

Sous l'injustice épistémologique, la clarté et une éthique possibles

Bouazza BENACHIR

Pour Rime B.

« Ce que les yeux des chauve-souris sont à l'éclat du jour, l'intelligence de notre âme l'est aux choses qui sont toutes les plus naturellement évidentes. »

Aristote, *Métaphysique*, 993b, tr. fr. J. Tricot.

Un des horizons « recyclés » sur lesquels ouvrent et œuvrent l'éducation et la culture comme actes humains, trop humains, c'est la nécessité de transformer en justice épistémologique la marginalisation épistémologique dont sont l'objet les productions tant des savoirs, de l'écriture et des arts en pays dominés, que leur transmission. Et cela aux fins de lutter contre les désastres de toutes sortes que causent à la fois les vacarmes du mal-penser et les risques de détournements idéologiques et dogmatiques destructeurs auxquels sont exposés ses récepteurs, et notamment la petite enfance, les apprenantes, les apprenants et les « adultes » mal scolarisés, ou résolument illettrés. En détournant un mot d'Edgar Morin⁽¹⁾, « *pour qu'une connaissance soit pertinente, l'éducation devra donc rendre évidents* » les effets de « l'injustice épistémologique » que voilà, et donc les dépasser. Injustice que l'auteur d'*Afrotopia*⁽²⁾, Felwine Sarr, définit en disant ceci, que « *nous [les Africains] devons penser notre futur par nos propres moyens et proposer un projet de civilisation qui mette l'homme, et non pas la production ou la consommation, au*

cœur des préoccupations, en articulant un meilleur équilibre entre l'économique, le culturel et le spirituel. »⁽³⁾

Ces considérations « pertinentes » nous semblent rimer tant avec les raisons du présent texte qu'avec les chantiers qu'il tente de mettre en perspective afin de dépasser les quelques obstacles à l'accès à la connaissance et à ses supports : l'éducation, les arts, la poésie, l'action. Ces obstacles, on comprendrait qu'ils soient réductibles au nombre de trois : d'abord, la raison « égarée » ou détournée, ensuite, les idéologies de la différence, enfin, le dévoiement de la politique comme moyen au service du bien commun.

De l'éthique à l'espace public de discussion

Si le « *sentiment de honte est un des plus puissants motifs de la philosophie* »⁽⁴⁾, qu'en serait-il du sentiment qu'on ne peut qu'éprouver face, non exclusivement à l'incivisme tous azimuts, mais plus encore face à l'analphabétisme, au néo-analphabétisme, l'illettrisme... massifs, y compris dans les domaines culturel,

esthétique, télé-techno-scientifique ? Nonobstant, et de manière inverse et réciproque, comment ne pas penser à l'effervescence créative et productive à l'œuvre dans différents domaines de la pensée, des arts, du livre et la carte muséographique : la danse, la production sonore, la chorégraphie et le théâtre (qui font du corps l'une des dernières forteresses de la liberté), dans les autres domaines comme la photographie, les arts plastiques, le cinéma, l'avènement au féminin de direction de galeries et d'espaces de création⁽⁵⁾ et de commissaires d'exposition, des voix nouvelles dans le roman, la philosophie, l'histoire, la médecine, les télé-techno-sciences, les théories littéraires, politiques, juridiques, économiques, etc., ?

Poser ces question en connexion avec la conjoncture mondiale, ne nécessite pas un effort intellectuel considérable, tant l'idée de nation comme territoire claustral s'est vue radicalement remise en cause et mise en crise depuis et avant l'avènement planétaire de l'«économie-monde» ou du «Penser global⁽⁶⁾» ou encore de la coalition ou de l'éclatement de l'attelage raison/systèmes de croyances / droit / mondialisation / subjectivités - processus d'individuation.

En ces domaines où éducation et culture sont comme la «superstructure» étale qui masque des courants sous-marins insidieux, il est des penseurs dont les textes aident indubitablement à baliser le terrain pour celles et ceux dont le désir ardent est de contribuer à en sonder le sens et en déployer les lumières en direction de la communauté du monde actuelle et au profit des générations futures. En la matière, les grands pédagogues de tous les pays, – mais aussi les infinies variations de leur héritage en termes de philosophies et de sciences de l'éducation et de la culture⁽⁷⁾ –, nous font don d'un legs rare et particulièrement précieux : celui d'opérer une immersion en notre for-intérieur, ou inconscient, ou encore

dans nos richesses anthropologiques et nos déréllections ou manques socioculturels et existentiels, aux fins d'en extraire la chaude sylvie universelle (désormais rhizomisée) dont, à côté d'autres sociétés, la nôtre aura fécondé et enrichi le monde ou la Terre que les humains ont en partage⁽⁸⁾. Il vaut de le rappeler, ici, *in media res* : les réflexions qui suivent, doivent à ces penseurs, tour à tour, et, en même temps, leurs possibles et leurs limites.

*

En mettant l'éthique des valeurs au centre de l'un de ses axes thématiques, notre propos vise à émettre un message que nous souhaitons digne d'intérêt. Ce propos réfère à une épistémologie du savoir au principe de laquelle la problématique de tout système éducatif et de formation dans ses rapports à l'axiologie, ou théorie des valeurs, est un paradigme fécond, parce qu'éthique, mobilisateur et non moralisateur. C'est une évidence : éthique, éducation-formation, accès permanent à tous les leviers de la culture, de la cosmocitoyenneté responsable sont conciliables. Et cette caractérisation ne contredirait pas les attendus et les implications des écrits d'un philosophe des «Lumières»⁽⁹⁾. En détournant l'énoncé de ce dernier, *on y retrouve l'urgence à instaurer l'instruction publique pour donner une réalité de fait à l'égalité juridique et politique proclamée par les droits et les lois qui en découlent ou par des règles générales et les décisions particulières prises en vue de leur application*. Or les programmes d'enseignement étant de la responsabilité du ministère qui en a la charge, ils ne sauraient déroger à la règle qui veut que leurs contenus sont inséparables de «l'égalité juridique et politique» proclamée par les textes normatifs encadrant l'enseignement public.

*

On l'aura peut-être compris : la présente

réflexion s'articule autour de trois types de propositions : 1) des propositions au niveau des concepts ; 2) des propositions au niveau de la méthode ; et 3) des conclusions provisoires et prospectives à même de déboucher sur la conception de quelques actions concrètes.

À première vue, il est possible de décliner successivement la présentation de ces trois propositions. Les experts pourraient opter pour cette démarche analytique. Tel n'est pas notre point de vue méthodologique. Car ces différents niveaux forment un tout et constituent un trinôme réfractaire à toute démarche non synthétique. En effet, tout acte théorique pur est censé intégrer au domaine du vrai ce qui, à première vue, n'en relève pas. C'est pour cette raison que notre méthode ressortit, à la fois, de la «géo-philosophie» et de la géostratégie.

Dans leur livre titré : *Qu'est-ce que de la philosophie ?* (op. cit.), Gilles Deleuze et Félix Guattari définissent pour la première fois le concept de «géo-philosophie». Celle-ci est un paradigme rhizomique qui permet de brancher la productivité conceptuelle sur le temps présent et les devenirs ou les changements affectant les vivants dans leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et aux mondes ou encore la « dialectique des disparates » qui met en relation l'ensemble de ces acteurs. Agissante, cette productivité conceptuelle est, en soi et pour soi et dans sa formation et ses perspectives pratiques et théoriques, un facteur de production : c'est cette orientation que nous essayons de pratiquer dans le cadre de notre présente contribution à la mise en perspective des thèmes de renouveau culturel et de réforme éducative.

*

Culture, éducation et éthique politique (ou « culture de l'initiative », du civisme et de l'innovation) forment trois problématiques interactives, « complexes », du présent

travail. C'est pourquoi une remarque d'ordre méthodologique est à faire, ici : quoique sa portée semble limitée au regard de ce que Kostas Axelos appelle « le réseau des grandes puissances (...) : les mythes et la religion, l'art et la poésie, la politique, la pensée, la science et la technique »⁽¹⁰⁾, ce triptyque renvoie à trois épistémès « dialogiques », qui se distinguent les unes des autres et, à la fois, se complètent.

Ces trois épistémès, ce sont, *d'abord*, le savoir et la culture, qui, eux, supposent une relation pédagogique, des méthodes de transmission et de diffusion. *Ensuite*, la science des mœurs dont l'objet est le comportement ou l'ethos, qui, tous les deux, ont comme mouvement génésique la formation de l'identité tant personnelle que collective. *Enfin*, la troisième épistémè, c'est l'éthique déontologique qui étudie et analyse le civisme ou le comportement civique, dont on sait, comme on le verra, qu'ils incluent la civilité et l'être-avec-Autruï, et excluent l'immoralisme et l'incivisme qui menacent la « Cité », ou la cohésion sociale, voire leurs marges.

Notre hypothèse est que les trois épistémès sont indissociables, puisqu'elles ont en commun la capacité de mettre en évidence l'interdépendance de trois institutions sociales essentielles, à savoir : l'éducation ou la culture, la politique et la connaissance civique. Ce qui cimente ces trois institutions, et les fait converger vers des objectifs communs, c'est la bonne conduite ou, plus précisément, la déontologie, c'est-à-dire la contractualisation éthique et civilisée des relations interindividuelles et collectives : l'école étant le lieu privilégié de la sensibilisation à contractualisation que voilà. Ce qui n'exclut pas, bien entendu, l'individu comme subjectivité reconnue comme bien physique, immatériel et moral. En la matière, les référents juridiques des membres de l'Organisation des Nations unies sont explicites, et les

lois de ces pays sont, moyennant quelques recadrages, globalement conformes aux différentes générations des conventions, des déclarations et des droits onusiens.

En effet, au niveau international, depuis 1948, les différentes générations du droit stipulent que la personne humaine est une singularité digne d'exercer ses arts d'être et d'apparaître, de vivre, de devenir et de se mouvoir dans une écologie saine, et ce au sein de la « Civilisation de l'Universel » dont le ressort fondamental est le souci de l'Autre et de sa dignité. Bref, le souci de l'éthique des valeurs et de la déontologie qu'elle engendre et qui se résumerait à la dialectique anthropologique du donner-recevoir-donner (Mauss à la suite de Durkheim).

La déontologie, étymologiquement parlant, c'est la science ou théorie (*logos*) de ce qu'il faut (gr. *deon* ; *dei*, il faut). Dès lors, la question est : « Qu'est-ce qu'il faut ? », et « Que faut-il faire pour Autrui ? ». « Ce qu'il faut », c'est le Bonheur et le Bien d'Autrui, et, à la fois, le Bonheur et le Bien du plus grand nombre, pour parler avec l'Anglais Jérémie Bentham (1748-1842) à qui Michel Foucault a eu à consacrer des développements d'importance dans ses écrits et ses cours à partir des notions de contrôle, de disciplines, de normalisation... ⁽¹¹⁾

C'est le lien existant entre Autrui (ou l'individu) et l'espace public (l'école en fait partie), qui explique, également, le lien existant entre la philosophie fondamentale et la philosophie pratique, et, en particulier, entre la morale (qui est la théorie du comportement individuel ou de l'*Ethos* : mœurs), l'éthique (qui est la théorie du bonheur, du bien et de l'être-ensemble), et l'esthétique (une discipline de la philosophie étudiant les perceptions, les sens, le beau).

Le mot déontologie est créé par Jérémie

Bentham, dans son livre de 1834 : *Deontology or the Science of Morality*⁽¹²⁾. La déontologie constitue le lieu où viennent s'articuler, les uns autour des autres, les apports de l'éthique déontologique et de la réflexion philosophique relative au civisme. En clair, le contenu de cette articulation est l'affirmation que l'essence de l'être humain est le fondement général de l'éthique. Schématiquement parlant, ce fondement est inhérent à l'énoncé suivant : agir sans discontinuer, et quelles que soient les situations, de sorte à consolider et à contribuer à faire croître l'autonomie de ses semblables. Pour Spinoza, par exemple, parmi les pivots de cette autonomie, l'Education, le Bien, le Bonheur et la Liberté figurent en bonne place.

Le paroxysme spinoziste de la synthèse de ces valeurs, c'est la « Connaissance du troisième genre »⁽¹³⁾ ou la « dialectique des disparates », pour parler avec un spinoziste généreux : Gilles Deleuze.

Le Bien, c'est, d'entrée de jeu, l'objet de la réflexion éthique. C'est ce qui a fait dire au critique suisse, Alexandre Vinet (1797-1847), que le but de l'éducation est de donner à l'homme le « préjugé du bien », autrement dit : la primauté du bien. Pour saisir la signification pratique et toujours ouverte du préjugé du bien, il faudrait avoir constamment présent à l'esprit le fait suivant : Ethique, Morale et Déontologie sont trois paradigmes en compétition et en rivalité.

Ces trois paradigmes renvoient à des domaines de connaissance qui sont, à la fois, différents et complémentaires. Ils forment un champ hors de tous les champs ou un domaine hors de tous les domaines de la pensée et du savoir.

Deux thèmes fondamentaux sont indissociables des trois paradigmes par nous évoqués. Le premier thème, c'est que nul ne souffre ni ne meure avant que

d'être né. Ce thème relève de la bioéthique et du dernier âge anthropologique : soit «l'anthropogène»⁽¹⁴⁾. Le second thème, celui qui nous intéresse, ici, c'est l'entrée dans la vie, et donc, l'entrée dans l'altérité ou la relation avec autrui. Ce thème relève de la socio-éthique ou de l'«écosophie» éthique.

Ce second thème majeur exige non seulement le recours à une pensée constamment en éveil, mais encore il impliquerait le maintien vigilant de la donnée heuristique essentielle ci-après, à savoir que : quelles que soient leurs modalités de fonctionnement, Éthique, Morale et Déontologie sont présentes partout où il y a de l'homme et de la vie ; partout où il est question de l'homme et de la vie. Or, il en est question, à la fois, en politique et dans la guerre. Comme on le sait, cette donnée, toujours actuelle, a été lucidement étudiée par Raymond Aron⁽¹⁵⁾.

Cependant, il nous faut condamner l'univers clausewitzien et en tirer les leçons. Celles-ci impliquent la nécessité d'une nouvelle évaluation des enjeux de la science de la paix (pacéméologie) et de ce qu'elle est habilitée à faire contre les discours de la haine. L'Ecole et l'éducation au civisme constituent des pivots principaux de la paix.

Une culture civique, une culture politique éclairée et tolérante, et une éducation dialogique et diversaliste sont, ici, c'est-à-dire du point de vue de la science de la paix, un atout, mieux : un organon nomadique. Le but de l'éducation, c'est de rester soi ; c'est aussi d'enseigner l'appartenance à une communauté de destin en devenir. Le déracinement, lui, est une déréluction. Et l'espace éducatif a pour objet de lutter contre la déréluction et la méconnaissance de l'Autre. La connaissance innovatrice et joyeuse étant le pivot du comportement civique ou éthologie civilisée, le but du civisme est de découvrir et d'accepter

qu'un monde sans Autrui, est un monde inconcevable ; qu'une société sans loi, est une société sans pacte civique : une société où les individus sont des hors-la-loi. Comme l'enseigne la philosophie politique et du droit, il ne saurait y avoir de droit des hors-la-loi. Alexandre Kojève écrivait : « Il est impossible d'étudier la nature humaine sans se heurter tôt ou tard au phénomène du droit. » (Ainsi commence son *Esquisse d'une phénoménologie du droit*⁽¹⁶⁾).

La bibliographie relative à l'archéologie et la constitution des théories du civisme montrent que celles-ci sont consubstantielles, tout ensemble, à la naissance du concept de sagesse, à l'acte de penser, à l'acte de célébrer l'altérité, et au dépassement du «stade du miroir» (Jacques Lacan) et la mise en abîme de l'aveuglement de Narcisse.

Quoi qu'il en soit, ces théories sont le résultat des convergences des cumuls des productions et des innovations de la communauté du monde. Cependant, un Husserl du civisme reste introuvable. Autrement dit, le civisme suppose une théorie de l'illimité, car comme nous le verrons, il s'arc-boute sur la dialectique du Moi et de l'Autre, sur le nouement de la nécessité de leurs destinées communes. Les références bibliographiques et internet relatives au civisme, disions-nous, sont donc inséparables de l'histoire universelle des systèmes de pensée et de leurs transformations historiques. L'entrée «Civisme», par exemple, contenue dans *l'Encyclopaedia Universalis*, le dit.

Pour écourter ces remarques méthodologiques et conceptuelles, disons que dans la mesure où il complète la notion de Bien, le civisme relève de la réflexion éthique et, partant, concerne le trinôme éthique/éducation/culture. Il est partout question, disions-nous, d'Éthique, de Morale et de Déontologie. Outre les sphères politiques et les domaines éducatifs

et culturels, il en est question aussi bien dans les sciences sociales et les sciences biomédicales que dans la relation qui existe entre ces domaines scientifiques et l'éthique des valeurs.

Faut-il le rappeler : notre contribution au présent travail collectif, est à comprendre comme préliminaire modeste à une réflexion générale autour, et à partir, de la problématique d'une éthique déontologique de l'art civique et de l'art d'être à l'écoute de l'apprenant et d'Autrui tout autant que de leur contexte social localiste, lequel s'est, par ailleurs, massivement globalisé.

C'est une évidence : le monde dit « globalisé » n'est pas seulement sauf de la violence, de la déraison, du mal, du mépris, de l'ignorance, de l'incivisme, du négativisme, de l'arrogance, du cynisme, de la désobéissance civile cynique et destructrice, de la misère... Ce type de monde est aussi responsable de la diffusion planétaire de la démoralisation des individus humains et, notamment, des enfants et des adolescents dont l'éducation est du ressort de l'école, de la culture, de la santé, du sport, de la famille et de l'ensemble des composantes de l'espace public national ou, en d'autres mots, de la société politique nationale, mais en même temps de la communauté du monde au sein de laquelle l'UNESCO est un des acteurs majeurs.

En tenant compte de la diffusion planétaire de la contre-éthique et, à la fois, de son impact sur l'espace public national en termes de fragilisation et de déstabilisation, une théorie du civisme présuppose, — cela va de soi —, la prise en compte de la « dangerologie » ou la science des risques⁽¹⁷⁾. En effet, toutes les formes d'incivisme incarnent des risques, et, par conséquent, impliquent une double nécessité : d'une part, la nécessité de l'éducation au civisme, et, d'autre part, la nécessité de la conception politique et de la mise en place

institutionnelle d'une éducation politique à la sécurité éducative, civique, culturelle et économique. A ce propos, l'auteur marocain Ahmed Herzenni avait sans doute raison de pointer ceci, à savoir : la réparation et la modernisation de deux des ressorts principaux de notre pays : « l'esprit d'entreprise et l'Ecole »⁽¹⁸⁾.

Dès lors, il existe une corrélation structurelle entre, d'un côté, le bonheur du plus grand nombre, c'est-à-dire le but de la productivité économique, et, d'un autre côté, l'éducation et la culture. Au plan éducatif, l'enjeu fondamental est le lieu où font nœud le civisme et la « culture de l'initiative », le principe de réalité et le principe de plaisir, le souci de l'Autre, l'estime de soi et l'écologie de l'esprit. Toujours dans le même ordre d'idées, un des mérites de Charles Taylor⁽¹⁹⁾ est d'avoir attiré l'attention sur le fait que l'exercice libre des facultés morales des individus a pour conséquence le pluralisme moral et culturel. La contradiction existerait, donc, entre des systèmes politiques totalitaires, et une politique véritablement pluraliste, véritable espace d'expression, d'innovation et de liberté.

Il nous semble que les notions de participation, d'intégration-inclusion, de liberté et de connaissance (de soi et de l'Autre), ne s'opposent pas à l'idéal d'un être-ensemble cultivé qui transcende les appartenances ou les convictions personnelles. En effet, cette transcendance est à même d'engendrer la souveraineté et le règne de la loi, la justice, la solidarité, le sens d'une nation civique et d'une communauté nationale, de la coopération et de la « paix civile »⁽²⁰⁾.

Quand bien même l'éducation au civisme est un pléonisme, elle ne devrait pas exclusivement prendre en considération cette ligne d'analyse. Mais encore, elle devrait pouvoir remédier, en lui trouvant une solution adéquate et négociée, au caractère

fragmenté de nos institutions éducatives, culturelles et communicationnelles publiques et privées, et au caractère disparate des contenus de nos outils pédagogiques. Pour ce faire, en détournant la typologie des grandes institutions selon Max Weber, l'Art, la Science, le Droit, l'Éthique, l'Information-Communication et l'Internet, constituent les institutions géostratégiques qui sont globalement au principe des « gouvernementalités » contemporaines.

Or donc, nous tenons l'école (au sens large du terme) comme étant le pivot majeur de la diffusion esthétique, sensorielle, cognitive, juridique et déontologique de cette axiologie pratique à six branches. Nous ne devrions pas oublier que, Selon la creuse thèse d'Henri Bergson⁽²¹⁾, c'est de la haine entre les hommes que découleraient la paix au service de laquelle ne cessent de s'activer les six paradigmes précités. Nonobstant le dit bergsonien, la paix, on le sait, est un processus créatif toujours inachevé. C'est une valeur matricielle d'où ne cesse de bourgeonner une humanité qui, elle aussi, ne cesse d'être éduquée, et de s'éduquer et de s'instruire, à la fois.

Nous avons besoin que soit enseignée dans les écoles l'éthique des valeurs. Nous, les contemporains, nous sommes responsables du legs que nous transmettons aux générations futures pour qu'elles puissent devenir des générations de bien-être et de « plus-être » (L. S. Senghor).

Le rôle de la société politique, y compris l'ensemble des acteurs éducatifs et culturels, n'est pas seulement de donner matière à penser dont Autrui peut se saisir et qu'il peut s'approprier et approfondir. Ce rôle consiste aussi à donner à l'apprenant(e), en particulier à l'enfant, la possibilité de devenir cohérent.

Cela suppose, de la part de tous les acteurs éducatifs et culturels, un engagement

généreux, un olympisme de la conscience, une modestie pratique ; – bref, une volonté et une action qui optimisent les moyens d'épanouissement de l'homme. Cet engagement, ces moyens et cette finalité sont les moteurs et les vecteurs de l'éthique des valeurs et du comportement civique. Or donc, pour qu'ils soient agissants et non passifs, ces moteurs et ces vecteurs présupposent un accord au plus haut niveau de la perception de ces moteurs par la volonté générale.

Nonobstant ces développements, le fil d'Ariane du comportement éthique, c'est le paradigme de la philosophie du sujet. Le sujet n'est ni une personne humaine monadique, isolée et happée par le solipsisme et l'ipséité. Bien au contraire, le sujet est l'Un et l'Autre : le sujet est, *en même temps*, un Autre et lui-même. Tout comme l'Autre n'est pas sans « moi », « je » ne suis pas sans l'Autre : non pas dualisme-duel des identités, mais travail rhizomique des devenirs et des subjectivités, mieux : des processus d'individuation.

La beauté de l'objet du civisme, de l'éducation et de la culture nous paraît consister, ici, à faire comprendre aux enfants, aux adolescents et aux adultes, que le bonheur découle du lien avec l'Autre, de l'acte renouvelé de connaître l'Autre et de « connaître » à lui, et ce de manière permanente. Autrement dit, la formation permanente au civisme est un acte éducatif et culturel vital.

Comme nous pouvons le remarquer, du point de vue que voilà, on est loin de la laideur névrotique de l'ostracisme, du racisme et de l'égoïsme morbide. D'où la dimension éminemment politique de l'acte éducatif et de toutes les institutions éducatives, et, partant, de la société politique dans sa totalité puisque la scène éducative en est d'emblée et irrémédiablement inséparable.

Au Maroc, par exemple, la Charte nationale

de l'Education et de la Formation est explicite à ce sujet. En effet, si la politique se définit comme ce qu'il convient de faire pour l'Homme, l'éducation axiologique ou la sensibilisation au civisme et aux valeurs morales et culturelles, consistent à enseigner et transmettre une éthique des valeurs fondée sur l'exigence de construire une société lucide. Mieux : une société capable de se donner des projets et des objectifs ; une société capable d'ouvrir des perspectives qui lui permettent de gagner une double bataille : la bataille des développements humain à la fois esthétique et télé-technoscientifique ; la bataille de la sauvegarde d'une communauté du monde sans cesse sensibilisée à la beauté de la vie et du monde.

Or, pour fonder une morale immanente, pour promouvoir les «cultures de l'espérance», il est de notre devoir de transmettre aux jeunes générations, à nos enfants, à nos héritières et à nos héritiers culturels, la puissance rhizomique de s'enthousiasmer et de se passionner pour ce qu'ils font et veulent devenir. En d'autres termes, une des conditions de possibilité du comportement civique, c'est de reconnaître aux apprenant(e)s le droit de choisir.

Cependant, la notion-clé de choix ne rime pas avec anarchie ou hédonisme irréfléchi. La notion de choix est inséparable de nos responsabilités, nous les contemporains, envers les générations futures : c'est-à-dire : les aimer, les soigner, les nourrir, les éduquer, les former et leur enseigner la paix et la non-violence. En clair et en dernière analyse, s'il s'agit de l'homme et, toujours et encore, de l'homme ; il s'agit également de l'éduquer et de l'outiller pour qu'il ait la volonté de construire et de défendre un monde sans violence ni désastre civique. Comme stade final de l'incivisme (lequel corrèle avec la barbarie), la déculturation, la violence et l'ostracisation de la vérité de l'Autre, etc., sont des pathologies dont

il faudrait, ici et maintenant, situer la permanence et les impacts néfastes sous peine de voir la réflexion sur l'éducation et la culture se muer en prêche sans destinataire aucun...

En l'état actuel des choses et jusqu'à preuve du contraire, l'«espace public de discussion» de beaucoup de pays dits du « Sud » n'a peut-être pas besoin de l'avènement de l'individualisme égoïste et arrogant. Ce dont cet espace aurait vitalement besoin, c'est de l'émergence novatrice et agissante de citoyens « civilisés » et, chemin faisant, éduqués. Pour que ceux-ci existent concrètement, encore faut-il que les individus soient lucidement initiés et formés à la passion de l'intérêt général, de la chose publique, - bref : du bien commun. A notre avis, cette passion constitue un des remparts de la cohésion sociale clairvoyante, ou « voyante », et d'une socialisation cohérente et confiante. Sans doute, celle-ci exige-t-elle d'être littéralement protégée contre le risque d'érosion qui la menace. En effet, le négativisme, la démoralisation et l'incivisme, bref : la moralisation héritée d'une pensée elle-même héritée, doivent être condamnées et combattues. En la matière comme dans d'autres, le système éducatif est un des leviers incontournables.

C'est pour cette raison qu'il est urgent de repenser ce système de manière à le rendre capable d'affirmer et de rendre visible l'existence d'une « communauté du monde » métisse et solidaire des personnes humaines victimes d'handicaps de toute sorte⁽²²⁾. Ceci suppose le dépassement lucide de notre conflit des mémoires et l'affirmation apaisante et apaisée de notre branchement sur la célébration de la diversité des cultures constitutives de la communauté que voilà. Ceci suppose, cela va de soi, une vision futurologique-prospective...

De l'inclusion cosmopolitique

Dans l'urgence de comprendre la situation et le devenir du concept de souveraineté immanente au vieux concept d'Etat-Nation dans le cadre de la mondialisation de la terreur et de l'incivisme globalisé, et dans l'urgence de comprendre les systèmes qui rendent possible ce type déstabilisateur et arrogant de mondialisation, nous sommes invités à retrouver dans nos Humanités autant que dans l'éducation et la culture, les instruments renouvelés de la vérité de notre époque. Des problèmes aussi difficiles que les liens de l'éducation et du civisme ou que la question du mal dans la terreur (un véritable abîme pour la pensée), peuvent en effet être repris dans une perspective éthique et déontologique, et réarticulés sur l'angoisse planétaire actuelle du mal et de la violence.

En clair, tout cela permet de prolonger les analyses axiologiques, éducatives et culturelles au sein même du monde actuel, mais également au sein des pays africains, par exemple, que la terreur terroriste n'a pas épargnée durant et depuis les années 2000.

Ces analyses sont un maître rare et précieux : elles nous initient à la saisie de la signification concrète des logiques multitudinaires au principe du renouveau et de la renaissance de l'enjeu qui nom de « planétarisation de la question africaine » ; question à laquelle ressortit naturellement le Maroc. A partir d'une philo-stratégie éclairée, efficace et rapide (i.e. dromologique), si on prend l'exemple d'un pays comme le Maroc, celui-ci n'apparaîtra plus comme l'effet d'un monolithisme centralisateur aux plans de l'écriture, de la pensée et de la création, mais aussi de la gestion des institutions publiques. En ce décentralisant, grâce notamment à la prise en compte de la diversité de ses géographies physique et humaine, ce pays aura permis la dissémination du savoir et

de la culture participative et décentralisée; bref, une culture de bâtisseurs de Cité ou de Polis mouvantes et afro-diasporiques, au sens latin et grec des ces termes. Et l'effet-boomerang de cette dissémination a produit, à son tour, l'avènement d'une culture nationale multiple et plurielle à laquelle participent tous les territoires selon une justice dont on est en droit d'attendre qu'elle devienne de plus en plus globale et équitable. Une justice capable de produire un être-ensemble pivotant autour d'une éthique globale parce que citoyenne.

Si la vraie bataille est celle de la connaissance et donc de l'anticipation et de l'innovation (recherche et formation y comprises), l'autre bataille, c'est celle de l'écologie généralisée, englobant nos corps et nos imaginaires, la dignité et le respect de l'existence et de la vie d'Autrui. Quoique un monde avec Autrui pourrait éradiquer cet Autrui même (ce qui s'est, hélas !, produit sous diverses latitudes...), un monde sans Autrui est pourtant impossible, quand bien même l'enfer, c'est les autres (Sartre).

En d'autres mots, si en pleine ère contemporaine la figure virtuelle de la cyberdémocratiereste, à la fois, fantomatique et ubiquitaire, nous estimons qu'il est de la responsabilité de l'intellectuel, de l'artiste, du penseur, du chercheur, du pédagogue, de l'enseignant, des acteurs de la chose publique..., d'apporter leur contribution à la conceptualisation et la postulation d'un « monde possible », notre monde, afin qu'il puisse atteindre un ses objectifs vitaux : le combat contre la balkanisation de l'Afrique et la mutualisation, au niveau planétaire, des efforts des membres de la une communauté intellectuelle africains et afro-diasporique dans sa diversité. Sans faire partie de la tribu des afro-pessimistes, nous estimons qu'il restait beaucoup d'aspects que l'expression « monde possible » doit couvrir si l'on a en vue la nécessité d'insuffler un changement global conduisant à la consolidation des

bases anthropologiques et politiques des différentes nations dans ce XXI^e siècle régenté par la logique des blocs grégaires et identitaires, et confronté à un défi majeur : le négativisme et les idéologies de la différence. D'où l'obligation de contribuer à forger à notre monde cette théorie et, *in media res*, en appliquer les implications : soit le déploiement intensif et dialogique de l'égalité tous azimuts : éducative, culturelle, juridique et politique inchoative.

C'est là sans conteste, une des missions majeures de tout système d'éducation et de formation ; et, plus généralement, c'est là une des missions spécifiques des grandes institutions déjà évoquées : la pensée, l'écriture, la création, les arts et la poésie, la science et la technique, le droit, l'éthique, les mythes..., auxquelles on peut ajouter les théologies et cosmologies.

En fait, et pour le dire dans un langage moins euphémique, les générations successives des droits ratifiés par les Etats membres de l'ONU, les (ces droits) montrent, certes, nécessaires mais pas suffisants : encore faut-il concrétiser les attendus et les conclusions du syllogisme qui les travaillent. Chemin faisant, et en ce qui concerne les pays dits du « Sud » ou de la ceinture tropicale, c'est d'une authentique métamorphose éducative et culturelle dont ces pays ont besoin afin que ni l'éducation, ni les droits, ni les devoirs, ni le civisme, ni la culture, ne soient pervertis, détournés ou piratés ou encore phagocytés.

Pour qu'une nation soit dans tous ses états, encore faut-il qu'elle ait une « société politique », et, inversement, pour qu'une « société politique » puisse être dans toute sa nation, encore faut-il qu'elle soit une « société politique » à nation et non un « société politique » contre la nation, c'est-à-dire contre le bien commun lequel est régi par les deux forces complémentaires : la vie active, la vie contemplative. C'est

la maîtrise olympique et phéniste de cette dialectique que l'école et la culture devraient communiquer à nos apprenant-e-s et, à la fois, à nos enseignant-e-s, tout en trouvant des réponses au malaise des uns et des autres. C'est un enjeu éducatif, culturel et civique de taille pour la communauté du monde. Il ne suffit pas à l'école d'enseigner le civisme, il faut aussi qu'elle transmette un savoir et une culture éclairés et éclairant –, en bref, une culture et une instruction publique basées, tout ensemble, sur la science, le civisme, l'éducation politique, culturelle, esthétique⁽²³⁾...

Par ailleurs, l'art et la culture constituent l'algorithme supérieur et le chemin ensoleillé de la civilité, de la beauté, de la cohésion, de la paix, de la solidarité, de la renaissance d'un monde métissé, partagé. Un monde qui inclut et non un monde qui exclut. Et à l'heure des flux migratoires humains massifs et de son corollaire funeste, le racisme, il nous faut un monde antiraciste, humaniste, cosmopolite ; un monde délivré des fantômes mortifères qui ont nom de recherche narcissique d'une origine absolue. D'aucuns taxeraient ces propos de laxisme éthique... Que non ! Car il est un défi inédit : il faut remettre les individus humains du monde au centre de l'activisme éthique, esthétique et culturel. L'espace éducatif globalisé tout autant que notre espace public national le permettent, parce que tous sont des espaces qui explorent et prospectent les chemins aboutissant au développement humain durable mais néanmoins immanent, c'est-à-dire : opérant au-delà de l'autoritarisme du *nomos* (la cité politique) et du cosmos (l'universalité du politique, ou sa planétarisation). Comment une communauté du monde qui édifiât en moins de moins de quelques millénaires une civilisation du désert, ne saurait-elle pas être l'architecte d'une civilisation tout court, c'est-à-dire une civilisation dont la forge existentielle et ontologique est l'homme, puisque c'est de l'homme dont il

s'agit, et toujours, quels que soient sa race, sa culture ou ses cultures, son origine ou son âge.

Retour conclusif provisoire à la problématique générale Ou Contre l'injustice épistémologique

A. Un projet social harmonieux, cohérent et responsable est inséparable d'une réflexion et des politiques éducatives et culturelles appropriées aux défis que sont la fondation ou la refondation d'un Maroc dont le principe et le ressort est la mise en place d'une citoyenneté majeure, partagée et morale. D'où l'urgence, d'un côté, de penser collectivement la sauvegarde, le maintien, aux plans national et international, de la promotion éducative, artistique et culturelle du civisme actif devant travailler l'espace public national de discussion et l'être-ensemble basé sur la sociabilité, l'altruisme et la réciprocité.

C'est leur relation organique à un tel projet mobilisateur et vital qui dynamise la réflexion et la politique évoquées, et exige d'elles qu'elles entreprennent d'être critiques et inventives vis-à-vis de plusieurs acteurs (dont, notamment, les institutions publiques, la classe politique, les syndicats, les créateurs culturels et scientifiques, les planificateurs, le secteur privé, l'opinion publique...), en menant des recherches-actions animées par une théorie empirico-interactive, aux fins :

a)- de les rendre capables d'initier et d'organiser des actions civiques qui sont en synergie avec les aspirations citoyennes, économiques, sociales et culturelles des populations et notamment des apprenants,

b)- de les impliquer dans le processus généralisé de développement susceptible d'intégrer harmonieusement le Maroc dans la communauté humaine mondialisée de ce XXI^e siècle.

Devant ces enjeux et attentes, les acteurs de l'école et des sciences de la culture et du patrimoine ainsi que leurs autorités publiques de tutelle, ont à être inventifs et, en même temps, à devenir les agents de l'affirmation audacieuse et efficace d'une conséquente gestion éducative et culturelle de nos arts d'être et d'apparaître (savoirs, techno-sciences, arts, chorégraphies, lettres, chants, musiques, fêtes, rites, coutumes, etc.) tant savants que populaires aux fins de construire un espace public national civique et civilisé.

En clair, il est légitime d'interroger la situation actuelle des acteurs susmentionnés impliqués dans notre pays, à partir de quatre questions principales :

1- Quelles sont les orientations majeures de l'éducation et de la culture dans les domaines de connaissance et des pratiques civiques ? Quels en sont les enjeux et que sommes-nous en droit d'en attendre en termes d'éducation à la solidarité citoyenne et à la culture civique ?

2- Qu'en est-il de la tradition de la recherche dans la théorie de la culture et de l'éducation civiques ? Quels en sont les apports concrets à notre nation tout autant qu'à son rayonnement international ?

3- Existe-t-il une stratégie et une politique publiques et scientifiques propres à la culture et au patrimoine (passé et présent ?) de notre pays qui soient susceptibles de consolider un espace public de discussion enraciné dans les cultures civiques ?

4- Quelles sont les actions susceptibles d'être menées par une pensée et une éducation éclairantes et éclairées et une politique culturelle réfléchie et distinctement pluraliste à la promotion nationale et planétaire du caractère culturellement composite de la société marocaine ?

B. Faire le choix de l'audace et de l'avenir pour construire un monde prospère et imaginaire aux plans culturel, mental et global, tel est le défi au principe des liens de l'école et du civisme et donc de l'éducation, de l'éthique, de la morale et de la déontologie. Trois composantes sont à l'œuvre dans ces liens : le savoir, l'axiologie (ou sciences des valeurs) et la création. Si la conscience et la pratique civiques impliquent une formation permanente en matière de civisme, en revanche, la définition holiste de celui-ci est une entreprise éthique toujours ouverte.

Effectivement, en tant que vecteur majeur de la diffusion des cultures civiques, l'école autant que la culture sont des maîtres précieux et indépassables : elles nous enseignent un devoir non moins majeur : le devoir de vigilance quant à la paix sociale et civile.

De ce fait, une dangerologie (science des risques) et une pacéméologie (science de la paix) sont à mobiliser pour assurer les sécurités socio-économique, culturelle et civique de tout espace public national. Dès lors, en articulant l'axiologie autour de l'éthique appliquée et de la déontologie, notre contribution aura tenté de s'axer davantage sur les enjeux de l'école (savoir ou pensée, culture, création) dans son rapport au civisme que sur l'émergence de celui-ci dans l'histoire des idées et, plus précisément, l'histoire de la philosophie laquelle a légué, et continue de le faire, la généalogie et l'avenir de cette notion à multiples facettes.

C. Nonobstant ces développements, il s'agit de prendre le risque d'approcher les attendus et les perspectives de la question du lien existant entre culture et éducation en explorant les points de départ, et ce en nous immergeant librement dans les problèmes eux-mêmes (l'instruction publique et ses pousses culturelles et éthiques) et dans les exigences et les urgences qui en sont

coextensives (politique culturelle, espace public, éducation, sensibilisation au civisme, à la citoyenneté, au corps...).

En-deçà et au-delà de *La politique des oracles*⁽²⁴⁾, un des écueils qui se devaient d'être outrepassés, et qui semblent viser à contaminer inutilement nos manières présentes de penser et notre communauté de destin, c'est vraisemblablement l'obsessionnelle préoccupation de l'*identité* qui entrave les apports de la rationalité dans ses relations complexes aux passions et, donc, aux affects, à la dignité... Chercher nos points de départ dans les problèmes eux-mêmes, c'est cesser de focaliser la réflexion sur la notion interminablement reprise et surexploitée d'une défense et illustration douteuses de l'identité face à des forces extérieures (univers unidimensionnel hier, globalisation aujourd'hui), pour analyser les drames et les violences que créent les identités à l'échelle mondiale –, chercher ces points de départ, disions-nous, nous impose cette conversion du regard porté sur l'identité. Le choc des identités corrèle avec les silences de la pensée face au pluralisme culturel comme richesse, ressources ou pivot destinal et stratégique de la convergence créatrice de mieux-être et de Lumières de demain autour d'un vecteur porteur : les « cultures d'espérances » et leur coalition bénéfique avec l'ensemble des patrimoines culturels matériels et immatériels pan-humains, le dialogue et le *développement du développement*.

Chercher nos points de départ dans les problèmes eux-mêmes, c'est ne pas se contenter de l'invocation anachronique de ce qu'il en est de la genèse de nos blocages anciens, mais explorer une philosophie du dialogue, une éthique, une culture civique, etc., capables de déboucher sur l'avènement communicationnel d'un espace public flexible, mobile, innovant, immanent au temps présent et engageant la responsabilité des contemporains, et ce, à la fois, vis-à-

vis du présent et des générations montantes et futures. Il s'agit, en définitive, de ne pas en rajouter sur l'identité, mais surtout de travailler à élever dans la conscience et dans l'esprit les défenses de la paix, de la pluralité culturelle, d'un monde multiple. C'est une tâche pour le système de l'éducation-formation et, en particulier, pour l'écriture, la pensée et la création, de construire sur notre espace public planétarisé une écriture, une pensée et une création au service d'un monde tangible, diversaliste, multiple, dont la fidélité à soi et la loyauté civique à notre monde se comprennent comme mouvement et qui soient fondées sur le polyarchie culturelle.

Cela veut dire que le système de l'éducation-formation dans un pays comme le Maroc, se doit de se donner la tâche de penser une cosmo-citoyenneté qui tienne compte des transmutations culturelles et corporelles des individus humains sans être pour autant que ceux-ci soient happée par elles. Cela veut dire aussi que ce système se donnera la tâche d'intégrer la culturologie et les politiques culturelles publiques à ses préoccupations fondamentales et appliquées. En plus de la justesse épistémologique de la nécessité de cette intégration, la relation existant entre espace public et éducation implique cet impératif, car nous courrons à notre perte existentielle, démocratique et civique, dès que nous marginalisons la culture. Il s'agit, au total, de parler la langue de son temps, de produire une pensée du temps présent et de remettre la pensée, la créativité, l'imagination et l'innovation à l'honneur.

Chercher nos points de départ dans les problèmes eux-mêmes, c'est, pour reprendre la question de l'identité et de l'appartenance à travers un autre paradigme, être attentif au fait que la crise du sens, de la culture civique et de l'être-ensemble, est là, présente, visible surtout dans le désarroi d'une jeunesse disproportionnée, déboussolée, désor-

ientée, qui, à l'échelle planétaire, oscille entre les deux faces d'une même inquiétude : les fanatismes « identitaires » ou le scepticisme démobilisateur. Cette jeunesse-là, qui ne perçoit actuellement son futur que dans l'ailleurs de l'émigration, est plus inquiète du manque d'ouverture que de l'enracinement, de logiques claustrales que du *devenir* et de la *multiplicité* du monde.

Les exigences coextensives aux problèmes eux-mêmes sont la construction d'une culture civique et de la paix sociale. Celle-ci est une grille de connaissance du temps qui éclaire et balise la valeur d'une attitude civique projective fondée sur la notion éthique et efficiente que le sens et l'être-ensemble viennent du futur pour ce projeter sur ce qui est à faire. C'est sur ce point que nous voudrions nouer la fait de partir des notions d'éducation et de sensibilisation culturelles au civisme actif au service de la promotion d'un espace public équilibré, consolidé, partagé, responsable et ouvert sur l'avenir.

Ne devant pas être séparés du système de l'éducation-formation, les politiques culturelles publiques et le développement culturel d'une citoyenneté civique, représentent des outils majeurs à même de contribuer à la conception et à la mise en œuvre d'une culture civique et d'une civilité « civilisées » : immanentes.

La mondialisation induisant (en particulier dans les pays dits du « Sud ») une fragilisation inquiétante de l'Etat (Etat-Nation et Etat-Providance), et, corrélativement, un espace national public fractal ou fragmenté, la fondation ou la refondation d'une éthique et d'un civisme actifs et engagés imposent de réfléchir sur les apports de la culturologie et des politiques culturelles publiques à la consolidation, la préservation et la pérennisation des bases socioculturelles des pays dits en développement. Or, un Etat sans Nation est-il pensable ? Il nous semble que le rôle du système de l'éducation-

formation dans la promotion du comportement civique, relève d'une théorie pratique de la culture et se doit de ne pas perdre de vue la portée cruciale de la question qui vient d'être posée. Le civisme tous azimuts (éducatif, culturel, psychologique, juridique, économique, fiscal, politique, social, etc.) constitue sans conteste le creuset d'un Etat à Nation. On le voit, la priorité, c'est la pérennité de l'Etat-Nation. Celle-ci suppose le soutien de l'opinion publique, un objectif politique clairement défini et les moyens à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif. Parmi ces moyens, la culture et l'éducation constituent sans conteste un capital et une valeur morale et civique d'importance. Quelles politiques culturelle et éducative prôner qui soient capables de promouvoir un espace public cultivé et civique ? Telle nous semble se décliner une des questions anthropologique et éducative essentielles que les institutions publiques, mais aussi les individus humains, ont, et auront, à prendre en considération.

Quelques propositions

Quand bien même ils nécessitent une théorie, une expertise, des moyens et une logistique, de nombreux objets de recherche et des propositions pourraient être mis en perspective et étudiés. Des exemples :

- L'instruction publique comme chantier prioritaire.
- L'introduction de curricula qui tiennent

compte des composantes culturelles et linguistiques du Maroc, et, corrélativement, l'instauration d'un dialogue civique et transculturel au service de l'avènement concret de la citoyenneté honnête, loyale et franche.

- La lutte, tout ensemble, contre la déculturation des Marocain-e-s, leur résistance à prendre part à l'activité politique, et leur démoralisation/moralisation cynique et rétrograde par toutes les formes de réification.

- La mise en communication, en harmonie et en musique de la géo-diversité et de l'anthropo-diversité du Maroc.

- L'intégration des patrimoines culturels de notre « diaspora », de l'Afrique et de l'« Atlantique noir » (*Black Atlantic*), de la « communauté du monde », des peuples des trois Océans (Indien, Pacifique, Atlantique)... dans nos systèmes éducatif et culturel.

- La conception de modules épistémiques cohérents pour éduquer les apprenant(e)s (jeunes et adultes) au civisme, à la justice et à l'égalité. L'enseignement des matières juridiques, de l'histoire, des patrimoines culturels national et universel, par exemple, sont ici incontournables.

- L'éducation de toutes et de tous à des cultures à la fois afro- et cosmo-citoyennes, et sensibles à « la polyvalence de la Planète. » ⁽²⁵⁾

NOTES

- 1- Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, Seuil, 1999, p. 22. Consultable en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>
- 2- L'expression est de Felwine Sarr, *Afrotopia*, Paris, éd. Philippe Rey, 2016.
- 3- *Idem*, in *Entretien croisé entre Felwine Sarr et Achille Mbembe*, réalisé par Séverine Kodjo-Grandvaux. Consultable en ligne : [\[du-monde-se-joue-en-afrique_5017948_3212.html#BzBy35bIvfQyAmhE.99\]\(http://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/10/21/l-avenir-du-monde-se-joue-en-afrique_5017948_3212.html#BzBy35bIvfQyAmhE.99\)](http://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/10/21/l-avenir-

</div>
<div data-bbox=)

- 4- Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit, 1991, cité par Gilles Châtelet, *Vivre et penser comme des porcs. De l'incitation à l'envie et à l'ennui dans les démocraties-marchés*, éd. Exils, Paris, 1998, pp. 11-12.
- 5- Voir la liste des Galeries d'Art Contemporain du Maroc, site : <http://www.arts-up.info/galleries-maroc.htm>

- 6- Edgar Morin, *Penser global, L'humain et son univers*, préface de Michel Wieviorka, Paris, Robert Laffont, Paris, 2015. Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2015. Réédition Flammarion, 2016. Voir également la version vidéo de la conférence prononcée le mardi 16 avril 2014. Mise en ligne, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=pFbFZENM2ug>
- 7- A titre indicatif, voir : Larbi Ibaaqil, Présentation de : « Enseignement et système scolaire au Maroc », in *Bulletin Economique et Social du Maroc* (BESM), n° 149-150, Rabat, 1983. Abdesselam El Ouazzani, « Pour une éducation plurilinéaire au Maroc », in *Les Temps modernes*, n° 13, Rabat, 2016.
- محمد سبيلا حوارات في الثقافة والسياسة، 2006.
- محمد سبيلا، المغرب في مواجهة الحداثة، منشورات الزمن، الرباط، 1999.
- محمد عابد الجابري، نحن والتراث : قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي، 1980.
- محمد عابد الجابري، «أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب»، 1973.
- محمد عابد الجابري، «من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية»، 1977.
- محمد عابد الجابري، المسألة الثقافية، 1994.
- طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق. مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، 2000.
- 8- Larbi Ibaaqil écrit : « *La connaissance de la société nous libère en nous permettant d'agir sur elle* », in Présentation de : « *Enseignement et système scolaire au Maroc* », op. cit., p. 11.
- 9- Condorcet, *Sur la nécessité de l'instruction publique* (janvier 1793) (O.C. Arago, VII, pages 439 à 448). Consultable en ligne : <http://www.ufal.org/ecole/condorcet-sur-la-necessite-de-linstruction-publique/>
- 10- Kostas Axelos, *Vers la pensée planétaire*, Paris, Ed. de Minuit, Coll. « Arguments », 1964, p. 13.
- 11- Cf. Christian Laval, « Ce que Foucault a appris de Bentham », in *Revue d'études benthamiennes*, 8 | 2011 [Texte intégral] mis en ligne le 01 mai 2011, consulté le 18 septembre 2016. URL : <http://etudes-benthamiennes.revues.org/259>
- 12- Tr. fr. Benjamin Laroche, *Déontologie, ou science de la morale*, éd. Charpentier, Libraire-éditeur, n° 31, rééd. François Dagognet, Encre marine, 2006, consultable en ligne.
- 13- Voir Spinoza, *L'Éthique*, Paris, Gallimard, Coll. « La Pléiade ».
- 14- Edgar Morin, *Penser global, L'humain et son univers*, op. cit.
- 15- Raymond Aron, *Penser la guerre, Clausewitz*, 2 vol., Paris, Gallimard, 1976.
- 16- Alexandre Kojève, *Esquisse d'une phénoménologie du droit*, Paris, Gallimard, 1981. Ces pages furent rédigées au cours de l'été 1943.
- 17- Cf. Abdelhaq El Farissi, *Dictionnaire de la modélisation du risque du danger et de la sécurité*, Rabat, Institut des Risques Majeurs, 2006.
- 18- Ahmed Herzenni, *Le Maroc décanté*, Rabat, éd. Udad, 2006, p. 69.
- 19- Charles Taylor, *La liberté des modernes* (Essais choisis, traduits et présentés par Philippe de Lara), Paris, PUF, coll. « Philosophie morale », 1997, p. 248.
- 20- John Rawls, *Théorie de la justice*, tr. fr., Paris, Le Seuil, 1987.
- 21- Henri Bergson, *Les deux Sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF, 1932. Consultable en ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/deux_sources_morale/deux_sources_morale.html
- 22- Sur ces questions, voir Pascale Criton (Composer (Art&Fact / LAM), « Ecouter autrement » (Lesning otherwinse. Playng Without Vibrations, dans Proceeding ICMC 2014, Athens, 2014, pp/ 1805-1809, Tr. Fr. Pascale Criton. *Idem*, « *Histoires sensibles: proposition pour une pédagogie à l'aide de vibrations sonores* » (Titre original : *Histoires sensibles: proposal for a pedagogy with sound vibrations* », in *Art & Education: Teaching and Pedagogical approaches in 21st Century School*, Institute of Educational Policy (IEP), Onassis Cultural Centre, Academy of Fine Arts, Athens, Greece.) Tr. fr. Jean-François Robinet (novembre 2016).
- 23- Friedrich von Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, version française par Robert Leroux [1885-1961]. Paris : Aubier, 1943, 1992, 375 pp. Collection : Domaine allemand. Consultable en ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/schiller_friedrich_von/lettres_sur_education/schiller_lettres_sur_education.pdf
- 24- Ariel Colonomos, *La politique des oracles, Raconter le futur aujourd'hui*, Paris, Albin Michel, 2014.
- 25- Jacques Berque écrivait : « *Les vrais humanités de notre temps doivent déborder ces barrières et viser toute l'amplitude des civilisations. Devant les menaces de l'inertie et de l'uniformité, établissons (ou rétablissons), en nous, la polyvalence de la Planète.* », in *L'Orient second*, Paris, Gallimard, Coll. « Les Essais », 1970, pp. 216-217.

