) Rima, Professeure associée à l'Université Saint-Esprit de Kaslik, titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Éducation, elle possède plus de 16 ans d'expérience dans l'enseignement, la formation et la formation de formateurs. Elle a enseigné dans différentes universités libanaises dans le but de préparer les futurs éducateurs dans les domaines de la didactique, de l'éthique professionnelle, du système éducatif au Liban et d'autres domaines importants. Elle est également chercheuse spécialisée en conception et développement des programmes d'enseignement, Rima el Soueidi a contribué à l'intégration de la technologie dans les pratiques pédagogiques. Formatrice des formateurs certifiée de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) en conception et gestion de cours en ligne et en application des méthodes d'enseignement de la classe inversée. Elle a travaillé aussi sur différents projets éducatifs en collaboration avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au Liban et de nombreuses ONG et organisations internationales. Elle fait partie de l'équipe WolfPack Summits en tant que leader et coach, mettant en œuvre des programmes de leadership et des activités de renforcement d'équipe. Rima el Soueidi anime des formations en Design Thinking et Business Development pour les jeunes entrepreneurs dans le cadre du partenariat entre Nawaya Network et l'UNICEF. Elle est également un Master Coach professionnel, certifiée, spécialisée en intelligence émotionnelle, leadership et gestion des individus et des équipes.

Achévé d'imprimer
en décembre 2023

Kaslik, Liban

