Une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites. Étude menée dans les écoles du Caza de Baabda

Maroun Chamoun

▶ **To cite this version:**

Maroun Chamoun. Une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites. Étude menée dans les écoles du Caza de Baabda. Education. Normandie Université; Université Saint-Esprit. Faculté de philosophie et des sciences humaines. Département des sciences de l'éducation (Kaslik, Liban), 2017. Français. NNT : 2017NORMR023 . tel-01679997

HAL Id: tel-01679997

https://theses.hal.science/tel-01679997

Submitted on 10 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE EN CO - TUTELLE INTERNATIONALE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Préparée au sein de Université de Rouen Normandie
et de l'Université Saint-Esprit de Kaslik

UNE ÉDUCATION À LA PAIX AU LIBAN : LES PROJETS D'INNOVATION ÉDUCATIVE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES MARONITES. ÉTUDE MENÉE DANS LES ÉCOLES DU CAZA DE BAABDA

Présentée et soutenue par
Maroun CHAMOUN

Thèse soutenue publiquement le 20 septembre 2017 devant le jury composé de		
M. Jean HOUSSAYE	Professeur émérite Université de Rouen	Directeur de thèse
Mme Norma ZAKARIA	Professeur Université Saint-Esprit de Kaslik	Directrice de thèse
M. André PACHOD	MCF HDR Université de Strasbourg	Rapporteur
Mme Siham ACHI	Professeur-associé Université Saint-Esprit de Kaslik	Rapporteur
M. Alain KERLAN	Professeur émérite Université Lumière Lyon 2	Examinateur
Mme Carol KFOURI	Professeur Université Notre Dame de Louaizé	Examinateur

Thèse dirigée par

M. **Jean Houssaye** — Université de Rouen Normandie
Mme **Norma Zakaria** — Université de Saint-Esprit de Kaslik (Liban)

Collège doctoral - USEK

Laboratoire REFA

Remerciements

Arrivé au terme de la rédaction de cette thèse, il nous est particulièrement agréable d'exprimer notre gratitude et nos remerciements à tous ceux qui, par leurs enseignements, leurs soutiens et leurs conseils, nous ont aidé à sa réalisation.

Nos gratitudes à Dieu, Père et Pédagogue, pour l'inspiration et le courage.

Nous exprimons notre profonde reconnaissance à Monsieur le professeur Jean Houssaye qui a accepté de diriger cette recherche, malgré l'éloignement. Pour la confiance qu'il a su nous accorder, pour son soutien sans égal et pour les encouragements prodigués tout au long de ce travail.

Nous remercions sincèrement, Madame le professeur Norma Abboud Zakaria, notre directrice de thèse à l'USEK, pour son soutien infaillible dans la traversée de cette thèse. Ses conseils et ses commentaires précieux nous ont permis de surmonter les difficultés et de progresser dans notre étude.

Nous remercions également M. Alain Kerlan (Professeur émérite à l'Université Lumière - Lyon 2), M. André Pachod (MCF HDR à l'Université de Strasbourg), Mme Siham Achi (Professeur-associé à l'Université Saint-Esprit de Kaslik) et Mme Carol Kfouri (Professeur à l'Université Notre Dame de Louaizé) pour avoir accepté de faire partie du jury.

Nous remercions les directeurs et les élèves des neuf écoles secondaires maronites dans le caza de Baabda enquêtés dans la partie opératoire de cette recherche. Grâce à leur collaboration, notre enquête a été rendue possible.

Nous exprimons notre reconnaissance envers nos parents, nos amis, nos collègues à l'USEK, à l'Université de Rouen et à nos confrères à l'école « *Saint Joseph School – Cornet Chahwan* » qui nous ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de notre démarche. Nous tenons à témoigner toute notre gratitude à : Mgr. Camille Zaidan, Père Chady Bou Habib, Père Elie Sfeir, Père Boutros Bou Daher, Atef Chamoun, Noha Antoun Chamoun, Mike Chamoun, Madonna Maria Kurdi Chamoun, Claudie Bobineau, Rose Sfeir, Elias Hannoun, Dayana Majdalani, Joyce Rouhana, Sr. Micheline Mansour, Chantale Aflak, Carla Khoury, Rita Hayek, Ghada Rizkallah Jalkh, Joseph Gergess, Nour Khoury Najem et Wadih Abdo pour leur support inestimable.

Nous remercions Père Khalil Hayek, Hala Salameh et Paula Tanios Chamoun pour la relecture et la correction méticuleuse de notre thèse.

Nous remercions notre petite sœur Murielle pour sa motivation morale par l'achat des « *Kinder Surprise* » à chaque fois que nous terminons un chapitre.

Enfin, un clin d'œil à Sandy, ma fiancée, avec laquelle nous avons partagé les joies et les angoisses du cheminement doctoral, mais pas toujours les mêmes avis sur les interrogations que suscite cette thèse…

Cette thèse est dédiée à la mémoire de tous les martyrs de ma patrie

Et

À mon père qui a subi dans son corps l'atrocité de la guerre libanaise

Résumé

Cette thèse porte sur le rôle des projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites dans la promotion de l'éducation à la paix au Liban.

L'objectif de notre recherche est d'établir la possibilité d'une éducation à la paix à travers la vision de l'Église maronite traduite dans les textes synodaux, les projets éducatifs et les projets d'établissement et leur mise en œuvre dans les écoles maronites, ainsi qu'à travers l'intériorisation des différents aspects de la paix par les élèves et la transférabilité de cet acquis dans leur comportement.

Notre cadre théorique s'appuie sur les cinq modèles de l'éducation à la paix de Harris et Morrison (2003). Nous avons ajouté un sixième modèle, l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

Dans le but de vérifier les hypothèses et de répondre à la problématique, la recherche empirique repose sur une analyse des textes synodaux maronites et sur une enquête menée dans des écoles secondaires maronites du caza de Baabda auprès des chefs de ces établissements et des élèves du cycle secondaire.

Pour ce faire, nous avons créé l'*Ep-mètre*, soit un instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires. Cet instrument nous a aidé à analyser les textes synodaux, les contenus des entrevues avec les chefs d'établissement et les données statistiques issues des questionnaires adressés aux élèves du secondaire.

Les résultats de notre recherche ont montré que les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites contribuent partiellement à promouvoir l'éducation à la paix. C'est pourquoi les écoles maronites au Liban

pourraient revoir leurs pratiques éducatives à la lumière des six modèles de l'éducation à la paix, afin d'aider les élèves à intérioriser les différents aspects de la paix et à transférer cet acquis dans leur comportement.

La thèse incite enfin les établissements scolaires maronites à : relire les textes synodaux pour être fidèles à la vision de l'Église maronite ; revoir leurs projets éducatifs et surtout leurs projets d'établissement en vue d'être cohérents avec les six modèles de l'éducation à la paix ; former les enseignants en vue d'orienter les cours et les activités vers la promotion des six modèles de l'éducation à la paix.

Mots-clés : École maronite ; Modèles de l'éducation à la paix ; Liban ; Caza de Baabda ; Projets d'innovation éducative ; Synodes maronites.

Title

Peace education in Lebanon: educational innovation projects of maronite schools.

Study conducted in the schools of Baabda Caza

Abstract

This thesis focuses on the role of innovative educational projects done at the maronite schools in order to promote peace education in Lebanon.

The aim of our research is to establish the possibility of peace education peace education through the vision of the Maronite Church translated into synodal texts, the educational projects and establishment projects as well as their application at maronite schools, and the internalization of different aspects of peace by students along with the demonstration of this acquisition in their behavior.

The conceptual framework of the research is grounded on the five models of Peace Education by Harris and Morrison (2003). A sixth model, the mutual understanding and communication education was added.

In an attempt to verify the hypotheses and answer the research question, an analysis of maronite synod texts was administered, and a study was made in maronite schools in the Caza of Baabda, where school directors were interviewed and secondary students were surveyed.

To analyze the data, the “Ep-meter”, a Peace Education measurement tool for schools, was created. This tool helped interpret the synod texts, the results of the interviews, and the statistical data collected from the students.

The results of the study revealed that the innovative projects administered at maronite schools partially contributed to the promotion of Peace Education. Hence, in light of the six Models of Peace Education, maronite schools in Lebanon must reconsider their educational practices to help students acquire the different aspects of peace and apply them.

Finally, the thesis encourages the maronite schools to: reread the synod texts in order to be faithful to the vision of the Maronite Church; review their projects and especially the educational and establishment projects in order to become coherent with the six Models of Peace Education; train teachers develop their classes and activities in the light of the six models of Peace Education.

Key words: Maronite schools; Peace Education Models; Lebanon; Caza of Baabda; Innovative educational projects; Maronite Synods.

عنوان

التربية على السّلام في لبنان: مشاريع التّجديد التّربويّة في المدارس المارونيّة.

دراسة ميدانيّة للمدارس في قضاء بعبدا

ملخّص

تتناولُ هذه الأطروحةُ دورَ مشاريع التّجديد التّربويّة الخاصّة بالمؤسساتِ المدرسيّةِ المارونيّةِ في تعزيزِ التربيةِ على السلام في لبنان.

يهدفُ البحثُ الذي قمنا به، من جهةٍ، إلى دراسةِ مدى ملاءمةِ مشروعِ التربيةِ على السلامِ، مع توجّه الكنيسة المارونيّة المُجسّد في النّصوص المَجمعيّة وفي المشاريع التعليميّةِ وتلك الخاصّة بالمدارسِ، ومن جهة أخرى يهدفُ البحثُ إلى دراسة مدى استيعاب التلامذة مُختلف أوجه السلام ومدى تجليّ هذه الأخيرة في تصرّفاتهم.

يعتمدُ إطارُنا النظريُّ، بشكلٍ أساسيٍّ، على النماذجِ التربويّةِ الخمس الخاصّة بالباحثين التربويّين هاريس وموريسون (2003). كما وقمنا بإضافة نموذج سادس يختصّ بالتربية على التفاهم المتبادل والحوار.

وبهدفِ إثباتِ صحّةِ الفرضيّاتِ والإجابةِ عن الإشكاليّةِ المُقترحةِ، تضمّن البحث العلميّ تحليلًا للنّصوص المجمعيّة المارونيّة كذلك للدراسة التي أُجريت مع مدراء المدارس الثانويّة المارونيّة الواقعة ضمن نطاق قضاء بعبدا ومع تلامذة أقسامها الثانويّة.

وللوصول إلى هدفنا، كان لابدّ من ابتكار أداة أطلقنا عليها اسم "ميزان التربية على السلام" (Ep-mètre) وذلك كمعيار يساعدنا على قياس مستوى التربية على السلام في المؤسسات

المدرسيّة. ساعدتنا هذه الأداة المُبتكرة في تحليل النّصوص المجمعيّة ومضامين لقاءاتنا مع مدراء المدارس والمعطيات المُستشفّة من البيانات التي ملأها تلامذة القسم الثانويّ.

أظهرت نتائج بحثنا أنّ المشاريع التربويّة المُبتكرة المُعتمدة في المؤسسات المدرسيّة المارونيّة تُساهم بشكلٍ جزئيّ في تعزيز التربية على السلام. لذلك يجب على المدارس المارونيّة في لبنان إعادة النظر في ممارساتها التربويّة على ضوء مضامين النماذج الستّ للتربية على السلام بهدف مساعدة التلامذة على استيعاب أوجه السلام المختلفة وبالتالي تجسيدها في تصرّفاتهم.

في النهاية، تحثّ هذه الأطروحة المؤسسات المدرسيّة المارونيّة على اعتماد مجموعة من الخطوات ومنها: إعادة قراءة النّصوص المجمعيّة بهدف فهمٍ شاملٍ وتامّ لرؤيةِ الكنيسة المارونيّة؛ إعادة النظر في المشاريع التعليميّة وبشكلٍ خاصٍ تلك المدرسيّة للتأكّد من ملاءمتها مع مضامين النماذج السّت للتربية على السلام؛ تدريب المعلّمين بهدف جعل الدّروس والنّشاطات عاملًا أساسيًّا في تعزيز النماذج الستّ المختصّة بالتربية على السلام.

الكلمات المفتاحيّة: المدارس المارونيّة؛ نماذج التّربية على السّلام؛ لبنان؛ قضاء بعبدا؛ مشاريع التّجديد التّربويّة؛ المجامع المارونيّة.

Table des matières

INTRODUCTION 10

CHAPITRE I : L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX 22

1. L'éducation à la paix : un vaste champ conceptuel.....24
   1.1. Les « *éducations à* » et l'éducation à la paix.....25
   1.2. La paix négative et la paix positive 26
   1.3. Les différents modes de réalisation de la paix 27
      1.3.1. La paix par la force.....27
      1.3.2. La paix par la justice 29
      1.3.3. La paix par le pacifisme 29
      1.3.4. La paix par la politique.....30
      1.3.5. La paix par l'éducation.....30
   1.4. L'éducation sur la paix et l'éducation à la paix.....31
2. L'émergence historique du domaine de l'éducation à la paix.....32
   2.1. Les précurseurs de l'éducation à la paix.....33
      2.1.1. L'éducation à la paix chez John Dewey.....36
      2.1.2. L'Éducation Nouvelle et l'éducation à la paix : Montessori et Freinet… 37
   2.2. L'éducation à la paix après la Seconde Guerre mondiale 39
   2.3. La pensée libanaise contemporaine sur l'éducation à la paix 41
      2.3.1. Charles Malek et les droits de l'homme.....41
      2.3.2. Le dialogue islamo-chrétien : prélude de réconciliation chez Youakim Moubarac 44
      2.3.3. Antoine Messarra et la mémoire de contribution nationale ...47
3. L'éducation à la paix : finalités, méthodes, démarches et modèles 50

3.1. Les finalités sociales de l'éducation à la paix 51
3.1.1. Développer des compétences centrées sur soi 51
3.1.2. Développer des compétences centrées sur l'autre.....53
3.1.3. Développer des compétences centrées sur le groupe 55
3.1.4. Développer des compétences centrées sur l'organisation sociale… 57
3.1.5. Développer des compétences centrées sur le monde 58
3.2. Les méthodes et les démarches pédagogiques de l'éducation à la paix…. 60
3.3. Les différents modèles d'éducation à la paix à l'école 63
3.3.1. La typologie d'Ian Harris sur l'éducation à la paix 64
3.3.1.1. L'éducation aux droits de l'homme 64
3.3.1.2. L'éducation à l'environnement et au développement durable…. 65
3.3.1.3. L'éducation internationale.....70
3.3.1.4. L'éducation à la résolution des conflits 72
3.3.1.5. L'éducation au développement 75
3.3.2. L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.....78

CHAPITRE II : LES SYNODES : PROJETS D'INNOVATION DANS LES PERSPECTIVES ÉDUCATIVES DE L'ÉGLISE MARONITE AU LIBAN.....85

1. L'Église Maronite au fil du temps.....86
1.1 L'histoire de L'Église Maronite 87
1.1.1 La naissance et l'expansion de l'Église Maronite en Syrie et son installation au Liban du V^{ème} au XII^{ème} siècle.....87
1.1.1.1 Saint Maron et le berceau de l'Église Maronite.....87
1.1.1.2 L'Église Maronite et l'établissement du Patriarcat.....89
1.1.1.3 L'expansion des Maronites 91

1.1.2 L'Église Maronite au contact des francs et de Rome du XII^{ème} au XVI^{ème} siècle 91
1.1.2.1 Les maronites du temps des croisades 91
1.1.2.2 Le temps des Mamelouks 92
1.1.3 L'Église Maronite sous les Ottomans 93
1.1.4 Les Maronites aujourd'hui au Liban et dans le monde 95
1.2 Les synodes maronites et les synodes clés 97
1.2.1 Le raffermissement de la fidélité des maronites au Saint-Siège (1580-1644) 98
1.2.1.1 Le Synode de Qannoubine en 1580 99
1.2.1.2 Premier et deuxième Synodes de Qannoubine en 1596 99
1.2.1.3 Synode de Moussa en 1598 100
1.2.1.4 Synode de Hrache en 1644 100
1.2.2 Le Synode Libanais du Mont-Liban en 1736 et son application 100
1.2.2.1 Synode de Louaizé en 1736 101
1.2.2.2 Synode de Harissa en 1743 103
1.2.2.3 Synode de Qannoubine en 1755 103
1.2.2.4 Synode de Beqata en 1756 104
1.2.2.5 Synode de Ghosta en 1768 104
1.2.2.6 Synode de Mayfouk en 1780 105
1.2.2.7 Synode d'Ain-Chaqiq en 1786 106
1.2.2.8 Synode de Bkerké en 1790 107
1.2.2.9 Synode de Louaizé en 1818 107
1.2.2.10 Synode de Bkerké en 1856 108
1.2.3 Le Synode Patriarcal Maronite (2003-2006) 110
2. L'École Maronite : contexte d'innovation et de réalisation du projet de l'Église maronite 113

2.1 Un aperçu historique sur le développement de l'école maronite au Liban.. 114
2.1.1 De saint Maron jusqu'au X^{ème} siècle : l'école embryonnaire…. 114
2.1.2 Du X^{ème} siècle jusqu'à la fondation du Collège Maronite à Rome en 1584 115
2.1.3 La tentative et l'essai de création d'un Collège à « Hawqa » le 30 juillet 1624 116
2.1.4 Le Collège Pontifical Maronite de Ravenne 1648-1665 117
2.1.5 Les Collèges Saint Joseph de Zgharta (1690) et Saint Elie d'Antoura (1733) 118
2.1.6 Le Synode Libanais (1736) et son rôle dans le renforcement et l'organisation de l'enseignement et de l'éducation 118
2.1.7 Les initiatives des ordres et des éparchies maronites dans la création des écoles 124
2.1.8 La fondation du Collège-Séminaire « Ayn-Warqa » au Liban en 1789. 124
2.1.9 La fondation du secrétariat général des écoles catholiques au Liban (SGEC-L) 126
2.1.10 Le Synode Patriarcal Maronite vers une éducation globale de qualité… 127
2.2 Les écoles maronites aujourd'hui au Liban 130
2.2.1 Les écoles des ordres, des congrégations et des diocèses maronites au Liban 131
2.2.2 Le tableau récapitulatif des écoles maronites au Liban 132
2.2.3 La carte géographique des écoles maronites sur le territoire libanais. 140
3. Le projet éducatif de l'Église maronite 144
3.1 La mission de l'école maronite 145
3.2 La vision de l'école maronite 147
3.3 Les valeurs du projet éducatif de l'Église maronite 150

3.4 Les caractéristiques du projet éducatif de l'Église maronite.....151

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....156

1. Les six types de l'éducation à la paix et le phénomène de la dispersion de la lumière 160

1.1. La lumière blanche et la paix.....162

1.2. Le prisme et l'éducation dans l'établissement scolaire 166

1.3. Le spectromètre et l'EP-mètre.....171

2. L'opérationnalisation des six modèles de l'éducation à la paix.....178

2.1. L'agencement des six modèles de l'éducation à la paix à travers les textes synodaux 179

2.1.1. La description de l'outil : l'analyse textuelle par couleurs ..179

2.1.2. Le choix des textes synodaux.....181

2.2. La mise en place des six modèles de l'éducation à la paix par le biais des entrevues 184

2.2.1. Le terrain de recherche : le caza de Baabda.....184

2.2.2. Le choix de l'échantillon : les chefs d'établissements scolaires. 190

2.2.2.1. Les écoles diocésaines.....190

2.2.2.2. Les écoles des religieux.....191

2.2.2.3. Les écoles des religieuses.....191

2.2.3. La description de l'outil : l'élaboration des questions de l'entrevue 193

2.2.4. La collecte des données.....195

2.2.5. La saisie et la méthode du traitement des données 196

2.3. La mesure des six modèles de l'éducation à la paix à travers le questionnaire.....196

2.3.1. Le choix de l'échantillon : les élèves des classes de seconde et de première 197

2.3.2. La description de l'outil : l'élaboration du questionnaire 198
2.3.3. L'administration du questionnaire 200
2.3.4. La saisie et le traitement des données 201

CHAPITRE IV : L'ANALYSE DU CORPUS DES TEXTES SYNODAUX MARONITES.....203

1. Les textes du Synode Libanais et l'éducation à la paix.....205
1.1. Texte I : La généralisation de l'enseignement.....207
1.2. Texte II : L'apprentissage des Paroles de Vérité aux non-chrétiens.....209
1.3. Texte III: La mission des anciens du Collège Maronite de Rome….....210
1.4. Texte IV : L'éducation des filles 212
1.5. Texte V : L'admission des élèves des autres communautés chrétiennes dans les écoles maronites 213
2. Les textes du Synode de Mayfouk et du Synode de Bkerké et l'éducation à la paix.....216
2.1. Texte VI : Le devoir de l'éducation chrétienne pour tous.....216
2.2. Texte VII : La maîtrise des langues.....218
3. Les textes du Synode Patriarcal Maronite et l'éducation à la paix ...220
3.1. Histoire et principes.....222
3.1.1. Texte VIII : L'échange culturel entre l'Occident et l'Orient….....222
3.1.2. Texte IX : La fondation des écoles dans les régions chrétiennes, musulmanes, druzes et à l'étranger 224
3.2. Réalité et défis 226
3.2.1. Texte X : L'école assure une éducation citoyenne 226
3.2.2. Texte XI : La capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de la société, notamment aux plus nécessiteux 227

3.2.3. Texte XII : L'attraction de l'école maronite pour les non-chrétiens 228
3.2.4. Texte XIII : L'éducation au droit de l'autre à la différence. 230
3.3. Aspirations et orientations 232
3.3.1. Texte XIV : L'école dans le renforcement du sentiment national et social 232
3.3.2. Texte XV : La vocation de l'Église dans l'éducation des filles….. 234
3.3.3. Texte XVI : La mission de l'école maronite 236
3.3.4. Texte XVII : Les tendances intégristes et l'éducation à la paix…… 237
3.4. Recommandations et modalités d'application 240
Texte XVIII : L'éducation et les personnes à besoins spéciaux 240

CHAPITRE V : L'ANALYSE DES ENTREVUES MENÉES AUPRÈS DES CHEFS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES MARONITES. 246

1. Les informations générales sur l'établissement scolaire 248
1.1. Les caractéristiques propres aux écoles 249
1.2. Les effectifs des élèves 252
2. Les informations générales sur le chef de l'établissement scolaire .. 253
2.1. La formation académique des chefs des établissements scolaires et leur expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation 254
2.2. Les compétences du chef d'établissement scolaire dans une région multiconfessionnelle 258
3. La philosophie, la vision et la mission de l'établissement scolaire maronite 261
3.1. Les spécificités de l'École maronite 261
3.2. Les visées des projets éducatifs en matière de l'éducation à la paix… 263

3.3. Les objectifs développés dans les projets d'établissement pour promouvoir l'éducation à la paix....269
4. Les pratiques de l'éducation à la paix dans l'établissement scolaire 271
4.1. Les piliers de l'éducation à la paix....271
4.2. Les projets spéciaux promouvant l'éducation à la paix....273
4.3. Les programmes implantés à l'école pour développer les six modèles de l'éducation à la paix....275
5. Les démarches pédagogiques favorisant l'éducation à la paix....290

CHAPITRE VI : L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ENVOYÉS AUX ÉLÈVES DES CLASSES DE SECONDE ET DE PREMIÈRE ...297

1. Les informations générales sur les élèves....299
2. La conception de la paix chez les élèves....302
3. L'éducation à l'environnement....306
4. L'éducation internationale....316
5. L'éducation à la résolution des conflits....327
6. L'éducation aux droits de l'homme....337
7. L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue....348
8. L'éducation au développement....360

CHAPITRE VII : DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE 372

1. Discussions des convergences et des divergences entre les résultats obtenus de l'étude des textes, l'analyse des entrevues et l'analyse des données des questionnaires....374
1.1. L'éducation à la résolution des conflits : convergences et divergences....375
1.2. L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue : convergences et divergences....378

1.3. L'éducation internationale : convergences et divergences.....382
1.4. L'éducation à l'environnement : convergences et divergences .386
1.5. L'éducation aux droits de l'homme : convergences et divergences.. 389
1.6. L'éducation au développement : convergences et divergences .392
2. Vérification des hypothèses.....400
2.1. Vérification de la première hypothèse.....400
2.2. Vérification de la deuxième hypothèse 402
2.3. Vérification de la troisième hypothèse 404

CONCLUSION 407

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 416

A- Ouvrages et revues.....416
B- Dictionnaires et encyclopédies 424
C- Sitographie.....425
D- Thèses et mémoires 429
E- Ouvrages en langue arabe.....430
F- Sitographie en langue arabe.....431

Liste des sigles 432

Liste des figures 433

Liste des tableaux.....436

Liste des graphes.....437

Liste des annexes.....441

INTRODUCTION

L'éducation à la paix est devenue une nécessité internationale, surtout avec l'accroissement de la violence sous toutes ses formes dans le monde entier au début du XX^{ème} siècle. De plus, ces dernières années, les guerres à travers le monde ont conduit à des peines et à des déplacements de milliers de familles se trouvant dans des situations terribles.

Face à ce malheur, plusieurs associations et organisations humanitaires et internationales ont essayé de promouvoir l'éducation à la paix. Le préambule de la constitution de l'UNESCO mentionne que « la guerre prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix » (Acte constitutif de l'UNESCO, 1945, n. 4). Cette devise est une sorte de fil conducteur qui conduira notre recherche à essayer de montrer qu'une véritable éducation à la paix à l'école est possible.

Il est encore important de signaler que la paix ne se limite pas à une absence de conflits, ni à cet intervalle de temps qui sépare deux guerres comme la voyait Hugo de Groots au XVII^{ème} siècle. La paix n'est pas non plus l'absence de guerre, car un monde sans guerre est une utopie ; il faut admettre que les conflits font partie de l'histoire de l'humanité.
La paix, dans son sens large, se traduit dans un vivre ensemble, dans le respect des règles communes et dans le souci de promouvoir les valeurs de justice, de tolérance, de solidarité et de dialogue.

Ajoutons que les gens à travers le monde aspirent au changement de ce climat de guerre et tendent vers l'installation de la culture de paix. Ainsi quand

nous disons « changement », il ne suffit pas de penser aux changements des structures de la société ; il faut, davantage, être conscient que l'individu est un atome social qui a la capacité de changer. L'holisme méthodologique, selon Bourdieu (Bourdieu, 1970, pp. 24-26), nous désactive en tant qu'acteurs, car il considère que les acteurs ne peuvent pas changer la situation. Tandis que l'individualisme méthodologique, selon Boudon (Melot, 1978, p.12), considère que l'individu joue un rôle crucial et essentiel dans le changement de la réalité.

Dans les écoles, beaucoup de chefs d'établissement sont partisans de la théorie du moindre effort et se réclament de la théorie holiste de Bourdieu qui considère que les acteurs ne peuvent pas changer la situation. Mais au fond, ils ne veulent pas travailler pour changer, car, d'après eux, les sociétés n'entreprennent pas une voie évolutive, mais répétitive. Toutefois, nous trouvons des chefs d'établissement qui adoptent l'individualisme méthodologique de Boudon et qui donnent à l'acteur une liberté d'action malgré toutes les contraintes extérieures. Ces chefs voient, dans l'école, un lieu apte au changement ; ils perçoivent chaque personne de la communauté éducative comme un individu-atome qui a pour rôle le changement de la réalité éducative.

L'individualisme méthodologique nous permet d'admettre que les acteurs, dans n'importe quelle école, sont capables de changer la réalité et de faire vivre la communauté éducative dans une culture de paix.

Aujourd'hui, dans le monde et spécialement au Moyen-Orient : à Ghaza, à Beyrouth, à Alep et à Baghdad, nous ne pouvons pas rester sourds aux cris des innocents. Nos pays, nos sociétés, nos foyers et nos âmes réclament une paix qui nous a été arrachée par l'orgueil, la corruption et l'anarchisme. Les bruits des bombes résonnent dans notre humanité blessée et nous voyons, dans la paix, le seul refuge et salut. Dans ce contexte difficile et inquiétant, les

administrations scolaires devraient œuvrer pour lutter contre cette menace de la paix. C'est pourquoi il est nécessaire d'instituer une éducation à la paix dans les écoles.

Pourtant, Sarr (2000) souligne que l'école, qui tend à appliquer l'éducation à la paix, subit, en même temps, « les contrecoups de la violence structurelle car c'est une institution de la société et épouse ses contours, reproduit ses inégalités, ses conflits de valeurs… Elle transmet sans critique les héritages de discrimination » (para. 2).

Le remède à la violence, à l'injustice sociale et à la pauvreté est le développement. En effet, le Pape Paul VI définit le développement comme étant « le nouveau nom de la paix » (Paul VI, 1967, n. 76). Cependant tout développement n'est pas synonyme de paix. Aujourd'hui, le développement anarchique, insoucieux de l'avenir des générations futures observé dans nos pays ne conduit point à la paix. Pour cela, il est indispensable de développer « la responsabilité, par l'éducation, envers les futures générations » (Jonas, 1993, p. 8) en choisissant le développement durable et soutenable pour pouvoir faire face à cette violence structurelle.

Pour ce faire, cela exige de la part des directeurs de repenser les principes éthiques et de redéfinir le sens des valeurs universelles et les types de comportement sur lesquels l'école se base pour éduquer. Étant donné que « la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements » (Chevaillier, 2006, p. 3), nous pouvons en déduire que c'est au directeur qu'incombe la responsabilité de changer la réalité éducative vers une culture de paix.

Motivation du choix du sujet

Après avoir vécu la guerre civile, le peuple libanais réclame un changement, une transformation de la réalité. Mais tout changement n'est bon qu'en rapport avec une finalité, un objectif, un idéal et une valeur ultime qui poussent les acteurs à agir. C'est pourquoi notre recherche aura comme visée l'éducation à la paix au Liban, surtout dans une société qui vit une injustice structurée.

Néanmoins beaucoup ont tenté de nous persuader de nous éloigner de la « question de paix » comme thème de thèse. Pour nous convaincre, ils nous ont posé les questions suivantes : la paix est-elle réalisable dans un pays multiculturel et multiconfessionnel comme le Liban ? Est-elle souhaitée par toutes les communautés religieuses libanaises ?

L'éducation à la paix est indispensable aujourd'hui au Liban et dans le monde arabe, parce qu'elle est un remède pour le présent et une prévention pour un futur paisible. Les éducateurs de paix pourraient « passer d'un enseignement pour lequel la paix est absence de guerre (c'est-à-dire « paix négative »), à une éducation visant la paix positive. Cette éducation se fonde sur une conception de la culture de la paix plutôt que sur une culture de la guerre. Et les aspects de cette culture comprennent notamment la résolution pacifique des conflits, la recherche de consensus, de dialogue, le respect des autres nations et cultures, le respect des valeurs démocratiques, le respect de la vie, de la liberté, des droits de l'Homme, de la justice, la solidarité et l'égalité entre les hommes » (Bayada et al, 1993, p. 19).

Suite à une réflexion personnelle sur les problèmes des guerres et des conflits, nous avons opté pour l'éducation à la paix comme thème de notre

travail de thèse. De plus, en tant que responsable dans le cycle secondaire à l'école *Saint Joseph School – Cornet Chahwan*, nous avons l'opportunité de travailler avec des jeunes de 15 à 18 ans. Cette fonction nous a révélé qu'il n'y a pas de programmes clairs qui traitent de l'éducation à la paix dans la majorité des écoles libanaises. Cela nous pousse à examiner les textes et les pratiques de ces écoles en vue de déceler les éléments de l'éducation à la paix.

L'intérêt et l'originalité du sujet

Nous nous intéressons dans cette thèse à l'étude de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites[1] au Liban.

Le sujet de notre thèse a un grand intérêt scientifique du fait de son originalité. En effet le sujet de l'éducation à la paix n'a pas été étudié jusqu'à présent dans les textes synodaux maronites et dans les écoles maronites au Liban[2].

Notons que la réflexion traditionnelle de l'Église a toujours été plus axée sur la question de la légitimité de la guerre que sur celle de la construction de la paix. À titre d'exemple, en se basant sur le philosophe Cicéron, Saint Augustin a développé les conditions de la guerre juste (Fraisse, 1968) ; Augustin a théorisé

[1] Les écoles maronites libanaises sont des écoles catholiques libanaises dirigées par la communauté maronite ; ces écoles sont fondées sur l'ordre des autorités ecclésiales maronites, patriarcales, diocésaines ou monastiques. Ils ont « pour mission de répandre les sciences et la littérature, à l'instar des autres écoles, d'assurer l'enseignement et l'éducation de façon méthodique, en assumant l'enseignement obligatoire et gratuit pour les nécessiteux. De plus l'école maronite se considère comme gardienne, le long de son histoire, de la spiritualité de l'Église maronite, de ses enseignements, de son patrimoine, de ses valeurs dont la foi au Créateur, l'attachement à la personne de Jésus-Christ, l'engagement sur l'unité, la coopération, la terre, la famille, le Liban et l'ouverture au monde arabe et au patrimoine mondial, linguistique et culturel. L'école maronite s'applique surtout à l'enseignement de la langue arabe, des sciences mathématiques et humaines et de la philosophie moderne. Ces diplômés ne doivent pas s'occuper uniquement d'eux-mêmes, mais aussi des affaires de la communauté. Ainsi, les responsables se doivent de construire des écoles dans tous les sièges épiscopaux et dans tous les monastères, en veillant à ce que l'aspect matériel ne l'emporte pas sur l'aspect spirituel, l'école étant un établissement éducatif inscrit dans le cadre de l'enseignement catholique » (SPM, Texte 16, n. 29).

[2] De nos jours, le thème de l'éducation à la paix est un thème récurrent. Probablement plusieurs recherches sont faites sur ce thème. Mais dans le cadre de l'Église maronite, c'est la première recherche qui traite de l'éducation à la paix dans les textes synodaux et dans les écoles maronites au Liban.

la guerre juste, tout en faisant de la paix son objectif. Tandis qu'avec l'encyclique « *Pacem in terris* »[3], le Pape Jean XXIII innove cette conception, il n'est quasiment plus question de guerre, mais plutôt de « la Paix entre toutes les nations » (1963, n. 1).

De plus, le caractère fondateur de l'encyclique tourne autour de l'idée suivante : les rapports des uns avec les autres et entre communautés, pour être initiateurs de paix, devraient être fondés sur les quatre piliers de la paix : Vérité, Justice, Charité et Liberté. Une très belle façon pour présenter l'articulation entre ces quatre principes est la suivante : « la Vérité comme fondement des relations, la Justice comme règle, la Charité comme moteur et la Liberté comme climat » (Jean XXIII, 1963, n. 149).

Nous limitons notre étude à l'Église maronite qui est l'une des Églises catholiques orientales. Tout au long de son histoire au Moyen-Orient, elle a vécu dans un territoire qui subissait des guerres successives. Mais cette Église a voulu contribuer, grâce à ses institutions et surtout grâce à ses écoles, à l'installation de la culture de paix.

Le choix de l'école maronite comme objet de notre recherche, parmi toutes les autres écoles catholiques, privées et officielles libanaises, n'est pas arbitraire. Il se justifie par le fait que l'école maronite était la première école au Liban dirigée par une communauté religieuse chrétienne autochtone, les maronites, avec le soutien de quelques communautés religieuses occidentales, par exemple les jésuites, les capucins, etc. De plus, l'Église maronite a développé, durant son histoire contemporaine, beaucoup de projets ayant un rôle important dans l'innovation de l'éducation. Enfin en étant un sous-diacre dans l'Église maronite, nous avons l'ambition de scruter le capital éducatif de notre Église.

[3] En français : « paix sur la terre ».

Monseigneur Michel Hayek a écrit dans le dictionnaire de la spiritualité : « le signe de la polyvalence qui caractérise l'Église maronite c'est d'apporter de nouvelles formules de pensée et de vie pour un Orient crispé dans ses traditions immobilistes » (DS, Tome X, Col. 632).

Tout au long de son histoire, l'Église maronite a cherché à piloter ses établissements scolaires par des projets. Parmi ces projets, nous procèderons principalement à l'examen des synodes maronites qui ont convergé vers la construction du profil et de l'identité de l'école maronite. La recherche dans les textes synodaux a pour but de déceler les différentes facettes de l'éducation à la paix présentes dans les textes synodaux et de connaître si ces synodes guident aujourd'hui les écoles maronites vers une vraie éducation à la paix. C'est là où réside le grand intérêt du sujet.

La position du problème

À partir de toutes ces données, plusieurs questions nous sont venues à l'esprit et auxquelles nous voulons répondre dans ce travail de thèse. Dans notre travail de recherche, la question de départ est la suivante :

Le pilotage de l'école maronite libanaise, à travers des projets novateurs, est-il capable de contribuer à promouvoir l'éducation à la paix dans une région multiconfessionnelle ?

Cette question donne naissance à une relation entre deux variables, à savoir la variable indépendante qui est « l'éducation à la paix dans le contexte scolaire » et la variable dépendante qui est « le pilotage des établissements scolaires maronites au Liban ».

De nombreuses questions tournent autour de la question de l'éducation à la paix :

D'abord, que pouvons-nous comprendre par éducation à la paix ? Certaines pratiques, particulièrement pédagogiques, peuvent-elles installer des comportements opposés en fournissant des exemples involontaires mais extrêmement puissants ? En développant, à l'école, l'esprit critique, pouvons-nous arriver à promouvoir la paix ?

Comment pouvons-nous piloter un établissement scolaire vers une éducation à la paix ?

De plus, beaucoup d'écoles libanaises prétendent être une maison pour l'éducation à la paix, sans que cela ne soit ancré dans la mission, la vision ou bien même dans le projet d'établissement de ces écoles. Ce qui nous pousse à se demander si l'éducation à la paix est une image de marque ou bien une utopie irréalisable ?

Les fondements de l'établissement scolaire sont-ils conçus sur l'éducation à la paix ?

Ensuite à quel point l'Église maronite a-t-elle eu la chance d'œuvrer pour la paix ? Quel a été son rôle à travers l'histoire libanaise dans la promotion d'une éducation à la paix ? Quelle philosophie l'école maronite adopte-t-elle ? Quelle est sa conception de l'école ?

De plus, les synodes de l'Église maronite jouent-ils un rôle dans l'éducation à la paix ? Le projet éducatif des écoles catholiques, entre autres les écoles maronites, incite-t-il à l'éducation à la paix ? Les projets éducatifs et les projets d'établissement dans les écoles maronites manifestent-ils un souci pour l'éducation à la paix ?

Enfin quels sont les critères et les repères de l'éducation à la paix qui permettent de faire parler les textes des synodes maronites, les projets éducatifs et les programmes et pratiques éducatifs dans les écoles ?

Le cadre théorique

L'éducation à la paix a commencé à être développée après la Première Guerre mondiale. Cette éducation a pris plusieurs facettes : le désarmement, la résolution des conflits, la promotion des droits de l'homme, l'éradication de la violence structurelle qui se manifeste par des éléments tels que la pauvreté, la famine, les carences en eau potable, les inégalités entre les peuples et les menaces sur l'environnement.

Dans notre thèse, nous nous appuyons, dans un premier temps, sur les pensées des philosophes, des pédagogues et des penseurs libanais qui ont traité de l'éducation à la paix. Dans un second temps, nous nous attachons avant tout aux travaux de Harris et Morrison (2003) qui ont constaté que les pratiques de l'éducation à la paix varient selon le besoin de chaque pays ou région à travers le monde. Ces deux pédagogues ont synthétisé ces pratiques en cinq modèles qui sont les suivants : « l'éducation aux droits de l'homme » ; « l'éducation à l'environnement » ; « l'éducation internationale » ; « l'éducation à la résolution des conflits » ; « l'éducation au développement »[4].
Nous avons ajouté un sixième modèle : *l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue*. Cette éducation est importante dans un pays multiconfessionnel comme le Liban surtout que la majorité des écoles maronites libanaises accueille à la fois des élèves musulmans et chrétiens.

Nous cherchons à vérifier si l'éducation à la paix est bien promue dans les écoles maronites au Liban, en étudiant, d'une part, les éléments de l'éducation à la paix qui figurent dans les dix-sept synodes maronites allant de

[4] Les travaux de Harris et Morrison sont rédigés en anglais. Nous avons travaillé nous-même à traduire les concepts clés de l'anglais en français.

l'année 1557 jusqu'à l'année 2006 et, d'autre part, les pratiques de cette éducation dans ces écoles.

Notons que le sociologue français Jean Brun (1974), dans une étude faite au Liban, a constaté que le discours « officiel » relatif à l'école catholique au Liban tend à donner de celle-ci une image ordinairement flatteuse : gardienne des valeurs spirituelles héritées d'une longue tradition chrétienne, soucieuse de promouvoir une éducation adaptée, démocratique et ouverte à tous sans distinction d'appartenance sociale ou confessionnelle. L'école catholique est engagée dans un processus de rénovation sociale et de promotion humaine, proposant aux générations montantes un message plein d'idéal qui ne les décevra pas.

Ce que nous voulons faire est de vérifier le bien-fondé de ce discours idéal des textes synodaux maronites, en centrant notre observation sur les pratiques de l'éducation à la paix dans les écoles maronites.

De surcroît, deux travaux nous ont inspiré dans le développement de notre cadre théorique. Le premier est la thèse de Nasser Gemayel qui a étudié « *Les échanges culturels entre les Maronites et l'Europe* ». Cette recherche nous aidera à connaître les différentes charnières de l'histoire de l'Église maronite et de l'École maronite.

Le second, la thèse de Jacques Annebeau qui a traité de « *La problématique de l'éducation à la paix à la lumière de deux représentants de l'éducation nouvelle : Célestin Freinet et Maria Montessori* » (2004). Cette étude, qui tourne autour du thème de l'éducation à la paix, est inscrite dans le courant de l'éducation nouvelle et elle se propose d'interroger le concept de paix à la lumière des approches philosophiques. Les deux pédagogues, Freinet et Montessori, avaient le désir de voir la paix s'installer dans le monde surtout au cours de la période entre les deux guerres mondiales. Les démarches

pédagogiques de ces deux pédagogues s'appuient sur la nécessité de l'éradication des conflits. Ils ont cherché des réponses pédagogiques en vue d'agir contre le phénomène de la guerre. À noter qu'ils ont concrétisé leurs discours dans des modèles pédagogiques qui ont influencé les théories et les pratiques ultérieures de l'éducation à la paix dans les écoles.

Nous avons réparti les chapitres de la thèse comme suit :

Le premier chapitre présente, d'abord, l'évolution de l'éducation à la paix en général en nous attardant sur la pensée de nombreux penseurs internationaux et libanais. Puis nous traiterons, dans ce chapitre, des finalités, des démarches et des méthodes de l'éducation à la paix. En outre, nous nous attarderons sur la typologie d'Ian Harris et de Morrison sur l'éducation à la paix et nous terminerons par un petit développement sur l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

Le deuxième chapitre aborde l'histoire de l'Église maronite et de ses synodes qui étaient des projets d'innovation pour l'Église et pour le pays. Ensuite nous exposerons l'identité de l'École maronite et sa présence aujourd'hui au Liban en tant qu'institution scolaire. Enfin nous traiterons du projet éducatif de l'Église maronite.

Le troisième chapitre comprend une explication détaillée de la méthodologie, y compris les types de recherche adoptés, les procédés utilisés pour la collecte des données, la procédure et les méthodes utilisées pour l'analyse des données. Nous étudierons dans ce chapitre la contribution de l'Église maronite dans la promotion de l'éducation à la paix et nous œuvrerons à la création d'un *Ep-mètre* qui est un instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix dans les textes et dans les pratiques des écoles.

Pour cerner notre recherche, nous avons choisi toutes les écoles secondaires du caza de Baabda. Ce caza a été choisi comme terrain de notre recherche,

puisqu'il regroupe beaucoup d'écoles qui accueillent des élèves de toutes les confessions libanaises et de niveaux sociaux différents. De plus, ces élèves-là ne sont pas tous originaires du caza de Baabda, car cette région, qui fait suite à la banlieue de Beyrouth, est habitée par des familles qui viennent de tous les coins du Liban.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des textes synodaux maronites, à la lumière de l'Ep-mètre, en vue de déceler leurs apports dans la promotion des différents modèles de l'éducation à la paix.

Le cinquième chapitre interroge le sens contenu dans les données des entrevues qui sont menées auprès des chefs des écoles secondaires maronites du caza de Baabda ; et nous opterons dans ce chapitre pour l'analyse du contenu des entrevues, à la lumière de l'Ep-mètre, qui nous permettra de relever les différents modèles de l'éducation à la paix dans les écoles.

Le sixième chapitre de notre thèse étudie le niveau d'implémentation de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda, en analysant, à la lumière de l'Ep-mètre, les questionnaires adressés aux élèves.

Le septième chapitre met en œuvre une étude comparative des résultats tirés de l'analyse des textes, des entrevues et des questionnaires, sur les différents modèles de l'éducation à la paix dans les écoles. Par ailleurs, un nombre de suggestions émane de cette étude comparative pour permettre de développer les différents modèles de l'éducation à la paix dans les écoles au Liban.

Nous développerons, dans ce qui suit, les différents chapitres au niveau théorique et pratique.

CHAPITRE I : L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX

« Établir la paix durablement
est le travail de l'éducation.
La politique ne peut qu'éviter la guerre »
(Montessori M.)

Lors d'une visite du Musée National de Beyrouth, nous avons été ébloui par une pièce maîtresse, un sarcophage phénicien datant du XIII[ème] siècle avant Jésus-Christ. C'est le sarcophage d'Ahiram, Roi de Goubal (Byblos)[5]. Une inscription, en caractères alphabétiques phéniciens[6], indique qu'il :

> *« Était réalisé par Ittobaal, fils d'Ahiram, roi de Goubal, pour son père, comme demeure pour l'éternité. Si un roi, un gouverneur ou un chef d'armée se présente devant Goubal et ouvre le sarcophage, que son sceptre se brise, que le trône de son royaume tombe, que la paix s'échappe de Goubal et sa mémoire s'effacera pour l'éternité »* (Sader, 1998, p. 126).

Nous avons senti, en lisant ces mots, que nous avons compris pourquoi le Liban est toujours en guerre perpétuelle. Quelqu'un a volé la paix de Goubal[7] et, par-là, de tout notre pays. Plusieurs questions se posent : Qui a ouvert le tombeau d'Ahiram ? Qui a volé la paix de Byblos ? Qui a été la cause de notre péril ? Pourquoi, en ouvrant un sarcophage, la paix s'évanouira ?

Nous y avons beaucoup réfléchi et nous sommes sorti avec la constatation suivante : pour ouvrir le sarcophage d'Ahiram, nous allons détruire

---

[5] L'étymologie du mot « Byblos » veut dire « feuille de papyrus » ; en d'autres termes, ce mot veut dire bible ou bien livre. C'est pourquoi en disant Byblos aujourd'hui, nous retournons XXXIII siècles en arrière dans la ville de la culture et de l'éducation.
[6] Le peuple phénicien est celui qui a inventé les lettres de l'alphabet. Ensuite il les a transmises aux Grecs afin qu'ils puissent construire leur propre alphabet.
[7] Goubal est une ville libanaise maritime située à 42 kilomètres au Nord de Beyrouth.

la phrase qui commence sur le bord supérieur du petit côté de la cuve et se termine sur le couvercle. La destruction de l'inscription est un symbole de l'écroulement de l'alphabet phénicien. Le grand penseur libanais, le Père Michel Hayek, en parle disant que « le plus grand instrument de paix, [c'est] l'alphabet ». En détruisant l'alphabet, nous allons détruire la paix. En effet, l'alphabet et la paix sont les deux revers d'une même médaille. L'alphabet nous aide à communiquer avec l'autre et à s'entendre avec lui ; donc, sans l'alphabet, il sera difficile de communiquer et cela va engendrer des conflits et, par la suite, la guerre.

La personne qui a voulu ouvrir le sarcophage avait une intention, celle de détruire l'alphabet et non seulement de voler les ornements d'Ahiram. Elle voulait séparer les gens qui, grâce à l'alphabet, vivaient en paix. Il faut ajouter que la volonté de cet usurpateur était de détruire l'éducation.

Au Liban, beaucoup de peuples, de rois, de nations et d'empereurs ont essayé de faire des guerres sur notre territoire. Ils voulaient détruire notre patrimoine culturel et essayaient d'usurper les libertés de notre peuple. Malgré tout cela, le Liban a pu résister ; il a gardé son système éducatif et il a œuvré à son développement malgré toutes les oppressions.

Aujourd'hui, nous sommes en train de vivre d'autres formes de guerres contre l'éducation. La guerre la plus atroce est celle de la *mauvaise éducation*, une éducation sans échelle de valeurs, qui cherche à enseigner les opinions comme des vérités. En d'autres termes, l'éducation peut nourrir une culture de paix ou bien alimenter une culture de guerre si elle est loin de tout système de valeurs. L'éducation dans les établissements scolaires doit avoir comme but la paix pour arrêter la formation d'une nouvelle génération qui peut recréer la guerre.

Enfin la violence, les conflits et les guerres sont présents dans la vie quotidienne et trouvent leurs prémices dans les établissements scolaires. Face à ce constat, nous, membre de la communauté éducative d'une part et membre de la communauté humaine d'autre part, nous nous interrogeons sur ces phénomènes qui touchent tous les citoyens du pays, du monde arabe et du monde entier.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord envisager deux concepts : celui de « la paix » et celui des « éducations à », en vue de les relier ensemble en un seul titre : « l'éducation à la paix ». C'est pourquoi nous présenterons l'évolution de l'éducation à la paix en général, en nous attardant sur la pensée de beaucoup de penseurs internationaux et libanais.
Ensuite nous traiterons les finalités, les démarches et les méthodes de l'éducation à la paix. En outre, nous nous attarderons sur la typologie d'Ian Harris et de Morrison sur l'éducation à la paix ; cette typologie forme la pièce maîtresse de notre étude. Enfin nous terminerons par un développement sur l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

1. L'éducation à la paix : un vaste champ conceptuel

Dans cette partie, nous allons traiter d'abord des « *éducations à* ». Ensuite nous exposerons la dialectique entre « paix négative » et « paix positive ». Puis nous développerons les différents modes de réalisation de la paix. Enfin nous ferons la distinction entre « l'éducation à la paix » et « l'éducation sur la paix ».

1.1. Les « *éducations à* » et l'éducation à la paix

L'objectif principal de notre recherche est de nous concentrer sur l'éducation à la paix. Cette éducation entre sous le chapeau des « *éducations à* » qui sont à la mode aujourd'hui. Pour Jean-Marc Lange, les « *éducations à* » sont un « ensemble hétérogène centré sur des questions sociétales (politiques et idéologiques) et à visée d'engagement et de créativité collective » (Lange, 2013, para. 5). Elles « ne sont pas une simple méthode ou démarche pédagogiques, pas plus qu'une liste d'objets d'études, elles s'inscrivent dans une réflexion globale sur la société et le système éducatif » (Beitone, 2014, section *« Éducations à » et post-modernité*, para. 1). Donc ces éducations cherchent à remédier aux problèmes globaux, comme l'écologie par exemple par la pratique et par l'acquisition des compétences.

Beaucoup d'encre a coulé dans le but de mettre en marche cette nouvelle pensée et un grand nombre d'éducateurs, qui sont animés des meilleures intentions, ont renouvelé leurs pratiques pédagogiques et ont motivé les élèves pour résoudre des problèmes importants de la société. Ces éducateurs ont travaillé sur plusieurs champs de recherche : l'éducation à l'altérité, l'éducation à la santé, l'éducation à la sécurité routière, l'éducation à l'image, l'éducation à la consommation, l'éducation à l'environnement et au développement durable, l'éducation à la sexualité, l'éducation à la condition humaine, l'éducation à l'identité terrienne, l'éducation à la compréhension, l'éducation à l'orientation, l'éducation à l'internet, l'éducation à l'inter-culturalité, l'éducation à la nutrition, l'éducation à la responsabilité, l'éducation à la culture informationnelle, l'éducation aux nanotechnologies, l'éducation à la non-violence et à la paix, l'éducation à la défense, l'éducation à la vie, l'éducation

aux premiers secours, l'éducation ménagère, l'éducation à l'entrepreneuriat, etc.

Pour Beitone (2014), en traitant des « *éducations à* », nous allons « ouvrir l'école sur des problèmes importants : la santé, le développement durable, la citoyenneté, la sexualité, etc. Les promoteurs des « *éducations à* » souhaitent aussi motiver les élèves, renouveler les pratiques pédagogiques » (para. 2). Alors, le but de ces éducations est d'aider l'apprenant à vivre mieux sans risquer sa propre destruction ni celle des autres.

Nous allons limiter notre recherche à l'éducation à la paix. Cette éducation, qui prime sur les autres éducations aujourd'hui, surtout dans ce monde plein de conflits et de guerres, a pour rôle de transformer la réalité en commençant à travailler avec les élèves dans les écoles.

1.2. La paix négative et la paix positive

La dialectique entre « paix négative » et « paix positive » est bien développée depuis les années 60 par le sociologue norvégien Johan Galtung. Il a proposé cette distinction entre la « paix négative » et la « paix positive ».

Dans le premier cas, la paix se définit par l'absence de violence et de guerre entre groupes humains ou nations. Galtung disait : « lorsqu'on parle de « paix », on fait généralement référence à ce que je définis comme « paix négative », c'est-à-dire l'absence de guerres ou de toute autre forme de violence directe » (Daisaku, 1997, section *Entretien avec Johan Galtung : "La médiatrice idéale pour la paix serait une jeune femme"*, para. 3).

Dans le deuxième cas, la « paix positive » met non seulement l'accent sur l'absence de guerre ou de conflit violent, mais aussi sur le développement

de facteurs de coopération et d'intégration entre ces groupes ou nations, afin de favoriser une paix durable.

Pour conclure, la paix négative est l'état de non-guerre, tandis que « la paix positive est la situation d'harmonie où chacun trouve sa place au sein de la communauté humaine » (Annebeau, 2004, p. 72). Donc l'éducation à la paix doit se baser sur la paix positive.

1.3. Les différents modes de réalisation de la paix

Toutes les personnes sur terre désirent vivre en paix ; mais il existe un désaccord considérable quant à la façon de la réaliser. Harris parle de plusieurs modes pour atteindre la paix et chacun d'eux avec ses propres objectifs. Ces modes sont les suivants : « la force, la justice, le pacifisme, la politique et l'éducation » (Harris, 2003, p. 15).

Ces différents modes ne s'excluent pas, mais elles entrent toutes en interaction pour aborder les problèmes complexes de la violence que nous rencontrons dans le monde moderne.

1.3.1. La paix par la force

Le concept de « *paix par la force* » est reconnu dans l'Empire Romain, comme le montre la citation suivante : « si vous voulez la paix, préparez la guerre » (Harris, 2003, p. 17). Dans les termes d'aujourd'hui, la « paix par la force » demande de l'armement, de l'équilibre de pouvoirs, de la force, parce que la plupart des nations du monde abordent le problème du conflit avec une stratégie militariste pour détruire ou anéantir d'autres nations qui sont considérées par elles comme des sources de menace. Les régimes militaires optent pour la guerre afin de donner la paix à leurs citoyens.

Mais beaucoup de personnes refusent ce mode, car il peut mener à la création de communautés terroristes dans le monde ; cela va aggraver la situation de guerre et la paix va devenir un idéal.

De plus, ce mode est refusé pour trois raisons :

D'abord, ce mode coûte cher aux nations. Harris note que « l'argent dépensé pour la défense provient des services sociaux, de sorte qu'une augmentation des dépenses militaires entraîne souvent un niveau de vie et des services réduits pour de nombreux citoyens » (Harris, 2003, p. 18).

Ensuite ce mode cause un deuxième problème qui se manifeste par la recherche de solutions technologiques pour résoudre les problèmes sociaux. En d'autres termes, les chercheurs passent du temps et dépensent beaucoup d'argent en vue de développer des systèmes d'armes sophistiqués pour résoudre les problèmes. Cependant, ces armes créées ne peuvent pas remplacer les talents et la créativité des êtres humains pour relier et résoudre les problèmes inhérents au conflit.

Enfin le troisième problème de ce mode tient à l'utilisation de ces armes qui peuvent tuer des millions de personnes dans le monde. C'est pourquoi les mouvements de paix dans le monde optent pour une résolution des problèmes loin des guerres.

Même si ce mode est adopté par beaucoup de nations dans le monde, les militants pour la paix dans le monde cherchent à ne pas avoir recours à un tel mode pour résoudre les problèmes.

1.3.2. La paix par la justice

La « *paix par la justice* » veut dire que « la paix peut être obtenue en éliminant l'oppression sociale et l'exploitation économique » (Harris, 2003, p. 19).

Ce mode se préoccupe d'éliminer la pauvreté, la maladie, la famine, la misère humaine et la préservation des droits de l'homme. Les personnes, qui font la promotion de la paix par la justice prennent une position active contre la violence structurelle et ils cherchent à l'éradiquer en donnant aux peuples, qui vivent sous des conditions inhumaines, les besoins fondamentaux de survie.

1.3.3. La paix par le pacifisme

Contrairement à la paix par la force qui implique la violence pour faire la paix, la voie pacifiste implique l'absence de violence pour acquérir la paix.

Pour Jean Defrasne, le pacifisme en tant que concept prend dès le début du XX^{ème} siècle une double signification politique et philosophique. Du point de vue philosophique, il s'agit de « la doctrine de ceux qui croient à la possibilité d'établir la paix universelle » (Defrasne, 1983, p. 4) et ils travaillent pour son avènement. Du point de vue politique, c'est « le mouvement des partisans de la paix à tout prix » (Defrasne, 1983, p. 4), qui cherchent à créer des associations internationales pour assurer la paix entre les peuples et pour arbitrer les conflits.

Nous pouvons distinguer deux formes de pacifisme : d'une part, le pacifisme qui recherche la paix par la négociation et le désarmement. D'autre part, le pacifisme qui rejette totalement la violence et a recours à la non-violence en adoptant la voie qui repose sur la transformation des comportements et des croyances individuelles.

1.3.4. La paix par la politique

La *paix par la politique* est la volonté d'éviter les guerres, en cherchant un équilibre négocié par des traités basés sur la confiance.

Le développement des institutions internationales efficaces vise à éviter la guerre en créant des alternatives juridiques et politiques pour résoudre les conflits internationaux. L'ensemble du système judiciaire, avec les tribunaux, les avocats, les sanctions et les normes de justice, vise à assurer des procédures équitables pour le maintien de l'ordre dans la société civile (Harris, 2003).

La *paix par la politique*, qui met l'accent sur le travail par les canaux politiques, est une méthode utilisée par les Nations Unies, dont la charte énumère des mesures pour la prévention de la guerre et l'élimination des menaces à la paix.

Pour conclure, ce mode considère que les êtres humains sont rationnels et que les conflits peuvent être gérés sans violence en faisant appel à l'intérêt commun. Cette gestion se fait par la création des institutions, des lois et des traités pour négocier les conflits. Cependant, ce mode trouve ses limites, surtout dans les programmes privés qui bloquent les solutions et par les désaccords qui provoquent des conflits.

1.3.5. La paix par l'éducation

Notre dernière approche est l'éducation à la paix. Ce mode clarifie le rôle majeur que peut et doit jouer l'école dans l'éducation à la paix. En d'autres termes, l'éducation est partie prenante de l'enjeu de paix en devenir.

L'éducation joue un rôle essentiel sur les êtres humains qui sont appelés à changer leurs comportements violents et leurs croyances en vue de vivre en paix. Pour ce faire, les enseignants apprennent les alternatives à la violence et

expliquent les conséquences de la violence pour conscientiser les élèves sur la gravité de la violence et la nécessité de vivre en paix.
La difficulté que ce mode rencontre tient à ce que ses solutions sont à long terme et qu'elles sont difficiles à évaluer.

L'éducation joue donc un rôle important dans la paix, mais ce n'est pas à elle seule qu'incombe cet impératif de paix. C'est en cherchant à appliquer ensemble tous les modes que la paix peut trouver ses assises. Cependant, nous ne pouvons pas réaliser la paix totale, car chacun de ces modes a ses propres limites.

1.4. L'éducation sur la paix et l'éducation à la paix

Jenkins (2007) éclaire la différence entre l'« éducation à la paix »[8] et l'« éducation sur la paix »[9]. L'éducation sur la paix s'intéresse à développer des modules sur la guerre et la paix et sur les dirigeants des mouvements de la paix dans le monde, comme Martin Luther King, Mahatma Ghandi, Nelson Mandela et beaucoup d'autres. Donc *l'éducation sur la paix* prend cette dernière en tant qu'objet, tandis que l'éducation à la paix développe les connaissances, les valeurs, les comportements et les capacités éthiques, pour faire face à la violence, pour construire un ordre mondial pacifique et vivre dans un climat de justice et d'intégrité. Donc *l'éducation à la paix* prend la paix comme objectif à atteindre.

De même, Reardon (1988) considère que l'éducation à la paix entraîne à « acquérir les compétences et l'art de la paix » (p. 74) et pas seulement à élaborer des philosophies sur la paix.

---

[8] *Education for Peace*.
[9] *Education about Peace*.

De plus, l'éducation à la paix n'est pas un processus d'endoctrinement. En d'autres termes, l'éducation à la paix ne « verse » pas de connaissances dans l'esprit des élèves et ne cherche pas à leur dire ce qu'il faut penser ; par contre, l'éducation à la paix aide les élèves à soulever des questions et elle leur donne les outils dont ils ont besoin pour diriger leur apprentissage. Elle aide les apprenants à se poser des questions et à devenir des apprenants actifs et réfléchis.

L'éducation sur la paix conçoit la paix comme objet d'étude, tandis que l'éducation à la paix voit la paix comme objectif à atteindre. Donc en parlant de l'éducation à la paix, nous ne pouvons pas mettre à part l'éducation sur la paix. Il est nécessaire de faire la différence, mais c'est une faute de les séparer car l'une nourrit l'autre.

2. L'émergence historique du domaine de l'éducation à la paix

Nous pouvons comprendre le développement de l'éducation à la paix en partant de l'historique des éducateurs fondateurs. À noter que les moments clés de l'émergence de cette éducation se situent entre les deux guerres mondiales. Dans ce qui suit, nous allons nous référer, dans un premier temps, aux éducateurs et aux philosophes précurseurs de l'éducation à la paix. Puis nous développerons l'époque après-guerre, surtout la création de l'UNESCO et l'intérêt qu'elle porte à l'éducation à la paix. Enfin nous énoncerons les pensées de quelques penseurs libanais sur l'éducation à la paix.

2.1. Les précurseurs de l'éducation à la paix

Dans l'histoire des hommes, les histoires de guerres prévalent sur les histoires de la paix. Saint Augustin écrivait :

> *« Il n'est personne qui ne veuille avoir la paix ... et ceux-là mêmes qui veulent avoir la guerre, ne veulent rien d'autre chose que de vaincre ; ils n'ont donc que le désir d'arriver par la guerre à une glorieuse paix. C'est donc en vue de la paix que se fait la guerre… la paix est donc la fin désirable de la guerre »* (Saint Augustin, 1994, p.360).

Donc les gens se sont affrontés de tout temps au phénomène de la guerre, dans l'idée de construire la paix. Face à ce constat, il est essentiel pour nous de connaître les réponses pédagogiques qui sont conduites en vue d'agir contre ce phénomène de guerre. De plus, face à lui, les gens se sont prononcés en faveur de la paix, particulièrement dans le champ éducatif, mais le risque de se laisser aveugler par le rêve d'harmonie et de paix absolue, universelle et perpétuelle, est présent. Kant les critique en disant que ce sont « des philosophes qui s'abandonnent à ce doux rêve » (Kant, 1991, p. 25).

Selon Vriens (1999), l'éducation à la paix est devenue réalisable lorsque Kant considérait dans son livre *Projet de paix perpétuelle* (1795) que la guerre est une production humaine et non pas un désastre naturel ou divin. Donc c'est à l'homme qu'incombe la promotion de la paix. Cependant, l'éducation à la paix dans le cadre scolaire est très récente et « s'installe au fur et à mesure que se développe la démocratisation scolaire dans les pays occidentaux, au début du XIX^{ème} siècle » (Gicali, 2012, p. 56). Il faut noter qu'au milieu de ce XIX^{ème} siècle, les enseignants envisageaient l'éducation à la paix en vue d'aider les élèves à renoncer à la guerre. Ainsi la promotion de l'éducation à la paix en

milieu scolaire au début du XX^{ème} siècle « visait à solliciter la compréhension, la tolérance et le respect général de toutes les nations » (Gicali, 2012, p. 56).

D'abord, l'éducation à la paix, qui s'inspire d'une longue tradition des pédagogues, était au centre des préoccupations des humanistes, surtout chez Erasme qui écrivit son œuvre majeure sur la paix :

> *« J'en appelle… à vous princes… à vous prêtres… à vous magistrats… à tous ceux qui se glorifient du titre de Chrétiens, pour qu'ils conspirent… contre la guerre… »* (Erasme, 1973, p. 208).

« La préoccupation majeure d'Erasme était sa volonté d'éduquer les princes et les hommes en général dans le christianisme et l'Évangile, message de paix » (Annebeau, 2004, p. 9). En outre, il croyait à la propagation du savoir surtout religieux ; c'est pourquoi il a traduit la Bible en Latin en 1516 pour qu'elle soit accessible à toute personne.

Pour Erasme, les guerres sont une constante historique fréquente des relations que les hommes entretiennent entre eux. Ici, vient le rôle de l'éducation qui travaille sur le changement de mentalité de l'homme en se basant sur des fondements chrétiens et philosophiques. Du point de vue chrétien, la nature humaine, qui est la base du système érasmien, est aussi d'essence divine. Du point de vue philosophique, cette nature humaine doit être guidée par la raison pour ne pas se développer d'une manière déséquilibrée.

Pour acquérir la paix, ce changement de mentalité va commencer par le refus des dogmes dans ce qu'ils ont de plus réducteur et d'asservissant. Ceci va favoriser l'accès à plus d'autonomie, ce qui ouvrirait à l'homme la possibilité de gagner sa liberté et de mettre en pratique sa responsabilité individuelle et

collective. Alors, Erasme nous propose un projet de vie afin que l'éducation à la paix soit, tout à la fois, efficace et efficiente.

Enfin les humanistes plaçaient l'homme au centre du monde et de la création et faisaient de lui la mesure de toute chose. Ils voulaient former des têtes bien faites et non pas des têtes seulement pleines. Pour eux, la formation aux mœurs est aussi importante que la formation scientifique.

Rousseau, pour sa part, considère que les hommes naissent bons en nature et que c'est la société qui les corrompt. De ce constat, nous pouvons déduire que, pour Rousseau, l'apprentissage de la vie sociale est essentiel et aide les hommes à ne pas se corrompre. Nous entrevoyons ici « une ébauche de l'éducation à la paix, là où le savoir-vivre, la tête bien faite et le développement des capacités morales et sociales sont en l'honneur » (Gicali, 2012, p. 57).

Donc nous pouvons dire que Kant, Erasme et Rousseau ont préparé implicitement le terrain à l'éducation à la paix. Néanmoins, Comenius était plus explicite en matière d'éducation à la paix. Il voulait instruire le peuple par les livres saints. Il s'est intéressé à l'instruction et il a créé les premiers manuels scolaires. Il a écrit en 1652 son ouvrage le plus important, *la Grande Didactique*, qui a comme objectif principal d'*enseigner tout à tous*. De plus, sa perspective ne se limita pas à l'instruction ; convaincu que l'accès aux savoirs est inséparable de la formation spirituelle, il jeta les bases, pour la première fois, d'une véritable *éducation à la paix*. Pour Comenius, le Christ est l'image de la paix à imiter. À la fin de sa vie, il a publié le texte « Angelis Pacis » (Aspelagh, 1986) ; ce texte, écrit en 1667, était un appel à tous les chrétiens dans le monde à rechercher la paix.

Beaucoup plus tard, au début du XX^{ème} siècle, Adler considère que « la guerre est la résultante de l'abus de l'État et de l'Église » (Gicali, 2012, p. 58). C'est pourquoi il a développé une conception de l'éducation inscrite dans une philosophie orientée vers la perfection des individus et des collectivités. Cette philosophie était basée sur l'importance de l'actualisation du sentiment de communion humaine par le développement d'une pratique éducative quotidienne qui entretient le sentiment social en éducation chez les enfants et qui devait conduire à vivre la paix, la sécurité, autant pour les individus que pour les collectivités (Adler, 1981 ; 1991).

Cependant, l'éducation à la paix, en tant que pratique dans les écoles, est référée à John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet et d'autres. Ces éducateurs ont concrétisé leurs discours dans des modèles pédagogiques qui ont influencé les théories et les pratiques ultérieures.

2.1.1. L'éducation à la paix chez John Dewey

Aux États-Unis d'Amérique, Dewey a influencé l'éducation à la paix à travers sa pédagogie basée sur la relation entre l'éducation et la démocratie, indiquant que l'un des rôles de l'éducation est de favoriser la citoyenneté active par la participation dans les processus de la démocratie (Dewey, 2011).

En plus, dans son livre *Comment nous pensons ?*, écrit en 1910, Dewey propose six étapes pour la résolution des conflits : 1) délimiter clairement le problème, 2) formuler librement des solutions, 3) comparer les solutions, 4) choisir la solution la plus pertinente, 5) réaliser, appliquer et 6) évaluer (Dewey, 2004). À noter que la plupart des programmes de résolution des conflits ont été développés à partir de cette conception éducative de Dewey.

2.1.2. L'Éducation Nouvelle et l'éducation à la paix : Montessori et Freinet

L'Éducation nouvelle faisait face à l'éducation traditionnelle ou bien au dogmatisme. Ce mouvement, qui a commencé avec Adolphe Ferrière en 1899, se centre sur l'enfant et privilégie l'intérêt et l'activité de ce dernier.

Ces idées, qui opèrent un recentrage sur l'enfant, sont antérieures au conflit mondial. Après la Première Guerre mondiale, la mise en œuvre d'une éducation différente est rendue urgente. L'enfant, chez qui la nature est présupposée bonne, ne chercherait pas à combattre l'autre ; il est présumé porteur d'espoirs pour construire une société nouvelle. Il s'agit d'un futur à construire dont l'une des caractéristiques majeures serait l'exclusion de la guerre.

Parmi les éducateurs et les pédagogues de l'Éducation nouvelle, nous allons choisir deux pédagogues : Célestin Freinet et Maria Montessori, sachant qu'ils ont été animés par un profond désir, celui de voir la paix s'installer dans le monde après les deux guerres mondiales. De même, Annebeau (2004) conclut son étude sur ces deux pédagogues en disant que « les conceptions et démarches de ces deux pédagogues […] s'appuient sur la nécessité de l'éradication des conflits » (p. 6). De plus, de manière plus générale, les penseurs de l'Éducation nouvelle mettent leur espérance dans l'enfant qui, au terme de son enfance, va se changer et, par-là, va transformer la société qui va sortir de sa corruption.

Freinet considère que l'éducation a le rôle de faire sortir l'homme du nationalisme vers l'internationalisme. C'est pourquoi le projet de Freinet est « fondé sur la confiance en la vie ; il est l'avènement d'un nouveau citoyen, internationaliste » (Annebeau, 2004, p. 315). Selon Freinet, si l'école promeut les libertés individuelles et développe un travail loin de toute aliénation, cela

va être une garantie d'une société d'hommes libres et responsables qui vivent en paix. Donc la paix, selon Freinet, vient grâce à une nouvelle citoyenneté.

Pour Montessori, « l'enfant est bon par nature, mais après avoir été brimé et contraint, se trouvant en carence d'affectivité, lorsqu'il est devenu adulte, il est déviant, violent et enclin à faire preuve d'un esprit guerrier » (Annebeau, 2004, p. 316). Pour remédier à ce problème, Montessori trouve qu'il faut pacifier les comportements des jeunes enfants. Sa méthode consiste en ce que l'enfant exprime librement ses potentialités et qu'il ne soit pas contraint par l'adulte éducateur. Donc point de guerre entre l'adulte et l'enfant ; par-là, l'enfant se présente ainsi comme un être nouveau, qui « normalisé », est susceptible de paix et d'harmonie. En conséquence, cet enfant va devenir adulte et il participera à la création d'une société pacifique et, par-là, il peut combattre le fascisme ou bien n'importe quel régime politique totalitaire.

Enfin Montessori a travaillé à la promotion de la paix sur trois niveaux interdépendants : l'individu, la communauté et le monde. Le niveau individuel concerne la sensibilisation centrée sur la personne elle-même, c'est-à-dire le corps, les émotions et l'esprit, alors que le niveau de la communauté se réfère aux relations interpersonnelles, c'est-à-dire la confiance, l'ouverture et l'interdépendance ; et le niveau mondial se préoccupe de la conscience culturelle et environnementale (Montessori, 1949).

Ces trois éducateurs voulaient mettre l'apprenant au centre du processus éducatif en promouvant son autonomie et son rôle essentiel dans la promotion de la paix dans le monde. Tous ces philosophes et éducateurs déjà cités ont joué un rôle préparatoire dans la naissance des mouvements d'éducation à la paix après la Seconde Guerre mondiale.

2.2. L'éducation à la paix après la Seconde Guerre mondiale

Deux mois après la fin de la Seconde Guerre mondiale et, plus précisément, le 16 novembre 1945, l'UNESCO a été créée dans le but de construire un avenir plus pacifique entre les nations dans les domaines de l'éducation, de la science et de la culture.

De plus, en 1948, la Déclaration Internationale des Droits de l'Homme est adoptée ; elle a comme objectif principal l'éducation à la paix. Pour l'UNESCO, la paix ne se définit pas seulement par rapport à la guerre armée ; mais il y a d'autres formes de guerres : économique, culturelle, sociale, ethnique, etc. L'UNESCO cherche à contrecarrer ces formes de guerres par l'éducation.

Ensuite l'UNESCO a créé en 1952 le réseau des écoles associées en vue de développer chez les apprenants la compréhension mutuelle entre les hommes et la conscientisation des droits de l'homme.

Enfin après un parcours extraordinaire à la fin du XX^{ème} siècle en matière de l'éducation à la paix, l'UNESCO a promulgué une décennie internationale (2001-2010) de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde. Cette culture de la paix peut être définie comme l'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur :

a) Le respect de la vie, le rejet de la violence, la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération ;

b) Le respect des principes de la souveraineté, de l'intégrité territoriale, de l'indépendance politique des États et de la non-intervention dans les questions qui relèvent essentiellement de la juridiction nationale de tout État, quel qu'il soit, conformément à la Charte des Nations Unies et au droit international ;

c) Le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et leur promotion ;
d) L'engagement de régler pacifiquement les conflits ;
e) Les efforts déployés pour répondre aux besoins des générations actuelles et futures en ce qui concerne le développement et l'environnement ;
f) Le respect et la promotion du droit au développement ;
g) Le respect et la promotion de l'égalité des droits et des chances pour les femmes et les hommes ;
h) Le respect et la promotion des droits de chacun à la liberté d'expression, d'opinion et d'information ;
i) L'adhésion aux principes de liberté, de justice, de démocratie, de tolérance, de solidarité, de coopération, de pluralisme, de diversité culturelle, de dialogue et de compréhension à tous les niveaux de la société et entre les nations ; et encouragés par un environnement national et international favorisant la paix et dont l'instauration dépend d'un environnement national et international propice (Gicali, 2012).

L'éducation à la paix s'est développée depuis la création de l'UNESCO jusqu'à nos jours. Nous passons de la recherche de la paix pour extraire les conflits du monde, en passant par le désarmement et la résolution des conflits et la revendication des droits de l'homme, jusqu'à l'éradication de la violence structurelle qui se manifeste par « des éléments tels que la pauvreté, la famine, les carences en eau potable, les inégalités entre les peuples et les menaces sur l'environnement » (Gicali, 2012, p. 64).

À ce parcours, qui touche tous les peuples dans le monde, nous pouvons ajouter des tentatives d'acquérir la paix au Liban. Dans ce qui suit, nous allons

exposer les idées de quelques penseurs libanais qui ont traité de l'éducation à la paix.

2.3. La pensée libanaise contemporaine sur l'éducation à la paix

Dans cette partie, nous allons choisir trois penseurs libanais : Charles Malek, Youakim Moubarac et Antoine Messarra, qui ont vécu les misères et les guerres fratricides au Liban ; ils ont influencé la pensée libanaise contemporaine et ont travaillé à promouvoir la paix à partir de l'éducation. Ces penseurs ont parlé de deux modèles d'éducation à la paix : l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Notons que le choix de ces trois personnes ne dévalorise pas le travail des autres penseurs libanais comme Georges Corm, Nassif Nassar, Jean Clam, Charles Chartouni et d'autres, mais ils sont significatifs pour notre étude sur l'éducation à la paix.

2.3.1. Charles Malek et les droits de l'homme

Le Liban a joué un rôle principal dans la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme grâce à Charles Malek[10]. Sokhn disait que « de toutes les impressions que [Charles Malek] a gardées de la vie quotidienne [étaient] celles de l'inégalité entre les hommes, de l'injustice sociale, de la dignité humaine qui était souvent foulée aux pieds. Tout cela le frappait vivement et faisait travailler son cerveau » (Sokhn, 1995, p. 119). Les évènements qui ont marqué sa vie et surtout sa formation scientifique et

[10] Charles Habib Malek est un penseur, diplomate libanais et ancien ministre des Affaires Étrangères et de l'Éducation Nationale. Charles Malek est désigné comme chef de la délégation libanaise à la Conférence de San Francisco chargée de constituer la Charte qui marque la naissance officielle de l'ONU. Il a collaboré à la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme et a joué un rôle important dans la formulation du préambule. En 1951, il est devenu président de la Commission des droits de l'homme. En 1958, il a été élu Président de la treizième session de l'Assemblée générale de l'ONU.

philosophique l'ont guidé à être un vrai défenseur des droits de l'homme et un excellent rédacteur de cette déclaration.

De plus, Wael Kheyr disait que « le rôle éminent dans le comité de la rédaction du matériel d'annonce de la déclaration universelle des droits de l'homme est toujours un endroit de débat : est-il le libanais Charles Malek ou bien le français René Cassin ? » (Kheyr, 1998, p. 86). Ainsi le Liban n'a pas contribué passivement à la rédaction de la déclaration universelle des droits de l'homme mais par contre, il a eu, grâce à Malek, un rôle primordial.

Malek a donné beaucoup de conférences qui « ont dépassé les mille » (Sokhn, 1995, p. 125). Dans un premier temps, nous allons exposer le *discours des quatre libertés* de Roosevelt, qui est une pierre angulaire dans la pensée de Malek. Dans un second temps, nous allons choisir une conférence qui résume la pensée de Malek sur les principes de base des droits de l'homme.

Pour parler des droits de l'homme, Malek commence la majorité de ses conférences en parlant des quatre libertés que Roosevelt a présentées comme fondamentales dans son discours sur l'état de l'Union prononcé le 6 janvier 1941. Ce discours est le suivant :

> *« Dans les jours à venir, que nous cherchons à rendre sûrs, nous entrevoyons un monde fondé sur quatre libertés essentielles. La première est la liberté de parole et d'expression — partout dans le monde. La deuxième est la liberté de chacun d'honorer Dieu comme il l'entend — partout dans le monde. La troisième consiste à être libéré du besoin — ce qui, sur le plan mondial, suppose des accords économiques susceptibles d'assurer à chaque nation une vie saine en temps de paix pour ses habitants — partout dans le monde. La quatrième consiste à être libéré de la peur — ce qui, sur le plan mondial, signifie une réduction des armements si poussée et si vaste, à l'échelle planétaire, qu'aucune nation ne se trouve en mesure de commettre un acte d'agression physique contre un voisin — n'importe où dans le monde. Il ne s'agit pas là de vues concernant un millénaire éloigné. C'est la base*

> *précise du genre de monde à la portée de notre temps et de notre génération. Ce monde est l'antithèse même du prétendu nouvel ordre tyrannique que les dictateurs cherchent à instaurer en faisant exploser une bombe »* (Discours sur l'état de l'Union du 6 janvier 1941).

Ce qui attire l'attention dans ce discours ce sont les deux expressions « *partout dans le monde* » et « *n'importe où dans le monde* » qui sont répétées plus d'une fois. Cette répétition voulait dire que ces quatre libertés, qui sont : la liberté d'expression, la liberté de religion, la liberté de vivre à l'abri du besoin ; la liberté de vivre à l'abri de la peur, doivent être vécues dans tout le monde. Malek a donc été influencé par ce discours et il a essayé de bien rédiger la Déclaration universelle des droits de l'homme en se basant sur le discours de Roosevelt.

De plus, Roosevelt voulait construire un nouveau monde pour vivre les quatre libertés. Ce monde est très loin du monde dans lequel nous vivons. Et, pour que ce monde ne soit pas une utopie, Malek a travaillé à traduire cette intention de Roosevelt dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Nous allons exposer la conférence donnée le 4 février 1947 devant le comité des droits de l'homme à l'ONU. Dans cette conférence, qui s'intitule « *les quatre principes que la Charte nationale des droits de l'homme doit reconnaître* », Malek expose quatre principes qui se trouvent face à un danger imminent qui est le risque d'être négligé ou rejeté par divers types de philosophies et de systèmes.

D'abord, Malek insiste pour utiliser l'expression « personne humaine » à la place d'« individu humain ». Cette dernière signifie que l'homme est présent réellement et qu'il appartient à une société donnée. Mais « la personne

humaine, par son essence, s'avance à n'importe quelle communauté à laquelle il appartient » (Malek et al., 1998, p. 132).

Ensuite le deuxième principe repose sur deux facultés que sont la raison et la conscience qui aident la personne humaine à connaître la vérité et l'accepter ou bien la refuser. En outre, ces facultés n'appartiennent ni à une communauté, ni à une nation, ni à une religion, mais à la personne elle-même.

De plus, le troisième principe considère que toute pression sociale qui a une influence automatique sur la décision de la personne humaine est fausse.

Enfin le quatrième principe considère que la personne humaine, grâce à sa raison et à sa conscience, est le vrai juge de ce qui se passe à côté d'elle.

Donc Malek cherche à faire sortir la personne humaine de son milieu qui la limite. Et il pousse la personne à prendre ses propres décisions en faisant appel à la raison et à la conscience.

Les trois constantes dans la pensée de Malek sont les suivantes : la personne humaine, la vérité et la liberté. Il a lutté pour la paix par l'application des droits de l'homme partout dans le monde.

Donc l'éducation à la paix chez Malek repose sur l'éducation aux droits de l'homme et sur le fait d'éduquer les élèves à connaître la vérité par leur raison et leur conscience et d'être libres dans leur décision sans être influencés automatiquement par les idées bien faites.

2.3.2. Le dialogue islamo-chrétien : prélude de réconciliation chez Youakim Moubarac

Youakim Moubarac[11] était en quête incessante de paix, de dialogue et de concorde entre les Libanais. Pour lui, le Liban est un lieu « où il fallait organiser

[11] Prêtre et savant maronite libanais. Il a vécu en France une grande partie de sa vie et sa pensée a été influencée par Louis Massignon. Il est connu par sa *Pentalogie islamo-chrétienne* et sa *Pentalogie antiochienne, domaine*

le dialogue, la paix, le bon sens entre un monde arabe, majoritairement musulman, et l'Europe à l'avant-garde de la modernité politique » (Stassinet, 2005, p. 365).

Moubarac s'intéressait beaucoup au dialogue islamo-chrétien comme prélude indispensable à la réconciliation entre l'Europe chrétienne et l'Orient musulman d'une part, et à une concorde entre les libanais d'autre part. Il considérait que ce dialogue est une pierre angulaire pour la paix civile au Liban.

Pour ce faire, il s'est investi dans le dialogue entre les trois religions monothéistes et surtout dans la théologie de l'histoire du Salut. Il considère que la théologie de l'histoire du salut judéo-chrétienne ne doit pas exclure l'Islam. Il considère que ce schéma de l'histoire du Salut n'a fait que nourrir les conflits et que l'histoire n'a généré que des guerres fratricides en Orient. Et qu'elle était à l'origine du colonialisme. Pour lui, la théologie de l'histoire du Salut se résume par la présente : « J'ai la vérité, tu ne l'as pas ; tu es dans l'erreur. Je vais te mettre dedans » (Stassinet, 2005, p. 368).

Nous pouvons déduire que la base des conflits vient de l'accaparation de la vérité et le fait de se considérer maître des autres. Pour pouvoir en sortir, Moubarac propose la voie du dialogue en affirmant que chaque religion ne doit pas se considérer comme ayant la vérité totale. Passer du monologue au dialogue est à la base de toute réconciliation et de toute concorde.

En outre, pour Moubarac, la paix au Liban se jouait dans le succès de la réconciliation entre l'Orient et l'Occident, sur des bases historiques et culturelles. Du point de vue historique, les Églises orientales doivent revenir

---

maronite. Moubarac a incité avec Michel Hayek à la tenue du Synode Patriarcal Maronite, mais les deux sont décédés avant la tenue de ce synode.

aux racines antiochiennes, d'une part, et aux racines abrahamiques partagées entre le Christianisme et l'Islam, d'autre part.
Du point de vue culturel, Moubarac a fait une distinction entre « arabisme », qui prend une connotation idéologique politique nationaliste et « arabité », qui est une expression propre à Moubarac et qui reflète la contribution culturelle des libanais dans la renaissance des arts et des lettres en Orient. De même, Moubarac considère que les maronites, qui doivent favoriser l'arabité, ne doivent pas se figer sur la « romanité » de leur Église : il faut qu'ils reviennent aux sources syriaque et antiochienne qui sont à la base de cette Église avant le grand schisme de 1054.

De plus, Moubarak considère que le Liban ne peut pas être loin du conflit palestinien. « Le Liban doit être comme la cellule radioactive qui désintègre le processus de la violence et enlève au système sioniste sa raison d'être et contribue en Palestine à la réintégration des juifs, sur le même pied d'égalité que les chrétiens et les musulmans dans tout le monde arabe » (Stassinet, 2005, p. 371). Le Liban doit donc jouer un rôle important dans la cause palestinienne. Pour cela, il ne doit pas se recroqueviller sur lui-même et se fermer au monde arabe, mais par contre, il doit rester fidèle à sa mission en tant que pays de réconciliation entre Orient et Occident.

Le projet de Moubarac pour l'éducation à la paix au Liban repose sur le dialogue islamo-chrétien qui cherche à promouvoir la compréhension mutuelle, le retour aux racines, l'ouverture aux autres et la clarification de la mission du Liban dans le monde comme agent de lien et de réconciliation entre Orient et Occident.
En outre, le curriculum libanais doit être modifié en vue de conscientiser les élèves dans les écoles sur la cause palestinienne, l'arabité et l'œcuménisme.

2.3.3. Antoine Messarra et la mémoire de contribution nationale

Messarra[12] expose l'éducation à la paix au Liban du point de vue socio-politique. Il considère que le pacte national entre les différentes communautés qui constituent la société libanaise peut guider vers la paix civile. C'est pourquoi les éducateurs doivent forger la mémoire collective qui a le rôle d'aider les jeunes gens à connaître leur histoire et à se réconcilier avec elle pour ne pas revivre les mêmes erreurs, surtout les guerres fratricides.

Après la guerre libanaise, Antoine Messarra a un grand souci, celui de travailler sur la nouvelle génération, surtout celle qui a vécu à la fin de la guerre et après la pacification, pour lui faire apprendre une culture de paix qui, pour lui, doit être une culture de pacte national et de prudence.

Messarra dit qu'il faut repenser le programme d'histoire enseigné dans les écoles au Liban, pour développer une « mémoire de contribution nationale » (Messarra, 2004, p. 109), au lieu de continuer à reproduire des idéologies, des comportements et des politiques conflictuelles.

Pour ne pas tomber dans une nouvelle guerre et reprendre la même histoire, Messarra nous ouvre les yeux sur le fait que l'histoire « ne se répète que chez les peuples sous-développés, ceux-là qui n'apprennent que dans l'histoire et non de l'histoire » (Messarra, 2004, p. 110). Messarra nous pousse à apprendre de notre histoire en tant que Libanais.

Pour lui, les Libanais n'ont rien fait pour passer d'une mémoire de guerre à une culture de paix civile permanente au Liban. Mais par contre, ils ont aggravé la situation. Messarra a exposé les attitudes après-guerre des différentes tranches libanaises de la façon suivante :

[12] Professeur d'université. Né à Beyrouth le 3 février 1938. Docteur d'État de l'Université des sciences humaines de Strasbourg (1982).

- Les survivants n'ont pas témoigné d'une manière claire de leur souffrance ; notons que « ce sont eux les vrais historiens de la souffrance humaine » (Messarra, 2004, p. 111).
- Au niveau du pouvoir : « tout semble se faire pour favoriser l'amnésie nationale, afin de ne pas remuer les cicatrices de la guerre » (Messarra, 2004, p. 111).
- Au niveau des partis et du débat public : aucune auto-critique ou remise en question n'a été faite jusqu'à présent.
- Au niveau de l'urbanisme : on efface tout par la reconstruction des bâtiments, sans avoir le souci de reconstruire les mentalités et les esprits du peuple.
- Au niveau de la politique régionale : « des contraintes et pressions subsistent faisant obstacle au plein épanouissement des acquis positifs de la guerre : soif de souveraineté, d'État de droit, de rencontre et de convivialité » (Messarra, 2004, p. 111).

De plus, pour Messarra, la commémoration des martyrs ne doit pas être faite dans un objectif d'accusation de l'autre, mais par contre, il faut faire de ces martyrs des « symboles pour la défense des droits de l'homme » (Messarra, 2004, p. 112). De même, les forces politiques ont mis la main sur les organisations estudiantines et ils ont reproduit l'amnésie nationale chez ces jeunes libanais.

Messarra voulait faire revivre la mémoire nationale chez les jeunes, pour ne pas tomber de nouveau dans une nouvelle guerre fratricide. Pour ce faire, il y a eu un essai au Liban, dans les années 1996-1998, pour favoriser la culture de la paix ; ce chantier a été mené au centre de recherche et de développement pédagogique pour la conception et la mise en application de programmes

d'éducation civique et d'histoire. Le résultat était de développer une culture de la mémoire avec un esprit critique contre toute forme de violence.

Ceux qui doivent travailler sur cette mémoire sont les survivants de la guerre. Pour lui, la mémoire se transmet de génération en génération à travers « des monuments historiques, l'histoire racontée, les manuels d'histoire et d'éducation civique, les rites de commémorations… » (Messarra, 2004, p. 113). La mise en lumière de la mémoire de la guerre se fait dans le but d'engendrer la paix et la concorde et non la haine.

La mémoire de contrition et solidaire ne remue pas les plaies et les souvenirs douloureux, mais elle aborde « les souffrances avec authenticité et sous les angles suivants :

- La résistance civile de la population,
- Le maintien du moral du peuple malgré la situation de la guerre,
- La solidarité des gens face à la guerre,
- Les engagements en faveur de la paix,
- Le courage et l'espoir malgré les conditions contraignantes,
- Le coût des conflits et les bénéfices de la solidarité nationale » (Messarra, 2004, p. 114).

Donc, pour Messarra, les éducateurs à la paix doivent être des *éducateurs comptables*, qui sont dotés d'une éthique scientifique, « rapportent les faits non seulement dans leur causalité et leur contexte, mais aussi en terme de coût et profit, comme dans un bilan comptable » (Messarra, 2004, p. 115).

Enfin tout oubli de la souffrance de la guerre est une trahison de la paix. Cependant, il faut se souvenir de toutes les souffrances pour pouvoir changer la situation. Pour Messarra, vivre dans un esprit de paix, c'est vivre dans un

esprit de compréhension mutuelle et dans une reconnaissance de l'autre et de ses droits en tant qu'homme.

Depuis un siècle le Liban vit des guerres continues, de la Première Guerre mondiale, en passant par la Seconde Guerre mondiale puis par la guerre fratricide et les guerres israélites continues sur l'État libanais et se terminant par les guerres qui l'entourent au Moyen-Orient.

Face à ces guerres, le Liban a cherché à s'en sortir grâce à ses penseurs et ses activistes. Charles Malek a considéré que la paix ne peut être réalisable que si les droits de l'homme sont appliqués et que toute personne humaine vit en liberté et dans la vérité. Ensuite Youakim Moubarak a vu que la réconciliation au Liban trouve son fondement dans le dialogue islamo-chrétien. Enfin Antoine Messarra affirme que la reconnaissance de l'autre différent est une pierre angulaire pour vivre en paix au Liban et il insiste sur le fait que les libanais ont une mémoire nationale de la guerre pour engendrer la paix et non la haine.

Les programmes d'éducation à la paix au Liban devraient être imprégnés par les constats suivants : la connaissance de la vérité, la liberté de pensée et d'expression, le respect des droits et des devoirs, le dialogue, la résolution des conflits et la reconnaissance mutuelle entre les composantes de la société.

3. L'éducation à la paix : finalités, méthodes, démarches et modèles

Dans ce qui suit, nous allons traiter d'abord des finalités sociales de l'éducation à la paix. Puis nous exposerons les méthodes et les démarches pédagogiques de cette éducation. Enfin nous parlerons minutieusement des différents modèles d'éducation à la paix dans les écoles.

3.1. Les finalités sociales de l'éducation à la paix

Le but des finalités sociales de l'éducation à la paix est d'acquérir des compétences. Ces compétences sont de plusieurs ordres. Elles vont des compétences centrées sur soi en passant par celles centrées sur l'autre, sur le groupe, sur l'organisation sociale et enfin nous trouvons celles qui se centrent sur le monde. Dans cette partie de notre étude, nous allons nous baser sur le « programme pour l'éducation à la non-violence et à la paix » de la *coordination française de la décennie*, pour élaborer les finalités de l'éducation à la paix surtout dans un établissement scolaire (Renoux, 2005, pp. 6-11).

L'acquisition de ces compétences par l'élève, que ce soit au niveau du savoir, du savoir-faire ou bien du savoir-être, a comme objectif de transformer la réalité et de créer une culture de paix pour vivre paisiblement.

3.1.1. Développer des compétences centrées sur soi

D'abord, l'éducation à la paix développant des compétences centrées sur soi aide la personne à vivre une paix intérieure. Ces compétences sont les suivantes :

- **La connaissance de soi :** cette compétence consiste à développer chez les apprenants une connaissance de leurs compétences et de leurs points forts, et une connaissance de leurs limites pour les accepter et pour chercher à les transcender. Notons que Socrate considère que l'acquisition de cette compétence est le point de départ pour une vraie connaissance du monde et de l'univers, d'où la devise inscrite à l'entête du Temple de Delphes que Socrate reprend à son compte : « Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les Dieux » (Socrate, cité par Lipnick, 2013, p. 14). Cette connaissance de nous-mêmes nous laisse

entrer dans la quête de la vérité, car la connaissance de la vérité est un principe essentiel pour vivre en paix.

- **La congruence :** cette compétence consiste à aider l'apprenant à repérer les contradictions entre ses valeurs et ses actes, pour qu'il puisse les faire évoluer et les ajuster. Donc la congruence est l'alignement entre ce que nous sommes, ce que nous faisons et ce que nous disons. L'expression qui peut résumer le concept de congruence est la suivante : *nous disons ce que nous faisons et nous faisons ce que nous disons*.

  Cette compétence va aider les élèves à être authentiques et à vivre sans mettre des masques. L'acquisition de la congruence permet aux élèves d'avoir une cohérence interne avec eux-mêmes.

  Pour Rogers, l'in-congruence est la non-correspondance entre ce qui est vécu et ce que la personne veut vivre. Alors, pour que toute personne soit congruente avec elle-même, elle doit faire un rapprochement entre ses idées et son vécu (Rogers, 1961).

- **L'estime de soi et la confiance en soi :** les enseignants doivent permettre aux élèves de mieux se connaître à travers des activités qui développent en eux la confiance et l'estime de soi ; tout en portant un regard positif sur leurs performances académiques ou non-académiques. Pour que les élèves aient un regard positif sur eux-mêmes, la communauté éducative à l'école doit les regarder comme des personnes uniques. La théorie des intelligences multiples de Gardner nous aide dans ce regard positif (2008). Gardner introduit une nouvelle façon de comprendre l'intelligence des élèves en échec scolaire. Pour lui, il y a plusieurs formes d'intelligence : logico-mathématique, spatiale, musicale, émotionnelle, etc. Cette théorie des intelligences multiples ne limite pas l'élève à une seule catégorie mais par contre, elle aide l'enseignant à voir l'élève dans ses différentes potentialités. Nous

pouvons conclure que cette théorie ouvre à l'élève la porte de l'estime de soi et à avoir confiance en ses capacités. En d'autres termes, le but essentiel de Gardner est de réparer l'estime de soi chez les élèves en échec. Ainsi nous arrivons à établir une vraie éducation à la paix.

- **La connaissance des sentiments, des émotions et des besoins :** le but est d'aider les élèves à connaître, évaluer et exprimer ces trois réalités et de les reconnaître chez les autres.
- **L'écoute du corps et la gestion des émotions :** L'éducation à la paix aide les élèves à gérer leurs émotions, et « à respecter les rythmes entre activités physiques, activités intellectuelles et repos » (Renoux, 2005, p. 7).
- **La connaissance de sa sexualité :** l'éducation à la paix doit promouvoir un programme d'éducation sexuelle de l'élève qui touche sa sexualité dans toutes ses dimensions : physiologique, sociale, affective, religieuse et éthique, surtout au moment de sa puberté.

3.1.2. Développer des compétences centrées sur l'autre

Ensuite l'éducation à la paix développe chez l'apprenant des compétences qui se centrent sur l'autre, pour que la personne entre avec lui dans une bonne relation. Ces compétences sont les suivantes :

- **La capacité de la personne à « faire avec » l'autre-différent :** le premier article de la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* précise que « tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ». Cet article suppose « développer chez l'élève sa capacité d'inclure tout autre dans le cercle de jeu, le cercle de travail, le cercle des apprentissages, le cercle de parole, etc. » (Renoux, 2005, p. 7). Cette compétence va vers l'acceptation des différences et la promotion de

l'inclusion : entre les garçons et les filles, entre les élèves autochtones et les élèves du voyage et entre les enfants normaux et les enfants handicapés dans une classe.

- **La communication relationnelle :** c'est le fait d'apprendre à l'élève de s'exprimer clairement, de développer la capacité d'écouter activement, d'être conscient des risques de quiproquos, d'interpréter les signaux non-verbaux, de savoir questionner pour revendiquer l'information, de reformuler et décrire l'avis de l'interlocuteur, de savoir soutenir et valider l'expression de l'autre, de s'exprimer avec le « je », de pratiquer des rituels sociaux comme se présenter devant un public et le fait de remercier les autres.
- **L'affirmation de soi :** cet enseignement vise à aider l'élève à défendre ses droits dans le respect des droits des autres. La compétence d'affirmation de soi comprend « les capacités de se présenter avec ses qualités et ses défauts, de faire respecter ses limites personnelles, d'accepter et de refuser des propositions, de savoir dire non, de tenir sa parole, de dire une différence d'opinion, de défendre ses idées, de maintenir la communication avec l'autre en cas de désaccord tout en affirmant ses valeurs et ses opinions personnelles, de différencier les arguments informatifs et les arguments persuasifs, de formuler des critiques constructives, de donner des messages clairs et consistants, de formuler des demandes précises, de savoir recevoir de la reconnaissance de la part de son entourage » (Renoux, 2005, p. 8).
- **L'acceptation des différences et l'empathie :** L'empathie est une compétence qui aide l'élève à faire une décentralisation de ses propres idées pour faire une rencontre avec l'autre différent en faisant la connaissance de ses pensées, tout en les distinguant de ses propres

ressentis et pensées. C'est la capacité de se mettre dans les souliers de l'autre.

- **La gestion non-violente des conflits :** Cet enseignement a pour but d'apporter aux élèves des connaissances sur les « formes de violences et leurs causes, sur les mécanismes d'escalade de la violence et les moyens qui permettent de la désamorcer. Il vise à leur apprendre à connaître leurs propres réactions au cœur d'un conflit, de leur faire prendre conscience de leurs émotions (peur, colère, etc.) et de leur permettre de prendre du recul pour les laisser s'apaiser, de leur apprendre à parler sans agresser, à reconnaître et à définir la situation problématique, à distinguer la personne de son comportement pour se centrer sur l'objet précis du conflit, à anticiper sur les conséquences de leurs actes, à imaginer des solutions susceptibles de convenir aux protagonistes du conflit, à concrétiser un accord et à appliquer la solution choisie » (Renoux, 2005, p. 8).

3.1.3. Développer des compétences centrées sur le groupe

Tout groupe est formé d'une diversité de personnes. Cette hétérogénéité dans le groupe est devenue un défi pour bien le gérer. C'est pourquoi il est intéressant de développer des compétences centrées sur le groupe pour une meilleure vie ensemble au sein du groupe-classe et dans les autres groupes dans lesquels se trouve l'élève. Ces compétences sont les suivantes :

- **Capacité d'apprendre et de réussir ensemble :** Abrami (1996) considère que les enseignants doivent développer des aptitudes coopératives afin d'aider les élèves à apprendre ensemble. Cela va les aider à vivre mieux dans le groupe. De plus, Heber-Suffrin considère que la réussite de l'apprentissage coopératif consiste dans l'habilité de

l'échange des savoirs (Heber-Suffrin, 2005), afin de développer, à la fois, l'intelligence collective et la capacité de s'entraider.

- **Capacité de s'affirmer et de trouver sa place dans le groupe :** Cette capacité consiste à assister l'élève à résister à la pression que peut engendrer un groupe, à anticiper les répercussions de ses actes, à combattre toute manipulation, à confronter les différents points de vue des autres membres du groupe et à lutter contre tout phénomène de bouc émissaire et de circulation de préjugés, stéréotypes et rumeurs. Cette compétence sert à comprendre les différents rôles qui peuvent être joués dans un même groupe.
- **Capacité de participer positivement à la dynamique du groupe :** Cette capacité consiste à apprendre l'évaluation du besoin d'aide : demander et offrir l'assistance adéquate. Elle permet d'exercer son esprit critique et à savoir se comporter quand une injustice ou un conflit surgit, à être un médiateur qui sait coopérer et réguler les tensions dans un conflit. Cette capacité nécessite l'acquisition de compétences techniques spécifiques à la conduite de réunions, à l'animation d'équipes, au discours devant un groupe, au débat et à l'argumentation et à la synthèse du contenu des réunions et des décisions prises par le groupe.
- **Responsabilité :** Cette compétence développe la prise de conscience qu'il ne faut pas se taire devant une violence, car le silence est une façon d'y participer. Donc nous devons apprendre aux élèves à être des acteurs de paix et de justice et qu'ils doivent œuvrer quotidiennement pour construire un monde pacifique.
- **Solidarité :** Il s'agit d'apprendre aux élèves à percevoir l'importance du rôle qu'ils peuvent jouer dans la construction d'une société pacifique et non-violente. Cette compétence peut s'exercer sous plusieurs formes : spontanée à travers l'aide mutuelle dans l'apprentissage et aussi dans une

autre activité organisée en favorisant le tutorat entre apprenants, à titre d'exemple.

3.1.4. Développer des compétences centrées sur l'organisation sociale

L'éducation à la paix développe aussi des compétences centrées sur l'organisation sociale. Ces compétences préparent l'élève à vivre dans une société ayant des règles, des lois, des valeurs et des restrictions. Ces compétences sont les suivantes :

- **Capacité à assumer la triade règles, transgressions, sanctions :** Cette compétence aide l'élève à comprendre que la loi est un facteur de liberté et de sécurité assurant la qualité du vivre ensemble. Elle comporte aussi les capacités à être acteur dans l'élaboration des règles, à adhérer volontairement aux lois établies par un processus démocratique admis par la collectivité, à critiquer au cas où une règle ne serait plus conforme au mode de vie et à juger favorablement les sanctions qui sont rationnelles, fiables et équitables.
- **Développement de l'esprit civique :** Cette compétence développe la conscience de la nécessité de promouvoir les valeurs civiques. Elle s'acquiert, par exemple à travers des formations de secourisme, de sécurité routière, de l'apprentissage et du respect des règles du débat démocratique, de l'acceptation et du respect des règles de vie collective dans et hors de l'école. Cette compétence développée permet aux élèves de participer à la vie de la classe et de l'école au travers du système de délégations dans les différents conseils qui structurent la vie de l'école ou d'«un service de médiation par les pairs » (Condette-Castelain et Hue-Nonin, 2014) instauré dans l'école.

- **Préventions pour la santé physique, sociale et mentale :** Dans le préambule du texte constitutif de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1948, il est précisé que « la santé est un état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 2014, p. 1). Dans la dimension sociale ou citoyenne de l'éducation sexuelle, il s'agit d'alerter sur les risques d'abus sexuels, d'apprendre des comportements de prudence pour éviter de se mettre en danger ou de mettre en danger autrui et d'apprendre à réagir dans une situation dangereuse. Le racket et le phénomène du souffre-douleur doivent être traités également dans un but préventif.
- **Respect du bien commun :** Il est important de développer la responsabilité personnelle du bon état des matériels et des lieux qui sont à la disposition de tous. L'acquisition de la notion de « bien commun » se fait à l'école en développant le respect de tous les livres et les matériels à usage pédagogique, ainsi que les différents lieux fréquentés.

3.1.5. Développer des compétences centrées sur le monde

L'éducation à la paix et à la non-violence vise une ouverture au monde, une solidarité internationale et un respect de l'environnement. Les compétences centrées sur le monde sont les suivantes :

- **Solidarité internationale :** Nous parlons ici d'une solidarité qui va au-delà de la nation pour toucher le monde entier. Généralement, les élèves ne sont pas conscients de l'importance de cette solidarité ; pour cela, il est nécessaire de les éveiller, surtout dans les pays sous-développés. Cette compétence peut être avancée aux apprenants par le biais de plusieurs notions : par exemple celle du développement durable, de

l'échange commercial équitable, du respect de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, de l'épargne solidaire ou de l'éducation obligatoire pour tous, etc…

- **Sensibilité aux conflits nationaux et internationaux :** Il s'agit là de sensibiliser les élèves aux problèmes qui causent des conflits nationaux ou bien internationaux. En choisissant des exemples de l'actualité et en les abordant, des méthodes d'analyse faisant ressortir différents moyens pour rétablir la paix seront transmises aux élèves : quête des iniquités qui sont à l'origine d'un conflit ; détection des mécanismes de violence dans les différents conflits ainsi que leurs retombées ; constatation de pratiques qui promeuvent la paix et découverte des processus de gestion de conflits internationaux.
- **Respect de l'environnement :** Nous entendons par respect de l'environnement le respect des êtres vivants animaux ou végétaux, ainsi que les différentes ressources naturelles épuisables ou inépuisables, à titre d'exemples l'air et le pétrole. Ce respect exige la connaissance des cycles de la nature, ainsi que l'apprentissage des moyens de préserver l'hygiène du corps et, par conséquent, la santé. Cet enseignement a comme objectif d'éveiller les élèves aux nuisances qui menacent l'environnement et de déterminer des règles de conduites saines et respectueuses envers ce dernier ; ces règles-ci peuvent être écrites dans une charte de l'établissement scolaire. Ce n'est qu'une invitation à un engagement collectif dans le but de préserver et améliorer la qualité de l'environnement.

  La maîtrise de ces compétences va aider l'élève à vivre en paix avec lui-même, avec les autres et avec le monde. À noter qu'il y a une complémentarité entre ces compétences et il incombe aux établissements scolaires de promouvoir cette éducation qui rend l'élève heureux. Donc

le but de toute éducation et surtout de l'éducation à la paix est de faire vivre l'homme dans une atmosphère paisible, saine, joyeuse et pleine d'amour et de liberté.

3.2. Les méthodes et les démarches pédagogiques de l'éducation à la paix

Dans cette partie de notre travail, nous allons nous baser sur la pensée d'Éveline Charmeux qui a développé les méthodes et les démarches pédagogiques qui conduisent à la guerre et celles qui vont favoriser la paix.

Avant que Charmeux (2006, p. 4) n'expose les méthodes et les démarches pédagogiques de l'éducation à la paix, elle a proposé trois méthodes et démarches pédagogiques qui favorisent la guerre et qui sont les suivantes :
D'abord, la démarche transmissive traditionnelle habitue les apprenants, sans qu'ils ne le sachent, à accepter passivement les instructions de celui qui possède un statut supérieur. Cette démarche pédagogique a comme retombée d'étouffer l'esprit critique de l'apprenant et d'ouvrir la porte aux fanatismes et aux extrémismes. Le monde arabe, et même le monde entier, est aujourd'hui plein de mouvements extrémistes qui résultent parfois de cette démarche pédagogique de transmettre la vérité et les connaissances.
Ensuite le respect, qui est une valeur à la mode de nos jours, peut être extrêmement dangereux quand il est utilisé pour libérer des idées opposées à la liberté et à la paix. Donc le respect aveugle d'une personne peut guider à des désastres.
Enfin de nombreux éducateurs cherchent à adapter l'élève à des normes sociales posées à l'avance. Cette soumission aveugle aux valeurs mène dans le

futur les élèves à les refuser et, par-là, à tomber dans un vide qui va influencer négativement leurs décisions.

Après que Charmeux a mis la lumière sur les démarches et les méthodes pédagogiques qui favorisent la guerre dans les écoles, elle va exposer six méthodes et démarches pédagogiques qui favorisent la paix (Charmeux, 2006, pp. 4-5)**.** Ces méthodes et démarches sont les suivantes :

D'abord, Charmeux considère que le *doute méthodique* de Descartes est au cœur de la pensée scientifique, car il pousse à se débarrasser de toute connaissance antérieure et « ne tenir pour vrai que ce que la raison présentera comme tel... » (Delesalle, 1975, p. 28). L'apprentissage de ce doute est peu développé dans nos classes. Nous nous en méfions, car nous ne cessons de le confondre avec le scepticisme qui est stérile. En effet, ce dernier tue l'action et met tout du même côté négatif, sans discernement. Nous remarquons que les enfants ne sont pas initiés et formés à trouver des solutions, à remettre en cause leurs croyances, à formuler de nouvelles hypothèses ; les enfants ne sont pas non plus formés pour se décentrer et se mettre dans les souliers des autres ; ils ne savent même pas faire une dissimilitude entre une opinion et un fait objectif. Le doute méthodique favorise l'esprit critique qui est un pas essentiel vers la paix.

Ensuite Charmeux considère que chaque apprenant doit contribuer à la construction de son savoir, d'où la *conception constructiviste de l'apprentissage***.** C'est pourquoi il incombe aux enseignants de mener leur travail sur la responsabilisation et l'implication personnelle de chaque apprenant.

De plus les valeurs morales ne doivent pas être considérées comme une donnée intouchable à respecter aveuglément et de façon inconditionnelle, mais plutôt comme une construction perpétuelle. En d'autres termes, les valeurs sont des

idées qui doivent se mettre en pratique en prenant en considération le développement de l'élève.

En outre, l'éducation à la paix cherche à faire connaître aux élèves les traditions, sans pour autant les présenter comme sacrées. Cette éducation ose remettre ces traditions en question, quand ces dernières menacent l'existence ou la dignité de quelques-uns.

Par ailleurs, les éducateurs à la paix pensent que tout élève est apte à réussir, qu'il a un savoir abondant et intéressant pour tout le monde et que son savoir constitue toujours un point de départ possible de n'importe quelle culture.

Enfin Charmeux donne une autre conception des contenus à apprendre. Elle considère que tout savoir aide à s'interroger sur le monde qui nous entoure. Ainsi nous ne cherchons pas à faire des têtes pleines mais des têtes bien faites.

Nous pouvons en déduire que, pour une vraie éducation à la paix, l'élève doit être au centre de l'activité d'apprentissage. Il ne doit pas être un réceptacle des savoirs, mais par contre, il doit contribuer à leur construction. En effet, nous devons développer chez lui l'esprit critique qui va l'aider à mettre en question tout savoir qui vient de l'extérieur. Cette démarche va aider nos élèves à comprendre qu'il n'y a pas de vérité absolue, mais qu'ils peuvent faire une approche de la vérité.

Ce raisonnement va nous laisser tous à l'abri de tout fanatisme et de tout extrémisme. Et le monde entrera dans un nouvel âge qui est l'âge de la paix ; cependant, pour que cette intention ne soit pas une utopie, nous devrons commencer à revoir nos curriculums, nos projets éducatifs, nos projets d'établissements et nos stratégies d'enseignement.

3.3. Les différents modèles d'éducation à la paix à l'école

La pratique de l'éducation à la paix varie selon le besoin de chaque pays ou bien selon chaque région à travers le monde. Les éducateurs, qui travaillent pour la paix, lancent des programmes basés sur les réalités politiques de leur pays. Ces programmes ont comme but d'empêcher et de freiner les causes profondes des conflits dans leurs pays d'une part, et de chercher des alternatives à la violence d'autre part.

Dans cette partie de notre recherche, nous allons fournir un résumé des différents modèles d'éducation à la paix dans les écoles afin de faire face aux conflits ou bien pour prévenir les causes de ces conflits. À titre d'exemple, dans le tiers monde, l'accent est mis sur les droits de l'homme et sur la justice sociale, tandis qu'au Japon le travail de l'éducation à la paix est focalisé sur la compréhension des horreurs d'une guerre nucléaire. L'éducation à la paix dans les sociétés industrielles du Nord centre son étude sur les effets psychologiques de la violence. Alors, l'éducation à la paix englobe les causes profondes de la guerre, de la destruction de l'environnement, de la sécurité nationale dans l'État, des relations internationales, des droits des êtres humains et de la culture mondiale.

Dans ce qui suit, nous allons, dans un premier temps, exposer cinq modèles d'éducation à la paix dans les écoles selon Ian Harris. Ensuite nous développerons un sixième modèle qui est l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue qui forme, lui aussi, un modèle d'éducation à la paix dans les écoles surtout dans les pays multiconfessionnels, multiraciaux et multiculturels.

3.3.1. La typologie d'Ian Harris sur l'éducation à la paix

Pour Harris (2003), les dénominations actuelles pour l'éducation à la paix, pratiquée dans les écoles du monde, sont les suivantes : « l'éducation aux droits de l'homme », « l'éducation à l'environnement », « l'éducation internationale », « l'éducation à la résolution des conflits » et « l'éducation au développement ». L'ensemble de ces différentes approches construisent l'éducation à la paix et forment l'effort pédagogique pour construire un monde meilleur et réaliser la paix.

3.3.1.1. L'éducation aux droits de l'homme

La majorité des éducateurs à la paix est guidée par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, qui fournit une déclaration de valeurs à être poursuivie afin de parvenir à la justice économique, sociale et politique.

D'abord, les gens persécutés par leurs gouvernements pour des convictions politiques font souvent appel à des dispositions du droit international pour obtenir gain de cause. L'abus de droit et la lutte pour éliminer cet abus sont au cœur de nombreux conflits violents. Les institutions des droits de l'homme ont commencé à aborder les droits contre la discrimination basée sur l'appartenance sexuelle, le handicap et l'orientation sexuelle.

Ensuite l'éducation aux droits de l'homme initie les élèves à leurs droits civils, économiques, politiques, culturels et religieux, entre autres, et évalue la nature des violations de ces droits. Elle ouvre l'élève aux moyens légaux pour qu'il puisse préserver ses droits. Notons que cette approche de la paix, qui est connue sous le nom de « la paix par la justice » (Harris, 2003, p. 67), repose

sur la notion que l'homme a une raison capable de créer des lois qui traitent les gens à égalité.

Enfin l'éducation aux droits de l'homme développe chez l'apprenant le respect de ces droits et des libertés fondamentales et elle l'aide à en faire la promotion.

3.3.1.2. L'éducation à l'environnement et au développement durable

Traditionnellement, les éducateurs à la paix, préoccupés par les menaces de guerre, ont souvent ignoré les aspects environnementaux liés à la paix. Cependant, avec l'essor du réchauffement de la planète et les effets néfastes de la pollution, « les éducateurs se rendent compte qu'il ne suffit pas de parler seulement de la sécurité militaire dans la protection des citoyens, mais il est également nécessaire de promouvoir un concept de la paix fondée sur la sécurité écologique où les humains sont protégés et nourris naturellement » (Harris, 2003, p. 68).

D'abord, le mal causé par les êtres humains irresponsables à la ressource infinie, qu'est l'environnement naturel, conduit à un désastre écologique. C'est pourquoi les éducateurs à la paix, qui sont soucieux de la destruction de l'environnement, enseignent et promeuvent le développement durable ou bien soutenable. Selon Zakaria, le but du développement durable est de répondre :

> *« aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Il consiste en une politique et une stratégie visant à assurer la continuité du développement économique et social, dans le respect de l'environnement, et sans compromettre les ressources naturelles indispensables à l'activité humaine »* (2007, pp.131-132).

Donc l'étude de l'environnement clarifie la façon dont les systèmes naturels et humains interagissent. C'est pourquoi les nouvelles valeurs représentées par l'éducation à la paix comprennent un respect affectueux à toutes les choses sur la planète. La terre est un système vivant. Ses différentes parties sont liées les unes aux autres et maintiennent un équilibre délicat qui préserve la vie. Les êtres humains ont besoin de devenir plus respectueux de la complexité des milieux de vie s'ils veulent survivre sur cette terre. D'où l'importance du développement durable, qui signifie la satisfaction des besoins économiques et sociaux d'aujourd'hui sans compromettre les capacités des générations futures du monde de répondre aux leurs.

Ensuite l'éducation à l'environnement et au développement durable existe dans quelques écoles dans le monde, mais elle reste l'effort d'enseignants motivés et elle s'appuie peu sur des stratégies éducatives adéquates.

Alors, pour généraliser dans toutes les écoles et mettre en pratique cette nouvelle vision de l'environnement, les personnes de bonne volonté du monde entier s'efforcent de développer des mouvements pour soutenir l'éducation à la paix en conservant l'environnement comme le mouvement « éco-justice ». Ce mouvement international s'intéresse à impliquer toute personne dans le développement durable et la stabilité sociale et à maintenir l'équité et la justice pour tous.

Le paradigme de ce mouvement est la « Charte de la Terre » (LCT[13], 2002), qui est présentée à Johannesburg, Afrique du Sud, lors d'un rassemblement mondial sur l'environnement et la durabilité. Les points clés de cette charte sont les suivants : le respect et les soins pour la communauté de la vie, l'intégrité

[13] L'initiative de la Charte de la Terre.

écologique, la justice sociale et économique, la démocratie, la non-violence et la paix.

Le principe-clé de cette charte est la responsabilité universelle. C'est très clair dans le préambule : nous y trouvons une invitation aux habitants de la terre pour déclarer leur « responsabilité les uns envers les autres, envers la communauté de la vie ainsi qu'envers les générations futures » (LCT, 2002, p. 1).

De plus, cette charte nous pousse à choisir de « former un partenariat à l'échelle globale pour prendre soin de la Terre et d'autrui ou bien à risquer notre propre destruction et celle de la diversité de la vie » (LCT, 2002, p. 1). L'important est de construire « une vision commune des valeurs fondamentales qui seront la base des principes éthiques pour la communauté mondiale émergente » (LCT, 2002, p. 1). Pour cela, les rédacteurs de la charte se sont mis d'accord sur des principes interdépendants qui assurent un mode vie durable.

Ces principes sont les suivants : le respect et la protection de la communauté de la vie, en reconnaissant que « la liberté d'action de chaque génération est déterminée par les besoins des générations futures » (LCT, 2002, p. 2) ; l'intégrité écologique, en appliquant le principe de précaution ; la justice sociale et économique, en affirmant l'égalité et l'équité entre toutes les personnes ; la démocratie, la non-violence et la paix, en mettant en vigueur les principes de transparence et de responsabilité, ainsi que la participation de tous dans la prise de décision.

Enfin le destin commun des hommes nous invite à chercher un nouveau commencement. Ce qui requiert un changement intégral qui commence par un changement intérieur avec un « sens nouveau d'interdépendance mondiale et de responsabilité universelle » (LCT, 2002, p. 6).

La charte de la terre est, à la fois, un outil pédagogique, une invitation à l'action des individus et des groupes, un catalyseur de changement, un cadre de valeurs et, intrinsèquement, un document moral, conçu pour fournir un fondement éthique pour l'avenir de notre planète.

Cette charte est en harmonie avec les préceptes de la déclaration et du programme de la culture de la paix mis par les Nations Unies pour « la décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde 2001-2010 » (ONU, 1999). Cette déclaration pour une culture de la paix consiste à aider toutes les composantes des sociétés dans le monde entier à s'inspirer de ces dispositions dans leur action pour promouvoir une culture de la paix et de la non-violence.

Il est clair que la protection de l'environnement est l'une des composantes principales de la culture de la paix, surtout que la cinquième section du premier article de cette déclaration montre que « la culture de la paix peut être définie comme l'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur… les efforts déployés pour répondre aux besoins des générations actuelles et futures en ce qui concerne le développement et l'environnement » (ONU, 1999, ar.1, s.5). Encore une fois, la corrélation entre le développement et l'environnement est très nette, vu que tout développement qui ne prend pas en considération l'environnement et les générations futures est un développement chaotique qui mène à la destruction.

De plus, la deuxième partie de cette déclaration est un programme sur une culture de la paix qui, dans la dixième section, traite des « stratégies et [des] projets de développement [qui] doivent comporter des mesures de création de capacités pour assurer la durabilité environnementale, y compris la préservation et la régénération de la base de ressources naturelles » (ONU, 1999, ar.1, s.10).

Donc la durabilité environnementale est indispensable dans la promotion de la paix.

Dans le même esprit, le Pape François a publié le 18 juin 2015 l'encyclique sur l'écologie humaine intitulée « Loué sois-tu » et qui commence par une expression qui résume le contenu que le pape voulait transmettre : « sur la sauvegarde de la maison commune » (François, 2015, n. 1). Par ces termes, le pape voulait inviter toute personne à avoir le sens de la collégialité responsable en gardant toute la créature comme une maison.

Cette encyclique ne traite pas du changement climatique et de l'écologie au sens étroit du terme, mais c'est un regard critique sur l'évolution des sociétés consuméristes. De même, le pape invite à abandonner le « paradigme consumériste » (François, 2015, n. 215) et à adopter un nouveau paradigme en faisant une « conversion écologique » (n. 216) et un changement dans nos schèmes de pensées et nos pratiques. Il propose le modèle de Saint François d'Assise, qui consiste en « une relation saine avec la création comme dimension de la conversion intégrale de la personne » (n. 218).

Ce nouveau paradigme, proposé par le pape, est « l'écologie intégrale ». Donc aux expressions d'« humanisme intégral » (Maritain, 2000) et de « développement intégral » (Paul VI, 1967), le pape François substitue celle d'« écologie intégrale » pour dire que tout doit se mettre en œuvre pour la préservation de l'ensemble de la création.

Enfin le pape voulait encourager dans les écoles l'éducation environnementale qui comprend la promotion de l'intendance mondiale, la vie simple et la lutte contre la dégradation de l'environnement qui accompagne le développement non durable et la guerre.

L'éducation à l'environnement et au développement durable cherche à enseigner et à apprendre à l'élève tout sur la destruction de l'environnement, la sécurité écologique et le développement durable.

3.3.1.3. L'éducation internationale

Selon Harris et Morrison (2003, p. 69), « l'éducation internationale est l'un des types d'éducation à la paix, aussi connu par l'éducation à la citoyenneté mondiale qui vise à aider les élèves à comprendre l'aspect positif et négatif de la mondialisation ». De même, la déclaration de Maastricht considère que « l'éducation à la citoyenneté mondiale recouvre l'éducation au développement, l'éducation aux droits humains, l'éducation à la durabilité, l'éducation à la paix et à la prévention des conflits et l'éducation interculturelle, qui constituent les dimensions globales de l'éducation à la citoyenneté » (Conseil de l'Europe, 2002, n. 1). Donc nous pouvons constater qu'il y a une corrélation entre ces éducations ; en d'autres termes, ces éducations se complètent pour aider la personne humaine à vivre une liberté responsable.

Pour mieux comprendre ce qu'est l'éducation internationale, nous devons partir d'un constat qui consiste à ce que : « les personnes contemporaines vivent et interagissent dans un monde toujours plus globalisé » (Carvalho da Silva, 2008, p. 10). C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté mondiale aborde des thèmes comme la diversité et l'inégalité aux deux niveaux local et mondial. Les éducateurs de la paix promeuvent la coopération entre les gens et forment des citoyens qui sont conscients de leurs rôles comme citoyens du monde et qui évitent l'utilisation de la violence pour régler les diversités culturelles, confessionnelles et autres.

De même, l'éducation internationale aide les élèves à être responsables de leurs actes et à être capables d'agir pour rendre le monde plus équitable et

plus écologiquement durable. En d'autres termes, la nouvelle approche de l'éducation à la citoyenneté mondiale essaie de préparer les individus à relever les défis de la mondialisation et à être responsables de la pauvreté, de la violence et des atteintes à l'environnement.

En 2002, la déclaration de Maastricht définit l'éducation à la citoyenneté mondiale comme « une éducation qui ouvre les yeux des citoyens sur les réalités du monde et les engage à participer à la réalisation d'un monde plus juste et plus équitable, un monde de droits humains pour tous » (Conseil de l'Europe, 2002, n. 1). Cette déclaration voulait mettre un cadre pour une stratégie européenne visant à améliorer et à développer l'éducation à la citoyenneté mondiale en Europe jusqu'à l'an 2015.
Cette éducation « aide les individus à mieux comprendre les réalités et les processus complexes du monde actuel ; elle cherche également à développer les valeurs, attitudes, connaissances et capacités qui leur permettront de faire face aux défis d'un monde de plus en plus interconnecté, de les comprendre et de les résoudre, cultivant ainsi un esprit de responsabilité globale de citoyens du monde » (Conseil de l'Europe, 2003, p. 39).

Nous ne vivons pas seuls sur cette terre et toutes les personnes ont un avenir commun. En pensant à cet avenir, nous devons partir de notre point sur le globe pour penser globalement et en coopération avec le monde entier. Il faut donc faire ce saut de la culture de l'individualisme à la culture du partenariat, pour modifier les règles établies de l'économie mondiale en redonnant à la dignité humaine une valeur centrale.

Ensuite l'éducation à la citoyenneté mondiale, en tant qu'apprentissage transformatif, « ne se limite pas aux différentes perspectives sur des thèmes

globalisés et à ce que l'on enseigne et apprend à leur sujet. Elle s'attache également à la façon dont on enseigne et apprend ainsi qu'aux conditions contextuelles qui entourent lesdits enseignement et apprentissage » (Da Silva Carvalho et al., 2008, p. 20). Donc il y a une corrélation entre le contenu, la forme et le contexte dans lequel le processus d'apprentissage s'opère. Alors « nous considérons qu'une dimension essentielle de la réforme du programme scolaire, aujourd'hui et demain, est d'intégrer les questions globales dans le programme formel » (Dakmara, 1997, p. 15).
De plus, la compréhension du « groupe d'apprentissage est une condition *sine qua non* pour tous les éducateurs, en particulier lorsqu'ils traitent des questions d'éducation globale » (Da Silva Carvalho et al., 2008, p. 29).

Le terme « glocalisation » (Swyngedouw, 2004, p. 26) est une combinaison entre deux termes : la globalisation et le local. La « glocalisation » est le fait de penser global et d'agir local. C'est l'échange entre le global et le local. Donc nul ne doit s'exclure de sa responsabilité de citoyen du monde. L'interconnexion croissante des citoyens du monde offre un potentiel intéressant pour la paix. Allons donc investir dans cet espace positif que la mondialisation nous ouvre pour promouvoir la paix entre les peuples.

L'éducation internationale s'intéresse à conscientiser les élèves aux conflits mondiaux entre les pays et à la manière de les résoudre. Elle a comme but la paix globale dans le monde et l'éradication de la pauvreté.

3.3.1.4. L'éducation à la résolution des conflits

Le conflit est inévitable dans la vie des jeunes d'aujourd'hui. Il est donc important d'enseigner aux étudiants la résolution constructive des conflits, afin qu'ils puissent résoudre les conflits de manière positive et bénéfique.

Pour Johnson et Johnson (2004), l'éducation à la résolution des conflits peut être appliquée sous diverses formes : par la négociation, la médiation et la controverse. Les formes de résolution des conflits comme la médiation par les pairs et la controverse sont relativement faciles à concevoir et à mettre en œuvre dans les programmes en cours.

D'abord, la nouvelle préoccupation devant l'escalade de la violence civile a stimulé une variété de programmes d'éducation à la paix se centrant sur l'éducation à la résolution des conflits. Cette approche à l'éducation à la paix aide les individus à comprendre la dynamique des conflits et leur donne les moyens d'utiliser les compétences de communication pour créer et gérer des relations pacifiques.

Dans ces programmes, l'accent est mis sur les compétences et les processus qui font la paix. Les éducateurs à la résolution des conflits enseignent aux enfants les compétences de base, telles que « la gestion de la colère, le contrôle des impulsions, la conscience émotionnelle, le développement de l'empathie, l'affirmation de soi, et la résolution des problèmes » (Harris, 2003, p. 72).

Des études menées dans ce domaine aux États-Unis ont rapporté que les programmes de l'éducation à la résolution des conflits dans les écoles aident à « une diminution de l'agressivité, de la violence, de l'absentéisme et le taux d'abandon de l'école, des suspensions des étudiants de l'école » (Tozer et al., 2010, p. 355).

De même, les éducateurs de résolution des conflits enseignent des modes alternatifs des résolutions des conflits, pour aider les étudiants à acquérir des compétences qui leur permettront de gérer leurs conflits de façon non violente. Ces modes alternatifs tendent à permettre à deux parties ou plus en conflits

d'accepter aimablement une solution pour mettre fin aux conflits. Ces programmes de résolution des conflits mettent les deux parties en litiges ensemble, leur fournissent les compétences nécessaires pour régler le différend et attendent d'eux de le faire. Dans le processus de résolution des conflits, ceux qui ont la responsabilité du problème participent directement à l'élaboration d'une solution.

Ensuite dans son étude sur la violence chez les élèves des collèges et des lycées, Lockwood (1997) rapporte que les comportements violents des élèves ne découlaient pas d'une absence de valeurs, mais de la présence d'un système de valeurs dans lequel la violence est acceptable. De plus, Lockwood réalise que, pour plus que 41% des jeunes interrogés, lorsque nous les provoquons, ils ne peuvent pas contrôler leur colère et ils se battent. Les jeunes, qui optent pour la violence, imitent les adultes qui acceptent la violence comme solution à leurs problèmes. Si les jeunes manquent d'un environnement favorable qui est dépourvu de violence, les écoles doivent développer des moyens efficaces pour compenser.

Pour Bodine et Crawford (1997), les résultats de l'enseignement de la résolution de conflits comprennent l'amélioration du rendement scolaire, une coopération accrue et une attitude positive envers l'école.

En outre, les programmes destinés à la résolution des conflits doivent être enseignés à tous les élèves et non seulement à ceux qui ont des comportements perturbateurs.

De plus, une variation récente de cette approche de l'éducation à la paix est l'éducation de prévention de la violence (Harris et Morrison, 2003). Les éducateurs à la paix, qui sont intéressés par la prévention de la violence, visent à faire comprendre à leurs élèves que la colère est une émotion normale qui

peut être traitée d'une manière positive. Pour faire face aux comportements hostiles appris dans la culture au sens large, les éducateurs de paix enseignent les techniques de gestion de la colère pour aider les élèves à éviter les combats à l'école et dans leur vie quotidienne, soit à la maison ou bien dans les images troublantes de la violence dans les médias. Les modèles violents de comportement sont appris dans les familles qui régulent les disputes familiales par une violence physique.

Les programmes de prévention de la violence supposent que les conflits sont une partie normale de l'interaction humaine. Les éducateurs enseignent plutôt à leurs élèves comment s'affirmer pour éviter de devenir intimidateurs ou victimes. Les élèves ont besoin d'une formation dans la gestion de la colère, la prise de décision, la résolution des problèmes sociaux, la négociation par les pairs, la gestion des conflits, la valorisation de la diversité, les compétences de la résistance sociale, l'écoute active et la communication efficace.

Le passage d'une société de violence à une société pacifique est efficace si la vision de changement est partagée collectivement, surtout chez les responsables de l'éducation dans les états. Ces responsables incitent à promouvoir des programmes de l'éducation à la résolution des conflits qui aident les élèves à résoudre leurs conflits interpersonnels de manière pacifique.

3.3.1.5. L'éducation au développement

L'éducation au développement met l'accent sur la propension à la domination et à l'oppression au sein des institutions sociales et politiques. C'est pourquoi elle « démontre les différents aspects de la violence structurelle et analyse les causes de la pauvreté et les stratégies pour les éradiquer en vue des arrangements économiques équitables » (Harris, 2003, p. 70).

D'abord, les éducateurs à la paix utilisent des études sur le développement pour informer leurs élèves sur les misères dans le monde, pour qu'ils puissent construire des stratégies de développement pour résoudre les problèmes de la violence structurelle. L'objectif est de créer des communautés pacifiques, en promouvant une citoyenneté démocratique active qui s'intéresse à un partage équitable des ressources de la planète. Cette forme d'éducation à la paix enseigne des stratégies de consolidation de la paix qui utilisent la non-violence pour améliorer les communautés humaines.

De même, les éducateurs à la paix remettent en question les modèles dominants qui ont préoccupé le monde développé au cours du millénaire passé qui, à son tour, a conduit à des inégalités flagrantes dans la répartition des ressources de la planète. Ces éducateurs à la paix cherchent à diminuer la pauvreté produite par l'ordre économique capitaliste, où une minorité d'élites profite de l'avantage des ressources de la planète et laisse la grande majorité des gens sur cette planète dans la souffrance et la misère.
C'est pourquoi les éducateurs de la paix tentent de développer chez leurs élèves une conscience critique qui remet en question l'injustice et les structures antidémocratiques de fabrication de la politique promues par les grandes sociétés transnationales qui ont un programme de développement fondé sur la maximisation du profit et la destruction des communautés humaines et naturelles (NYCI, 2016). Les éducateurs de paix promeuvent une vision de paix positive qui motive les gens à lutter contre l'injustice. Cette approche de l'éducation à la paix repose sur le concept de justice sociale.

À noter que, dans de nombreux pays du tiers monde, les éducateurs au développement, qui sont préoccupés par les problèmes du sous-développement comme la famine, la pauvreté, l'analphabétisme et l'absence des droits de

l'homme, se réfèrent à leurs efforts pour rendre les élèves conscients de ces problèmes. Les éducateurs fournissent une prise de conscience des conditions politiques et économiques qui favorisent la pauvreté et encouragent les gens à participer aux décisions qui vont transformer leurs réalités sociales.
En cherchant à comprendre l'ordre économique existant qui est marqué par des inégalités extrêmes entre le nord et le sud, l'éducation au développement répond à un appel pour un nouvel ordre économique qui tend vers une paix mondiale et une coopération internationale.

L'éducation au développement aide les jeunes à accroître leur prise de conscience et leur compréhension du monde interdépendant et inégal dans lequel nous vivons, par un processus d'apprentissage interactif, de débat, d'action et de réflexion. Elle encourage ces jeunes à explorer les liens des questions globales dans leur vie quotidienne et à agir pour une société plus juste et plus équitable au niveau national et international.

Enfin l'éducation au développement permet aux gens de comprendre le monde qui les entoure et d'agir pour le transformer. L'éducation au développement vise à s'attaquer aux causes profondes de l'injustice et de l'inégalité à l'échelle mondiale et locale. Le monde dans lequel nous vivons est inégal, rapidement changeant et souvent injuste. « Notre vie quotidienne est affectée par les forces mondiales. L'éducation au développement consiste à comprendre ces forces et à les changer pour créer un avenir plus juste et durable pour tous » (Dany et al., 2015). L'éducation au développement encourage les gens à tendre vers un monde plus juste et plus équitable.

Trois grands aspects apparaissent dans les pratiques de l'éducation au développement : le développement personnel, la résolution des problèmes et

enfin le changement social, en particulier dans le contexte du développement humain, des droits de l'homme et du développement durable.

Les cinq modèles de l'éducation à la paix développés chez Harris sont complémentaires et forment les différentes couleurs d'une même palette. Le peintre de la paix ou bien l'éducateur à la paix, ayant sur sa palette ces couleurs, peut les utiliser pour rendre la réalité plus pacifique. Par exemple un enseignant qui est préoccupé par la destruction de la forêt amazonienne pourrait apprendre à ces élèves les droits des peuples autochtones qui y vivent et le problème de la pauvreté de ces derniers qui les poussent à couper des arbres afin de gagner leur vie. Ce même enseignant pourrait également insister sur le rôle des organisations non-gouvernementales qui jouent un rôle dans la sensibilisation des dirigeants politiques et de leurs électeurs à ces problèmes.

3.3.2. L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Harris a développé cinq modèles ou types d'éducation à la paix dans les écoles du monde. Un sixième type, qui est l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue, a été développé dans beaucoup d'écoles à travers le monde, surtout dans les pays multiconfessionnels, multiraciaux et multiculturels.

Élise Boulding souligne que les organisations non-gouvernementales aident à protéger les droits des personnes opprimées par les États et soutiennent à construire des communautés de solidarité à travers divers mouvements qui travaillent pour la paix (Morrison, 2005). Ce type d'éducation à la paix comprend la compréhension multiculturelle visant à réduire les stéréotypes et les hostilités entre les groupes.

L'éducation à la compréhension mutuelle ou multiculturelle permet de maintenir l'éducation à la paix, surtout quand elle cherche à réduire la tendance à étiqueter les autres comme des ennemis et à s'opposer à eux ou bien à les combattre.

C'est pourquoi les éducateurs de la paix travaillent pour remplacer les images de l'ennemi par une compréhension du patrimoine commun et pour briser les atrocités commises dans les conflits apparemment insolubles. La clé est d'accepter l'autre et de respecter l'humanité inhérente qui réside chez toutes les personnes. L'objectif de l'éducation à la paix est la compréhension des différences et l'adoption d'une disposition à prendre soin des autres qui appartiennent à différents groupes sociaux-religieux, ethniques ou nationaux.

Le conseil de l'Europe propose une conception reposant sur la dignité humaine de chaque individu ainsi que sur l'idée d'une humanité commune et d'un destin commun. S'il faut construire une identité européenne, celle-ci doit reposer sur :

> *« des valeurs fondamentales partagées, sur le respect du patrimoine commun et de la diversité culturelle ainsi que sur le respect de la dignité de chaque individu. Le dialogue interculturel a un rôle important à jouer à cet égard. Il nous sert, d'une part, à prévenir les clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels. Il nous permet, d'autre part, d'avancer ensemble et de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique, sur la base de valeurs universelles partagées »* (Conseil de l'Europe, 2008).

Donc nous pouvons en déduire que le dialogue joue un rôle non seulement dans la promotion de la paix, mais encore dans la construction de l'identité commune.

En outre, la congrégation pour l'éducation catholique traite de l'éducation au dialogue interculturel dans ses écoles à travers le monde et elle considère que « la composition multiculturelle des sociétés actuelles, favorisée par la mondialisation, est devenue un état de fait » (Grocholewski, 2013, n. 62).

Ces sociétés multiculturelles sont, d'une part, une richesse et d'autre part un lieu de conflit. C'est pourquoi une grande responsabilité repose sur les écoles catholiques à travers le monde, qui sont appelées à développer dans leurs projets éducatifs la dimension du dialogue interculturel.

Pour ce faire, l'Église Catholique aide les écoles à développer leurs projets éducatifs, en leur donnant les principaux axes (Grocholewski, 2013, n. 63) pour mieux s'engager dans le dialogue interculturel et pour favoriser la compréhension mutuelle entre les personnes. Ces axes sont au nombre de six :

- L'identité du projet éducatif catholique : L'école catholique s'efforce de vivre, sous toutes ses expressions, l'identité du projet éducatif qui trouve son fondement dans le Christ. C'est de cette identité explicite que les autres engagements tirent leur sens. La vie du Christ était ouverte à tout le monde et il n'a pas seulement dialogué avec les juifs, mais il est entré en relation avec toute personne et il a poussé ses disciples à proclamer la bonne Nouvelle dans le monde.
- Construction d'un horizon commun : L'éducation peut contribuer à identifier ce qui est universel, ce qui unit des personnes différentes. Aujourd'hui, le rôle de l'éducation consiste précisément à promouvoir ce dialogue qui permet la communication entre personnes différentes en aidant à traduire les différentes façons de penser et de sentir. Il ne s'agit pas seulement de mener à bien un dialogue en tant que procédure ou méthode mais d'aider les personnes à retourner à leur propre culture à partir des autres cultures, c'est-à-dire à réfléchir sur elles-mêmes en basant leur réflexion sur leur appartenance à l'humanité.
- Ouverture raisonnée à la mondialité : L'école ne doit pas former aux particularismes, mais son rôle est d'offrir les connaissances nécessaires pour comprendre la condition actuelle de l'homme planétaire, définie par de multiples interdépendances.

- Formation d'identités fortes, non pas parce qu'elles s'opposent, mais parce qu'elles sont capables de dialoguer et de reconnaître l'égale dignité de l'autre à partir de la conscience de leur propre tradition et de leur propre culture.
- Développement de l'auto-réflexivité, à travers l'habitude de repenser les expériences personnelles, de réfléchir sur le comportement personnel, de devenir plus conscient de soi à travers l'utilisation de stratégies cognitives et de formation au décentrement.
- Respect et compréhension des valeurs des autres cultures et religions : L'école doit devenir un espace de pluralisme, où l'on apprend à dialoguer sur les significations que les personnes des différentes religions attribuent à leurs signes respectifs, afin de pouvoir partager des valeurs universelles telles que la solidarité, la tolérance et la liberté.
- Éducation à la participation et à la responsabilité : L'école ne se limite pas seulement au développement de la dimension cognitive chez l'apprenant, mais elle assume la tâche de les aider à comprendre la réalité sociale et culturelle de l'existence et de les encourager à assumer des responsabilités pour l'améliorer.

Enfin l'éducation à la paix revêt la dimension d'éducation interculturelle pour inculquer le savoir vivre ensemble. Les quatre principaux domaines de cette éducation, selon la charte d'éducation à la citoyenneté mondiale (1997), sont les suivants :

- L'éducation empathique : cette éducation initie les élèves à comprendre les autres et elle leur apprend à se mettre à la place des autres.
- L'éducation à la solidarité : cette éducation développe un sens de la communauté qui transcende les limites du groupe, de l'État ou de la race.

De plus, cette éducation pousse les élèves à faire des campagnes contre les inégalités et l'injustice sociale.

- Le respect mutuel et l'éducation compréhensive : le but de cette éducation est de s'ouvrir à d'autres cultures et d'inviter les autres à participer à notre propre culture.
- L'éducation contre le nationalisme : cette éducation pousse les élèves à éviter la xénophobie, le racisme et toutes formes de stéréotypes.

Les objectifs de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue consistent à apprendre à se respecter et à se valoriser, ainsi qu'à respecter les autres qui ont des traditions culturelles différentes et à améliorer les relations avec eux. En outre, cette éducation aide les élèves à connaître et à comprendre ce qui est partagé, ainsi que ce qui est différent au sujet de leurs traditions culturelles et de leur faire comprendre comment le conflit peut être traité de manière non violente.

En guise de conclusion, à la lumière de ce chapitre, nous avons déduit tout d'abord que *l'éducation à la paix* n'est pas seulement une réflexion sur les conflits, mais aussi l'acquisition de connaissances, de savoirs pluriels dans des domaines fondamentaux si nous voulons œuvrer à la paix. L'éducation à la paix « ne se résume pas à la question des conflits : ce sont aussi les droits de l'Homme, c'est la connaissance approfondie du monde, des peuples, des systèmes économiques, de l'écosystème planétaire et de l'écologie car nous avons autant de responsabilités vis-à-vis des générations futures sur le plan de l'environnement que sur la question guerre » (Michaud, 1993, p. 68). L'éducation à la paix relève donc d'un immense champ de réflexions, d'actions et de pratiques.

Ensuite, nous avons découvert que les moments clés de l'émergence de l'éducation à la paix se situent entre les deux guerres mondiales même si cette éducation a été préparée implicitement par beaucoup de penseurs comme Kant, Erasme et Rousseau. De plus, l'éducation à la paix, en tant que pratique dans les écoles, est référée à Dewey, Montessori, Freinet et d'autres. Ces éducateurs ont concrétisé leurs discours dans des modèles pédagogiques qui ont influencé les théories et les pratiques ultérieures.

Puis, nous avons exposé les idées de trois penseurs libanais qui ont traité de l'éducation à la paix. Malek, Moubarac et Messarra ont développé leurs idées durant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Malek a lutté pour la paix par l'application des droits de l'homme partout dans le monde.

Le projet de Moubarac pour l'éducation à la paix au Liban repose sur le dialogue islamo-chrétien qui cherche à promouvoir la compréhension mutuelle, le retour aux racines, l'ouverture aux autres et la clarification de la mission du Liban dans le monde comme agent de lien et de réconciliation entre Orient et Occident.

Pour Messarra, les programmes d'éducation à la paix au Liban doivent être imprégnés par les constats suivants : la connaissance de la vérité, la liberté de pensée et d'expression, le respect des droits et des devoirs, le dialogue, la résolution des conflits et la reconnaissance mutuelle entre les composantes de la société.

En outre, nous avons constaté que les éducateurs utilisent souvent, dans les classes, des tactiques de guerre par exemple l'obéissance à l'information, le secret et les jeux de compétition. Ces tactiques reflètent mieux les idéologies de guerres. En revanche, pour enseigner la coopération, le respect, la valeur de la diversité, la créativité et l'empathie, les éducateurs pourraient utiliser les jeux coopératifs, la pédagogie participative et des activités de résolution de

problèmes créatifs qui mettent l'accent sur l'apprentissage à travailler et à vivre ensemble.

Enfin, nous nous sommes basé sur la typologie de Harris et Morrison (2003) qui traite les cinq modèles de l'éducation à la paix pratiqués dans les écoles à travers le monde. Ces modèles sont les suivants : « l'éducation aux droits de l'homme », « l'éducation à l'environnement », « l'éducation internationale », « l'éducation à la résolution des conflits » et « l'éducation au développement » (Harris et Morrison, 2003).

À ces cinq modèles, nous avons ajouté un sixième modèle qui est « l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue ». Ce modèle est important surtout dans un pays multiconfessionnel comme le Liban qui vient de sortir d'une guerre civile.

L'ensemble de ces six modèles de l'éducation à la paix va nous servir à construire, dans le troisième chapitre, un instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix dans les écoles au Liban.

Le chapitre suivant traitera de l'histoire de l'Église maronite et de son école au Liban. Cette Église joue-t-elle un rôle dans la promotion de l'éducation à la paix dans les écoles au Liban ?

CHAPITRE II : LES SYNODES : PROJETS D'INNOVATION DANS LES PERSPECTIVES ÉDUCATIVES DE L'ÉGLISE MARONITE AU LIBAN

« Lorsque j'ai découvert les Maronites, j'ai ressenti une certaine crainte parce que je me suis senti devant un grand peuple. Lorsque j'ai appris ce qu'ils veulent, j'ai ressenti une grande joie, parce que j'ai vu que ce peuple était porteur d'une grande mission ».
(Awit, 1989, p. 103)

L'Église maronite a effectué, à travers son histoire, des innovations fondamentales pour ce qui est de l'éducation et de l'enseignement scolaire. Ces innovations ont été inscrites surtout dans les textes synodaux, entre autres le Synode Libanais de 1736 et le Synode Patriarcal Maronite en 2003-2006. Ces synodes constituent pour l'Église maronite les documents officiels sur lesquels nous pouvons nous baser pour comprendre son point de vue.

La mission de l'Église maronite a été construite à travers son histoire. Donc pour mieux comprendre le rôle de cette Église aujourd'hui, il faut retourner aux racines et s'interroger sur sa grandeur et sa beauté, et, surtout, son influence sur la genèse du Liban et la promotion de l'école.

Dans ce chapitre, nous abordons l'histoire de l'Église maronite et de ses synodes, qui étaient des projets d'innovation pour l'Église et pour le pays. Ensuite nous exposons l'identité de l'École maronite et sa présence aujourd'hui au Liban en tant qu'institution scolaire. Enfin la dernière partie traite le projet éducatif de l'Église maronite.

1. L'Église Maronite au fil du temps

Dans notre tentative de déceler les éléments qui ont constitué l'histoire de l'Église maronite, nous découvrons à quel point cette histoire est substantiellement commune aux Églises antiochiennes et syriaques. Si ces éléments ont « revêtu avec le temps un cachet maronite particulier, cela ne voile pas pour autant leur origine antiochienne et syriaque » (SPM[14], Texte 2, n. 3). Le retour à ce patrimoine commun constitue donc pour l'Église maronite, un engagement œcuménique qui contribue à la restauration de la pleine communion entre les Églises.

De plus, l'Église maronite est une Église incarnée dans son milieu libanais et oriental. Il y a donc une histoire commune entre les différentes communautés qui vivaient sur ce territoire. Le retour à cette histoire commune, pleine de vivre ensemble malgré tout, pousse l'Église maronite à vivre sa mission d'être un appel à une « unité dans la diversité » et non pas à une « unité dans la fusion », surtout aujourd'hui au Liban et en Orient où les chrétiens sont menacés d'extermination.

L'Église maronite[15] est toujours présente dans son milieu au niveau de la lutte et de la vie, depuis les origines, en 452, jusqu'à l'heure actuelle, 2017. Nous voulons passer en revue 1565 années de cette présence permanente active et efficace, non pas en vue de dresser un bilan, mais dans une tentative d'approche et de compréhension des constantes et des variables de vie, ainsi que des moyens de ce peuple engagé en Orient.

[14] SPM : Synode Patriarcal Maronite (2003-2006).

[15] L'Église maronite est l'une des Églises catholiques orientales. Le chef de l'Église porte le titre de Patriarche Maronite d'Antioche et de tout l'Orient. De toutes les Églises orientales, l'Église maronite est la seule qui est exclusivement catholique.

Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord l'émergence historique de l'Église maronite et son expansion de la Syrie au monde entier. Ensuite nous exposerons les différents synodes propres à l'Église maronite.

1.1 L'histoire de L'Église Maronite

Dans cette partie, nous exposerons le développement historique de l'Église maronite qui a commencé dès le V^{ème} siècle, avec les disciples de Saint Maron, jusqu'aujourd'hui avec l'expansion de cette Église dans tous les continents du monde.

1.1.1 La naissance et l'expansion de l'Église Maronite en Syrie et son installation au Liban du V^{ème} au XII^{ème} siècle

Antioche était le berceau dans lequel l'Église maronite est née. Puis cette Église s'est installée au Mont-Liban et ce fut la formation du premier Patriarcat maronite. Plus tard nous parlerons de l'expansion de l'Église maronite à Alep, à Chypre et surtout au Liban.

1.1.1.1 Saint Maron et le berceau de l'Église Maronite

Après l'expansion de l'Église dans les trois premiers siècles et avec la conversion de Constantin, l'empereur romain, au christianisme au début du quatrième siècle, les chrétiens ont pu jouir de la paix. « Constantin a conclu un traité de paix entre l'État et l'Église par lequel la liberté religieuse était accordée aux chrétiens » (Awit, 1989, pp.13-14). Les chrétiens venaient de plusieurs ethnies et parlaient le syriaque et le grec. Ainsi la langue était-elle, pour eux, « une source de divisions, surtout quand l'Église voulait définir sa foi sur la personne de Jésus » (Awit, 1989, p. 14). Des chrétiens affirment que l'homme Jésus est Dieu, les autres ne reconnaissent que son humanité.

Vers la fin du IV^{ème} siècle apparaît Maroun[16] à Antioche. C'est un saint anachorète qui « vivait du IV^{ème} au V^{ème} siècle sur une montagne située dans la région d'Apamée de la Syrie » (Dib, 2001, p. 3). Le lieu et la date de sa naissance ne sont pas connus. De même, Théodoret[17] « ne nous dit rien de la date de sa mort » (Dib, 2001, p. 4). Mais selon les historiens, il est mort en 410 (Awit, 1989, p. 10). Théodoret a décrit sa vie en disant :

> *« Ayant résolu de passer sa vie dans la paix de la solitude, il s'est établi au haut d'une montagne dédiée jadis aux divinités païennes ; il y consacra à Dieu un temple autrefois dédié au démon et y dressa une petite tente dont il se servait très rarement car il vivait la plupart du temps en plein air… Dieu lui accorda à un tel degré le don des miracles, que sa réputation s'étendait partout, attirant à lui des foules venant de tous côtés. Ceux qui venaient le trouver pour une guérison, voyaient toujours leurs espoirs réalisés : sa bénédiction comme une céleste rosée arrêtait le frisson, faisait cesser la fièvre, calmait les nerfs, chassait toutes sortes de maux par un seul remède »* (Théodoret, 1857, Tome LXXXII, col.1418 et 1431).

Saint Maroun « commence sa mission au moment où l'Église est divisée et les chrétiens sont désunis » (Tannous, 2014, p. 30). Sa mission était de réanimer la vie communautaire. Il est allé « au monde et y a vécu une vie de prêtre, enseignant les fidèles et participant avec eux à la fraction du pain et à la prière » (Awit, 1989, p. 15).

Après sa mort, ses disciples qui étaient « réunis autour de [lui], formèrent le premier noyau de l'Église maronite… [Et, ils ont établi] le centre de leur vie au monastère dédié à la mémoire de leur maître » (Dib, 2001, p. 5). Les maronites ont formé progressivement une communauté et ensuite ils ont construit des couvents. En 451, au Concile de Chalcédoine, ils ont tenu la position de ce concile[18] en soutenant que le Christ est Dieu et Homme à la fois,

---

[16] Maroun est un nom arabe provenant du terme syriaque Moroun, le diminutif de Moro signifiant « Seigneur » (Nujaym, 1990, p. 26).

[17] Théodoret, évêque de Cyr, est l'unique biographe de Saint Maron.

[18] La définition dogmatique de Chalcédoine se résume comme suit : le Christ est une personne qui possède deux natures unies entre elles, « sans confusion ni changement, sans division ni séparation ». Les propriétés de

ayant deux natures humaine et divine. De cette doctrine chrétienne « résultent des attitudes concrètes de vie qui deviennent, avec le temps et la pratique quotidienne, des caractéristiques de civilisation » (Naaman, 1980, p. 4). L'incarnation signifie que Dieu est entré dans l'Histoire. Jésus, qui est devenu un idéal de vie, nous révèle notre vocation en tant qu'Église en tant qu'une « société universelle et ouverte et non comme une société totalitaire et close » (Naaman, 1980, p. 5). Cette société n'est ni exclusive ni portée à refuser les autres comme différents. Et c'est une société qui voit l'unité dans la diversité. Donc c'est une société qui vit sur des principes de paix.

Les maronites agissaient en défenseurs intraitables du Concile. C'est alors que les ennemis du concile de Chalcédoine sont devenus les ennemis des Maronites. Pour cela, « en 517, c'est-à-dire, 65 ans après la fondation de leur monastère près d'Apamée et pendant que les moines se dirigeaient vers la citadelle de Siméon, près d'Alep, pour se réunir avec leurs camarades, leurs ennemis[19] leur tendirent un guet-apens et en massacrèrent plus de 350 » (Naaman, 1980, p. 8).

1.1.1.2 L'Église Maronite et l'établissement du Patriarcat

Les libanais du Mont-Liban s'étaient convertis à la fin du V^{ème} siècle au Christianisme, grâce à quelques disciples de saint Maron, et ils sont devenus Maronites.

Après la conquête musulmane en 632, les maronites, qui subissaient les persécutions, venant des alentours d'Antioche, ont été accueillis par leurs frères au Liban et, ensemble, ils ont poursuivi leur mission.

---

chacune de ces natures restent sauves, mais appartiennent à une seule personne ou hypostase. Recueillant l'héritage des conciles précédents de Nicée et de Constantinople, Chalcédoine constitue une étape décisive dans l'élaboration du dogme chrétien (Giuseppe, 1994, p. 97).

[19] Les non-chalcédoniens.

Aux VII^{ème} et VIII^{ème} siècles, les moines maronites « s'engagent à faire face aux monophysites[20], mais cette fois en prenant part aux discussions théologiques et christologiques qui surgissent après le concile de Chalcédoine. En conséquence, les disciples de Maroun doivent obligatoirement avoir des connaissances pour défendre leurs dogmes et participer aux débats théologiques. La nécessité de traduire l'héritage grec en syriaque s'impose. Puis à côté du grec et du syriaque, il va falloir apprendre l'arabe » (Tannous, 2014, p. 33).

À la fin du VII^{ème} siècle, et après la mort de Théophane à la Chaire d'Antioche, les maronites ont élu, eux-mêmes, leur propre patriarche qui était Jean-Maroun en 687. Cela n'a pas plu à l'empereur Byzantin qui « avait l'habitude de nommer lui-même les patriarches et intervenait dans les affaires de l'Église » (Tannous, 2014, p. 34). Il a envoyé son armée pour attaquer les maronites, mais ces derniers ont remporté la victoire à Amioun[21] en 695. Et le Patriarche Maronite sur la Chaire d'Antioche a pris le couvent de Kfarhay[22] comme siège de son patriarcat.

À noter qu'après 251 années à Kfarhay, les patriarches n'avaient pas de siège fixe. « Ils ont passé de Yanouh à Mayfouk, à Lehfed, à Habil, à Yanouh, à Kfifane, à Kfarhay, à Kafre, à Yanouh, à Hardine, à Mayfouk »[23].

---

[20] Les partisans de la doctrine qui considère que Jésus Christ a une seule nature.
[21] Amioun, qui est une ville de la circonscription de Koura, est située au nord du Liban, à 78 km de Beyrouth, la capitale du Liban.
[22] Kfarhay est un village situé au nord du Liban à 67 km de Beyrouth.
[23] Voir site de Bkerké : http://www.bkerkelb.org/home.php. De plus, la vallée de Qannoubine a été le siège Patriarcal de 1440 à 1823 dans le couvent de Notre-Dame de Qannoubine. Quand la paix s'est rétablie, la pensée des patriarches se tourna vers Dimane. Enfin les patriarches n'avaient pas de résidence d'hiver. Leurs regards se sont alors tournés vers Bkerké. Aujourd'hui, le siège patriarcal est à Bkerké en hiver et à Dimane en été.

1.1.1.3 L'expansion des Maronites

Il faut noter que « l'émigration maronite ne se fit pas [de la Syrie] d'un seul coup. [Elle a commencé] vers la fin du VII^{ème} siècle et elle continua progressivement. Les maronites s'établirent d'abord dans la région du Nord, notamment au pied du massif montagneux des Cèdres ; plus tard, ils poussèrent vers le centre et le sud ; et ainsi le Liban se couvrait de cette population » (Dib, 2001, pp.70-71).

Le peuple maronite avait désormais le Liban comme patrie définitive, où il pratiquait sa foi librement. Ensuite au XI^{ème} siècle, nous trouvons une communauté maronite à Chypre et une autre à Alep. C'est au Liban que la grande majorité se fixa ; « c'est là que s'établit le centre de la vie nationale et ecclésiastique » (Dib, 2001, p. 72).
Les maronites avaient espéré pouvoir trouver à la montagne une paix religieuse complète. Mais cette paix ne fut que temporaire et partielle.

1.1.2 L'Église Maronite au contact des francs et de Rome du XII^{ème} au XVI^{ème} siècle

Du temps des croisades, l'Église maronite a établi de bonnes relations avec les francs et surtout avec l'Église de Rome. Cependant, du temps des Mamelouks, ces relations avec l'Occident ont été coupées.

1.1.2.1 Les maronites du temps des croisades

Après le grand schisme d'Orient en 1054 entre l'Église Byzantine et l'Église Romaine, les maronites sont restés fidèles à Rome. C'est pourquoi à l'arrivée des croisés en Orient en 1091, les maronites ont été les seuls qui les aient accueillis.

Cette relation entre l'Église Romaine et l'Église maronite a conduit à une atmosphère de confiance entre les deux, ce qui a poussé le Pape Innocent III à inviter le patriarche Maronite Jérémie de Améchite au concile de Latran en 1215.

L'échange entre les maronites et Rome a duré à peu près deux siècles. Les relations entre « les croisés et les maronites étaient très étroites… Mais elles étaient plus étroites avec les Français » (Awit, 1989, p. 65). Cela est clair dans la lettre envoyée en 1250 par Louis IX, roi de la France, à l'émir des Maronites, au Mont-Liban et au patriarche et évêques de la nation disant :

> *« …Pour nous, et nos successeurs sur le trône de France, nous promettons de vous donner, à vous et à tout votre peuple, notre protection spéciale, comme nous la donnons aux Français eux-mêmes, et nous nous emploierons en toute circonstance à tout ce qui contribuera à votre prospérité »* (Awit, 1989, p. 66).

De plus, il y avait un échange culturel entre les croisés et les maronites. Grâce aux croisés, les maronites sont sortis de leur solitude et ils ont repris le contact avec Rome ; la religion chrétienne s'est répandue en Orient.

1.1.2.2 Le temps des Mamelouks

Les maronites ont pu avoir la liberté grâce aux croisés mais cette liberté va leur valoir des conséquences néfastes : les ennemis des croisés vont être les ennemis des maronites. Ces derniers ont dû faire face à des guerres et des persécutions.

Les Mamelouks[24] ont dominé la Syrie en 1291 et ils ont persécuté les maronites. « Ils ont imposé aux chrétiens des charges difficiles. Ils devaient avoir un habit spécial et ils ne pouvaient pas monter à cheval » (Awit, 1989, p. 74). Une fois encore, les maronites se trouvent séparés de l'Occident.

[24] En arabe, le mot mamelouk veut dire celui qui est possédé. Le mamelouk est un soldat esclave appartenant à des milices parmi lesquelles sont choisis les sultans qui règnent sur l'Égypte et la Syrie de 1250 à 1517.

Les relations avec Rome, qui sont empêchées « sous la domination des Mamelouks (1291-1516), reprennent au milieu du XV^{ème} siècle et s'intensifient sous le régime ottoman avec le soutien des rois de France » (Tannous, 2014, p. 35).

1.1.3 L'Église Maronite sous les Ottomans

En 1516, les Ottomans, « sous la conduite de Sélim I^{er}, firent la conquête de la Syrie » (Dib, 2001, p. 113). De nouveau, les relations se renforcent avec Rome avec le soutien des rois de France. Ce qui a conduit le Pape Grégoire XIII à fonder le Collège Maronite à Rome, en vue d'enseigner aux maronites les langues de Rome : le latin et l'italien. Donc les maronites entraient dans une communication directe avec Rome. Ils ont pu servir d'intermédiaire entre l'Orient et l'Occident.

Les maronites avaient le souci de garder cette union avec Rome pour plusieurs raisons. D'abord, ils voulaient garder l'orthodoxie de leur foi catholique et ils tendaient, après le grand schisme d'Orient en 1054, à se distinguer des orientaux schismatiques. De plus, ils désiraient vivre en paix, c'est pourquoi ils demandaient « la protection et l'appui de Rome contre les persécutions afin de garantir leur sécurité » (Tannous, 2014, p. 36). Enfin depuis le XV^{ème} siècle, les maronites, qui revendiquaient toujours de recevoir le titre de « *Patriarche d'Antioche* », ont accepté que le Pape de Rome confirme l'élection du patriarche par le synode des évêques maronites.

Un siècle d'ouverture poursuivie avec Rome, après la fondation du Collège Maronite en 1584, a donné l'idée, non seulement, d'une réorganisation des Ordres Monastiques maronites, mais aussi de toute la discipline intérieure

de l'Église Maronite, dans le Synode Libanais en 1736. « Les travaux de ce synode ont été préparés à Rome, ils sont pris dans leur ensemble du concile de Trente[25]. Ils ont été lus au patriarche et aux Pères du synode. Mais cela a été rapide » (Awit, 1989, pp. 123-124). Il n'y avait pas assez de temps pour bien les étudier ; cela a conduit à des querelles et il a fallu plus d'un siècle et demi pour que cette réforme soit appliquée par l'Église maronite. De plus, ce synode a été un soutien pour le courant qui se fondait sur les traditions latines, ce que la communauté maronite ne désirait pas. « Les Turcs Ottomans comme les Mamelouks ont confié l'autorité au Liban aux Maan, druzes[26]. Puis aux Chéhabites qui sont des sunnites. Mais tous ces émirs ont pris des collaborateurs parmi les Maronites. Les Maronites étaient une élite bien instruite » (Awit, 1989, p. 146). Durant toute la période de l'émirat, les maronites vivaient dans la paix et la prospérité.

Cependant, « pendant la période qui va de 1840 – chute de l'émirat – jusqu'en 1861, les Maronites ont subi de pénibles épreuves qui ont atteint leur apogée avec le massacre[27] de 1860, perpétré à l'intérieur du district druze » (Naaman, 1980, p. 11). Le Liban a connu alors le départ de beaucoup de Libanais à l'étranger.

Après cela, les maronites ont compris, juste après l'établissement d'*Al-Moutasarrifiah*[28], que le gouvernement public avait été arraché aux Libanais et, « dépassant l'épreuve, ils ont œuvré, avec les druzes, main dans la main, pour la réussite d'une nouvelle expérience libanaise qui les unit aux autres communautés » (Naaman, 1980, p. 12).

[25] Le concile de Trente est le dix-neuvième concile œcuménique reconnu par l'Église catholique.
[26] Les druzes sont une population du Proche-Orient professant une religion musulmane hétérodoxe (branche de l'ismaélisme).
[27] Dans ce massacre 10.000 maronites ont été tués.
[28] C'est une subdivision de l'Empire Ottoman entre 1861 et 1915.

Après le départ des ottomans en 1919, toutes les communautés libanaises ont délégué le patriarche Elias Howayek au congrès de Versailles pour réclamer l'indépendance du Liban. Le patriarche a exposé le problème libanais, l'a défendu et a réussi sa mission. Il a établi les bases de l'indépendance et a réalisé le souhait des libanais.
Ensuite en 1920, le Général Gouraud a déclaré l'État du Liban État libre. Et, en 1943, les libanais ont pris leur indépendance avec le Mandat français.

La naissance de la République Libanaise est due en grande partie à la volonté des maronites de vivre en paix et en liberté de pensée et d'action. « Il est vrai que les Musulmans ont adhéré à ce projet à travers le compromis du « Pacte National » (Al Mithaq), mais à cause de l'environnement arabe, leur adhésion ne fut jamais complète. Alors que la plupart des Chrétiens, notamment les maronites, voyaient dans cette République l'aboutissement d'un long parcours historique, la majorité des Musulmans, surtout les Sunnites, y voyaient au mieux une étape transitoire vers une unité islamique, qui reste à venir. Avec cette vision asymétrique de l'État consacrée dans le compromis « boiteux » du Pacte National, la République Libanaise naissante portait déjà en elle les germes des conflits à venir » (Bou Assaf, 2006, p. 71) ; ce qui est devenu manifeste dans la tuerie fratricide qui a duré plus de quinze ans.

1.1.4 Les Maronites aujourd'hui au Liban et dans le monde

Les Maronites constituent la plus importante communauté chrétienne du Liban. Ils occupent « une place importante dans l'histoire, la politique et l'économie du Liban. Le poste de Président de la République libanaise est occupé par un maronite depuis l'indépendance du pays, en 1943. Au parlement

libanais (50% de chrétiens et 50% de musulmans), les Maronites disposent de 34 sièges réservés sur 128 » (Eid, 2010, para. 9).

Le nombre actuel de Maronites dans le monde s'étend au-delà de dix millions. Mgr Béchara Raï, qui a été élu le 15 mars 2011 ; c'est le Patriarche maronite d'Antioche et de tout l'Orient. Il est le 77ème patriarche de l'Église maronite. « Sa bienveillance s'étend sur tous les maronites du monde, par contre le droit canon des églises orientales limite sa juridiction au territoire patriarcal en Orient. Le nombre de fidèles maronites se trouvant au Liban est évalué à environ 600000 » (Tannous, 2004, p. 38).

Aujourd'hui, « l'Église maronite compte quatre vicariats au Liban ainsi que vingt-deux diocèses au Liban et ailleurs, dont un au Canada, deux aux États-Unis d'Amériques, un au Brésil, un en Australie, un au Mexique, un en Argentine, un à Chypre, un en Terre Sainte, trois en Syrie, un en Égypte, et neuf au Liban »[29].

En guise de conclusion, l'histoire de l'Église maronite nous révèle :

- une Église antiochienne syriaque à patrimoine liturgique propre ;
- une Église chalcédonienne ;
- une Église patriarcale à cachet ascétique et monastique ;
- une Église en pleine communion avec le Siège apostolique de Rome ;
- une Église incarnée dans son milieu libanais, oriental et dans les pays de l'expansion.

Pendant des siècles, les maronites ont été en quête de paix. Nous pouvons en déduire que, pour un maronite, vivre en paix veut dire :

[29] Ces informations se trouvent sur le site de Bkerké : http://www.bkerkelb.org/home.php. Bkerké est le site officiel de l'Église maronite.

- Être fidèle à la vraie foi, en d'autres termes, défendre son orthodoxie.
- Être en relation avec l'Occident, surtout avec Rome et avec la France.
- Vivre en liberté et en bonne relation avec son compatriote qui appartient à n'importe quelle communauté religieuse.

L'Église maronite, qui possède donc une histoire propre et originale, a vécu des temps de réforme surtout à partir de ses propres synodes qui ont été inspirés surtout du Concile de Trente (1542-1563) et du Concile Vatican II (1962-1965).

1.2 Les synodes maronites et les synodes clés

Les historiens ont des vues contradictoires sur le nombre de synodes qui ont eu lieu dans l'Église maronite. Certains prétendent que le nombre s'élève à dix-sept synodes et d'autres disent qu'ils n'en dépassent pas seize. Pour le Patriarche Sfeir, « la raison de cette différence dans l'opinion est due à la rareté des documents relatifs en particulier aux premiers synodes anciens » (Manarat, 1983, p. 5).

Tous ces synodes maronites avaient un seul but celui d'être des instruments de réforme pour l'Église maronite en se basant sur les deux grands conciles de l'Église catholique : le Concile de Trente et le Concile Vatican II.

D'abord, il faut noter que les chercheurs parlent de dix-sept synodes allant de 1557 jusqu'en 1856. Ce grand nombre de synodes révèle une réalité incontestable et irrévocable : l'Église maronite voulait appliquer les décisions du Concile de Trente ; mais beaucoup de facteurs ont mené à la lente acceptation de ce Concile.

Donc il a fallu un effort pendant un siècle et demi pour appliquer le Concile de Trente, qui n'a vraiment vu le jour qu'avec le Synode Libanais de Louaizé en 1736. Puis un cheminement de plus d'un siècle a été nécessaire pour que les décisions du Synode Libanais soient totalement appliquées par l'Église maronite dans ces synodes allant du Synode de Harissa en 1743 jusqu'à celui de Bkerké en 1856.

Ensuite après le concile Vatican II (1963-1965), un phénomène de renouveau au sein de l'Église, est né au Liban. Ce mouvement est nommé : « *Un mouvement d'une Église pour notre monde* » ; il appelait à un renouveau dans les structures de l'Église. Les sujets qui ont été abordés relèvent : de la vie spirituelle, de l'organisation de l'Église, de la vie des évêques et des prêtres et du rôle de l'Église envers les pauvres (Seif, 2014). Ce mouvement visait à tenir un synode pour l'Église maronite, mais l'éclatement de la guerre libanaise en 1975 a empêché sa réalisation. Les efforts ont été repris après la guerre et le Synode Patriarcal Maronite a vu le jour en 2003 et sa session plénière s'est tenue en 2006.

1.2.1 Le raffermissement de la fidélité des maronites au Saint-Siège (1580-1644)

Parmi les communautés chrétiennes en Orient, les maronites avaient conservé le plus d'attachement au Siège apostolique romain. Le Pape Grégoire XIII et le Pape Clément VIII envoient plusieurs légations auprès des patriarches maronites. « Ces légats sont des pères jésuites, tandis que trois patriarches de la famille El-Ruzzi se succèdent à ce moment. Quatre fois ceux-ci convoquent leurs évêques pour faire accepter diverses réformes inspirées du concile de Trente ; une cinquième assemblée a lieu en 1644 » (De Clercq, 1949, p. 1).

Mais il faut noter que deux synodes se sont tenus à Qannoubine en 1557 et en 1569, mais l'absence de documents jusqu'aujourd'hui nous permet d'avoir une profonde incertitude sur le principe de la tenue de ces deux synodes.

1.2.1.1 Le Synode de Qannoubine en 1580

D'abord, « le premier [synode maronite] dont nous possédions les actes a été réuni à Qannoubine » (Dib, 1945, p. 5). Ce synode va constituer, pour l'Église maronite, le début d'une ère nouvelle.

Le Synode de Qannoubine, qui s'est tenu en 1580, est le seul synode maronite qui a été présidé par des légats du Pape : Eliano et Bruno. Tandis que tous les synodes qui vont suivre vont être convoqués et présidés par le patriarche maronite après l'approbation du Pape.

Les actes de ce synode sont présentés sous forme de canons qui se répartissent sur dix chapitres. Ce synode formule un exposé de la foi et des sacrements, tels qu'ils se trouvent dans les conciles de Florence et de Trente. Le dernier chapitre consacré à la « réforme disciplinaire de l'Église maronite traite du patriarcat, de l'épiscopat, du clergé, des fidèles et pose les bases d'une organisation paroissiale, jusqu'alors inconnue en Orient » (Maroun, 2013, p. 162).

1.2.1.2 Premier et deuxième Synodes de Qannoubine en 1596

Après la fondation du Collège Maronite à Rome en 1584, le Pape Clément VIII envoya le père Dandini et le chargea « d'étudier sur place la religion et les mœurs des maronites, de déterminer les conditions pour l'envoi des nouveaux élèves à Rome et l'attribution aux anciens d'emplois proportionnés à leur capacité » (Dib, 2001, pp. 138-139).

Pour y parvenir, le père Dandini a réuni un synode à Qannoubine en 1596. Après la clôture de ce synode, le patriarche maronite est décédé. Et, suite à l'élection d'un nouveau patriarche, le père Dandini a demandé à tenir un second

synode la même année pour « confirmer les décisions conciliaires de la dernière assemblée à laquelle [le nouveau patriarche] avait lui-même participé » (Dib, 2001, p. 140).

Il faut noter que ces deux synodes ont poussé à une latinisation systématique de l'Église maronite et à l'abandon de beaucoup de coutumes maronites.

1.2.1.3 Synode de Moussa en 1598

Deux ans *après* le deuxième *Synode* de *Qannoubine*, un autre synode maronite va se tenir à Mar Moussa. Le but de ce synode semble avoir été de fournir un relevé systématique des règles nouvelles en matière de sacrement, auxquelles se rapportent la plupart des canons. Ce synode fait un pas en avant dans la voie de la latinisation.

1.2.1.4 Synode de Hrache en 1644

Le mouvement de latinisation s'est renforcé de plus en plus, surtout avec le Patriarche maronite Gergess Amira (1634-1644).
Le nouveau patriarche élu, Boutros Al-Aqouri en 1644, « avait à cœur son rôle de défenseur-né des prérogatives de son siège et des traditions de son Église » (Dib, 2001, p. 149). C'est pourquoi il a tenu un Synode à Hrache et il a réagi contre les mesures latinisantes des synodes précédents, en tenant compte de la différenciation de l'Église maronite au sein de l'Église catholique.

1.2.2 Le Synode Libanais du Mont-Liban en 1736 et son application

Les premiers synodes maronites ont conduit à un renforcement de la relation entre l'Église latine et l'Église maronite. Cependant l'impact le plus

efficace, qui a développé la structure de l'Église maronite et a fortifié sa relation avec l'Église latine, incombe au Synode Libanais. Ainsi nous pouvons en déduire que tous les synodes qui l'ont précédé l'avaient préparé.
De plus, tous les synodes qui l'ont suivi étaient une explication et une application de ses décisions.

1.2.2.1 Synode de Louaizé[30] en 1736

Pendant le mandat du Patriarche Youssef Khazen, le Synode Libanais s'est tenu à Louaizé, le 30 Septembre 1736, en présence du délégué du Pape Youssef Assemani. Ce synode, le plus complet synode régional de l'époque moderne, est le fruit, à la fois, d'une volonté du Patriarche Maronite de le faire tenir et d'une volonté du Saint Siège contre les abus de l'Église maronite sur le plan de la pratique liturgique et non pas sur le plan dogmatique. En d'autres termes, c'est le synode maronite qui a été par excellence fidèle au Concile de Trente et qui a contribué à la réforme disciplinaire de l'Église maronite.

Selon Pierre Fromage, les principaux abus contre lesquels les partisans de la réforme disciplinaire se sont prononcés pour tenir ce synode sont les suivants : l'interdiction aux religieuses d'habiter dans des évêchés ou dans la même enceinte que les moines ; la gratuité des saintes huiles, des ordinations, des dispenses de mariage après l'ordination ; l'obligation de conserver le Saint-Sacrement dans toutes les églises auprès desquelles réside un prêtre et d'avoir des ornements liturgiques convenables ; l'emploi au moins partiel du syriaque comme langue liturgique ; la nécessité d'établir une répartition stable des diocèses. Jusqu'alors le nombre des évêques était variable et c'était le

[30] Le Synode de Louaizé est connu encore par le Synode Libanais ou bien par le Synode du Mont-Liban.

patriarche qui délimitait le territoire qu'ils avaient à gouverner (Fromage, 1780, p. 201).

Le synode[31] a duré trois jours. Les questions qui concernent la communauté ont été étudiées. Elles ont été divisées en quatre parties. La première concerne le credo, le catéchisme et l'annonce de la parole de Dieu. La deuxième partie concerne les sacrements, les cérémonies et la liturgie. La troisième partie concerne le clergé, sa vie et ses devoirs. Enfin la quatrième partie concerne les églises et les biens, les religieux, les confréries et les écoles.

Nous pouvons conclure que les synodes antérieurs à celui du Mont-Liban se caractérisaient d'une façon générale par une évolution vers l'adoption des usages et des lois de l'Église romaine. De plus, le Synode du Mont-Liban reproduit différentes dispositions du concile de Trente et donne à l'Église maronite un statut complet et définitif.

L'application de 555 pages du Synode Libanais va prendre du temps. Rome demandait aux patriarches de l'Église maronite de tenir des synodes dans l'objectif d'appliquer les décisions du Synode Libanais. À son tour, l'Église maronite a tenu neuf synodes allant du Synode de Harissa en 1743 au Synode de Bkerké en 1856.

[31] Il existe deux versions des actes du Synode Libanais avec des variantes assez importantes : l'une en arabe imprimée à Choueir (Liban) en 1788, la seconde en latin imprimée à Rome en 1820. La version originale signée par les évêques était la version arabe. Cependant seule la version latine fut approuvée in *forma specifica* par Benoît XIV en 1741, car c'est cette dernière que fut rapportée à Rome par Assemani. En 1883, la Propagande décida que seule la version latine de 1736 avait force de loi et en ordonna une traduction arabe, alors que les maronites se référaient jusqu'alors à la version arabe originale. Les maronites se conformèrent à l'injonction de Rome et, en 1900, Mgr Najm publia une traduction arabe de la version latine, qui s'est ensuite imposée » (Wehbe, 2006).

1.2.2.2 Synode de Harissa en 1743

Après la mort du patriarche maronite Joseph El-Khazen, les évêques maronites ont fait une double élection de deux patriarches. Ce qui a poussé le Pape à les annuler et il a nommé, lui-même, l'évêque Simon Aouad comme patriarche de l'Église maronite. De plus, le Pape a envoyé un nouvel ablégat[32], le frère mineur Jacques de Lucques, qui avait comme instruction « de faire reconnaître par tous le nouveau patriarche » (De Clercq, 1949, p. 275).

Arrivant au Liban, le Père Jacques de Lucques a convoqué les évêques maronites « au couvent franciscain de Harissa le 7 octobre 1743 » (De Clercq, 1949, p. 275) où il a annoncé la décision du Pape celle de nommer Simon Aouad comme patriarche de l'Église maronite.

Le Pape se réjouissait de la concorde rétablie parmi les évêques maronites. Mais cette concorde était éphémère, car, en 1745, cinq évêques maronites ont fait appel à Rome : ils étaient contre diverses décisions de Simon Aouad. Mais le Pape a blâmé leur conduite, « en même temps, il écrivait à leur clergé et à leurs fidèles de les exhorter rester soumis à Simon Aouad » (De Clercq, 1949, p. 277). Cette décision a rétabli la paix de nouveau.

1.2.2.3 Synode de Qannoubine en 1755

À la fin de 1753, l'ablégat de Pape a fait son rapport non seulement sur l'affaire de Hendiyé, mais il a mis le Saint-Siège au courant de l'état général de l'Église maronite.

Aussi, le Pape Benoît XIV a envoyé une lettre en 1754 au patriarche Aouad et il lui a rappelé :

> *« L'obligation de résider à Qannoubine, celle des évêques de se trouver dans le diocèse qui leur avait été assigné, ainsi que l'ordre strict de distribuer gratuitement les saintes huiles. Il lui demandait de n'ordonner des évêques et des prêtres que dans la mesure où les nécessités de l'Église et les canons l'exigeraient, et de veiller à ce*

[32] L'ablégat est l'envoyé extraordinaire du Pape.

que les biens ecclésiastiques servent à entretenir le culte et à secourir les pauvres de ceux qui en bénéficiaient » (De Clercq, 1949, p. 278).

Pour faire part de cette lettre pontificale et pour promouvoir son application, le patriarche Aouad a réuni, à Qannoubine un synode, en 1755 pour parler de la lettre et pour rappeler la nécessite de vivre en conformité avec les prescriptions du Synode Libanais de 1736. Encore une fois, les patriarches maronites cherchaient à bien appliquer le Synode Libanais en étant éloignés des mauvaises interprétations.

1.2.2.4 Synode de Beqata en 1756

Le patriarche Tobie El-Khazen a succédé au patriarche Simon Aouad. Le nouveau patriarche a tenu un Synode à Beqata. « Les actes de cette assemblée évoquent d'abord le souvenir du Synode Libanais de 1736 et des documents pontificaux adressés depuis aux patriarches Joseph El-Khazen et Simon Aouad pour le faire observer » (De Clercq, 1949, p. 280).

Ce synode n'est qu'un rappel des décisions du Synode Libanais et des derniers synodes.

1.2.2.5 Synode de Ghosta en 1768

Après son élection le 9 juin 1766, le patriarche Joseph Estéphan a soumis à la Congrégation de la Propagande le projet de quelques mesures à prendre pour faciliter l'exécution du Synode du Mont-Liban. Ensuite le patriarche a fixé sa résidence à Ghosta et il a réuni un synode pour les évêques en 1768.

Ce synode s'est occupé de la réforme ecclésiastique et surtout des questions des moines. À noter qu'après l'impossibilité de mettre les moines libanais et alépins en accord, cela a conduit le patriarche à établir, avec l'envoyé

du Pape Louis de Bastia, « les bases d'une séparation entre les deux groupes de religieux » (De Clercq, 1949, p. 283). Cette séparation a été définitive en 1770.

1.2.2.6 Synode de Mayfouk en 1780

Pour assurer la stabilité d'une réforme, «il importe surtout de former un clergé à la fois pieux et instruit. Joseph Estéphan le comprit et résolut de fonder au Liban, malgré les difficultés, un nouveau séminaire » (Dib, 2001, p. 201). Pour cela, le couvent d'Ayn-Warqa fut transformé en un séminaire pour la formation des prêtres en 1789[33].

Les vingt dernières années du patriarcat d'Estéphan furent marquées par un pénible conflit entre le patriarche maronite et le Saint-Siège, plus précisément entre Estéphan et l'ablégat apostolique Pierre Craveri. « Les historiens maronites sont plutôt enclins à mettre beaucoup de torts sur le patriarche et d'autres sur Craveri » (De Clercq, 1949, p. 289). La vérité est plus complexe ; le conflit se déroule sur un double plan : l'un immédiat et apparent, à savoir l'affaire de la visionnaire Hendiyé dont Estéphan est le protecteur déclaré ; l'autre plus vaste, qui existait avant Hendiyé et qui lui survivra, à savoir l'application des décrets du Synode du Mont-Liban.

Dans le monastère de Bkerké vivaient des religieuses maronites. Hendiyé était l'une d'elles. Ces religieuses constituaient la Congrégation du Sacré-Cœur. « La légende a jeté les couleurs les plus diverses sur cette maison religieuse. Il n'est pas question de tenter ici une œuvre de réhabilitation ; tout ce que l'on peut dire, c'est que les ennemis du patriarche profitèrent de ce fait pour jeter sur la personne de la sœur Hendiyé les plus viles calomnies »

[33] À noter qu'en 1789 la révolution française a éclaté en France et au cours de la même année il y a eu la fondation de l'école d'Ayn-Warqa au Liban.

(Gemayel, 1983, p. 1005). Pour étudier la question de près, la Propaganda Fide a envoyé au Liban l'ablégat apostolique Valérien di Prato. Son rapport a été défavorable au patriarche qui a essayé de défendre sa cause. Finalement, la Congrégation religieuse de Bkerké a été dissoute et Hendiyé a été reléguée au couvent des Visitandines de Antoura et ensuite à Saydet al-Haqlet (N.D. des Champs), où elle mourut.

Quant au patriarche, il a été invité à se rendre à Rome. Il n'a pas pu y arriver en raison de sa vieillesse et de sa maladie. Arrivant à Hayfa, il s'est retiré sur le Mont-Carmel. Il n'a pas tardé à être réhabilité et il a pu reprendre la direction du patriarcat.

L'affaire de sœur Hendiyé n'avait été en soi qu'un incident passager. Mais pendant l'exil du patriarche, son vicaire[34], Michel El-Khazen, encouragé par la Propaganda Fide, a réuni un Synode à Mayfouk en 1780 et entérine la suspension du patriarche.

Le patriarche sera rétabli en 1785 grâce à l'aide de Joseph El-Tian, un futur patriarche de l'Église maronite.

1.2.2.7 Synode d'Ain-Chaqiq en 1786

Le patriarche Estéphan « a montré son ressentiment à l'égard de Michel El-Khazen et sa reconnaissance à Joseph El-Tian » (De Clercq, 1949, p. 297) en ordonnant ce dernier évêque sur le siège de Damas.

De même, l'envoyé apostolique, Mgr Craveri, a ordonné au patriarche maronite Estéphan de tenir un synode. Ce synode s'est tenu en 1786 à Ain-Chaqiq et il a traité les points suivants : décider du sort des bâtiments de Bkerké ; veiller à l'élection des évêques sur les sièges vacants ; rassembler les écrits de Hendiyé

[34] C'était la première fois, dans l'histoire de l'Église maronite, qu'un vicaire patriarcal tenait un synode.

et enfermer cette dernière avec sa vice-supérieure dans deux monastères différents.

1.2.2.8 Synode de Bkerké en 1790

Le pape Pie VI a désapprouvé les Actes du Synode d'Ain-Chaqiq, du fait « qu'il supprimait l'obligation de résidence des évêques et allait à l'encontre d'autres décisions romaines » (Wehbe, 2006).
L'envoyé apostolique, Germain Adam, a convoqué un Synode à Bkerké en 1790, en vue de revoir toutes les décisions prises dans le Synode d'Ain-Chaqiq qui n'étaient pas conformes avec le Synode Libanais.

Le long mandat de Joseph Estéphan marquait le point culminant de la politique d'hostilité aux reformes arrêtées en 1736 et désirées par le Saint-Siège. Ces réformes ont fini enfin par triompher.

1.2.2.9 Synode de Louaizé en 1818

Après l'abdication du patriarche Joseph El-Tian en 1808, l'évêque Jean El-Helou lui a succédé. La Congrégation de la Propagande a développé des interrogations sur la vie de l'Église maronite et sur ses monastères.
Un Synode s'est tenu à Louaizé en 1818 et il s'est occupé « surtout [sur] la suppression des monastères mixtes… Mais le coup de grâce ne fut porté que par le patriarche Joseph Hobaïche[35] le 29 septembre 1826 » (Wehbe, 2006).

Ce synode entérinera définitivement les résolutions qui accordent à l'Église maronite son organisation actuelle, car il faut noter que, même si le Synode de 1736 a été voulu et approuvé par une élite formée à l'occidentale, la

[35] Avec le patriarche Hobeiche, Bkerké sera désormais la résidence du patriarche, au moins pendant l'hiver, et Dimane, près de Qannoubine, pendant l'été. C'est ce que feront les patriarches Joseph Hobaïche et ses successeurs.

masse de la communauté progressait difficilement et ne s'ouvrait que petit à petit à l'esprit de changement. Elle n'était pas encore préparée à accueillir une telle révolution.

1.2.2.10 Synode de Bkerké en 1856

Après la mort du patriarche El-Khazen, l'évêque Paul Massaad lui a succédé sur le siège de Bkerké. Massaad a tenu un synode en 1856. C'est le plus meilleur et le plus long synode maronite après le Synode de Louaizé en 1736.

L'intention des Pères du synode était de résumer et d'adapter les décisions synodales de Louaizé en 1736. Malgré un grand effort des Pères du synode et le grand intérêt que Rome avait fait pour ce synode, les travaux de ce synode sont tombés dans l'oubli.

Nous pouvons dire, une fois de plus, que tous les synodes qui se sont tenus après le Synode Libanais de 1736 furent un essai d'explication de ce dernier et un temps propice pour l'Église maronite pour se rendre conforme à l'Église latine. Mais cet effort de conformité était une épée à double tranchant, car avec la latinisation de l'Église maronite, ce travail est tombé dans l'uniformité ; néanmoins, le développement de la vie de l'Église maronite et sa systématisation se faisaient en unité avec l'Église latine.

Nous avons dressé un bilan de ces 17 synodes et leur influence sur le développement de la vie de l'Église au cours des siècles, sur les cinq plans suivants :

- **La doctrine :** Deux synodes ont parlé de la doctrine catholique : celui de 1580 professe, dans son premier canon, le symbole de Nicée ; et celui de 1736 débute ses sessions par la proclamation de la foi catholique.

- **La liturgie :** Quelques coutumes et traditions latines avaient été introduites dans la liturgie maronite. En réaction, le synode de 1644 exigea le retour à la pureté de nos traditions. Plus tard, une protestation écrite a été signée par les évêques du synode de 1736, après avoir constaté les variantes entre le texte arabe primitif et le texte latin.
- **L'organisation :** Jusqu'en 1736, l'Église maronite formait une seule éparchie présidée par le patriarche, les évêques étant considérés comme ses vicaires. L'organisation des diocèses, en les divisant au nombre de huit et ayant à la tête de chacun un évêque titulaire, a été décrétée. La vie monastique a été également l'objet d'une réforme visant à séparer les couvents des moines de ceux des moniales.
- **La vie sociale :** Plusieurs synodes ont parlé de la vie familiale, économique et sociale. Des décisions pratiques normalisent les relations entre parents et enfants, commerçants et clients, créanciers, débiteurs et usuriers. Ceux qui touchent des prix élevés ou qui exigent des intérêts excessifs et injustes sont frappés de sanctions sévères ; il s'agit d'un péché réservé aux évêques.
- **La culture :** À partir du synode de 1580, la vie culturelle a connu d'une part un essor extraordinaire avec la création du *Collège Maronite de Rome* en 1584 ; les savants maronites, élèves de ce collège, ont consacré leur vie à l'enseignement dans les écoles de la montagne et des grandes villes. D'autre part, le Synode Libanais a ordonné l'enseignement gratuit et obligatoire des enfants pauvres et des orphelins. Il revient à la paroisse et aux couvents d'en assurer les moyens. Il exhorte également les parents à envoyer leurs enfants aux écoles, même si ceux-ci refusent d'y aller. Une obligation a été imposée aux curés d'enseigner le catéchisme.

Un siècle et quart après le dernier synode maronite en 1856, la révision de la vie ecclésiale exigeait un nouveau synode. L'idée se fit jour à la lumière de Vatican II (1963-1965) et les maronites, avec un grand zèle, commencèrent à préparer un nouveau synode de l'Église maronite ; mais la situation de guerre au Liban a empêché la réalisation de cet impératif.

1.2.3 Le Synode Patriarcal Maronite (2003-2006)

Depuis le Concile Vatican II[36], beaucoup de personnes et de mouvements ont essayé de tenir un synode maronite. Ainsi « dans les années 70, le *Mouvement des séminaristes*, puis le *Rassemblement des prêtres du Christ Roi* revendiquaient la tenue d'un concile » (De Roux, 2005, p. 457).
Dans les années 80, la guerre sur le territoire libanais a provoqué une déstabilisation de la convivialité intercommunautaire au sein du pays. Dans ce contexte, les maronites, en particulier, ont commencé la préparation du synode maronite. « Le mouvement *Église pour notre temps* présenta, en 1982, un projet complet de concile à tenir au plus tôt mais en fait, c'est l'*Amicale du clergé*, *association des prêtres diocésains*, qui prit un rôle décisif – surtout à partir de 1985 » (De Roux, 2005, p. 457). Les préparatifs du synode ont démarré en 1986.

Dès le départ, le synode était centré sur les thèmes suivants : l'action pastorale, l'enseignement chrétien, les institutions d'enseignement supérieur, l'éducation nationale, les médias et l'édition. Après un questionnaire, en tant que consultation pastorale, mené auprès des maronites de la Syrie et du Liban

[36] À l'instar du concile de Trente, le concile du Vatican II a marqué l'Église maronite. C'est pourquoi les sources de la réforme synodale dans le Synode Patriarcal Maronite étaient, par ordre de priorité, les suivantes : l'Évangile, le Concile Vatican II et les besoins de la vie contemporaine.

en 1986, beaucoup d'autres thèmes ont surgi, surtout le dialogue avec les musulmans, les relations œcuméniques, les aumôneries militaires, les mouvements apostoliques, la relation du patriarcat au Liban avec les maronites dans la diaspora, etc.
Il y avait donc un besoin de renouveau pastoral, social et éducatif au sein de l'Église maronite.

Après la présentation des résultats au patriarcat maronite, une commission conciliaire s'est formée pour diriger la phase antépréparatoire (juin 1987- juin 1988) dans la préparation du nouveau synode[37]. « L'ensemble des travaux antépréparatoire, consigné dans un rapport général en quatre-vingt-dix-huit volumes, totalisait plus de onze cent pages » (De Roux, 2005, p. 461).

Ensuite la phase préparatoire du synode s'est lancée dès juin 1988 jusqu'en juin 1991. La commission conciliaire a fixé « cinq grands thèmes à la lumière des résultats de la consultation pastorale et des schémas de Vatican II » (De Roux, 2005, p. 462). Ces thèmes furent les suivants : l'identité, la structure et la mission apostolique dans le monde arabe et dans le monde ; le renouveau pastoral ; le droit canonique de l'Église maronite ; la diaspora maronite ; l'Église maronite dans le monde de ce temps.
À noter qu'en 12 juin 1991, le Pape Jean-Paul II a convoqué un synode spécial pour le Liban. Ce qui a provoqué une interruption des travaux préparatoires du synode maronite, en vue de bien se préparer pour la réussite du synode pour le Liban. Après la clôture du synode spécial pour le Liban en 1997, le travail a recommencé et la première session s'est tenue en 2003.

[37] Le Synode Patriarcal Maronite s'appuie sur trois piliers : l'identité, le renouveau et le projet de la mission future de l'Église maronite.

Le Synode Patriarcal Maronite s'est déroulé en trois sessions, de 2003 à 2005, et il a été clôturé solennellement le 10 mai 2006. Les Actes de ce synode occupent un volume de 853 pages et sont répartis en trois dossiers de 23 textes :

a- « L'identité de l'Église maronite, sa vocation et sa mission dans le contexte oriental et dans l'expansion.
b- Le renouveau des personnes et des structures.
c- L'Église dans le monde d'aujourd'hui : les problèmes actuels qu'elle affronte » (Synode Patriarcal Maronite, 2006).

Ce synode a posé, à la fin de chaque texte, une série de recommandations[38] et il a appelé tout lecteur à agir.

De plus, ce synode « a constitué un événement important dans l'histoire des maronites, d'enracinement, d'approfondissement et de rénovation qui a exigé des réformes et des pas sur le plan de la réforme de l'Église comme communauté religieuse croyante et non comme confession qui cherche à se positionner et avoir des parts dans un pays considéré comme butin de guerre qu'il faut distribuer entre membres d'un bataillon » (Daccache, 2015, para. 1). Donc ce synode est un évènement crucial de l'Église maronite.

En guise de conclusion, il ne fait aucun doute que ces dix-sept synodes ont eu un impact significatif sur le développement de l'Église maronite au Liban et ils ont constitué un cheminement vers l'accomplissement de l'idéal maronite, même si Rome n'a approuvé que cinq d'entre eux : le Synode Libanais (1736) ; le Synode de Ghosta (1768) ; le Synode de Bkerké (1790) ; le Synode de Louaizé (1818) ; le Synode Patriarcal Maronite (2003-2006).

[38] Le sous-titre du Synode Patriarcal Maronite est : textes et recommandations. Donc ces textes synodaux ne sont pas figés mais dynamiques et ils poussent à agir.

De même, il faut noter que le Synode Libanais et le Synode Patriarcal Maronite sont les synodes clés de l'Église maronite, vu que le premier était en somme un résumé du Concile de Trente, adapté aux mœurs et aux traditions de l'Église maronite d'Antioche, même si la politique de l'Église latine envers l'Église maronite prenait une tendance latinisante. Nous pouvons en déduire que Rome confondait entre unité et uniformité.

Cependant, avec Vatican II, l'Église latine a compris qu'elle devait retrouver l'unité de l'Église catholique dans la diversité des différentes Églises orientales. Le Synode Patriarcal Maronite vient puiser dans l'enseignement du Concile Vatican II en répondant aux questionnements de l'Église maronite.

Enfin il faut noter que l'étymologie du mot synode, « syn-odos », veut dire « marcher ensemble ». Cela évoque les bonnes relations entre les personnes qui sont à la base de la paix et à l'idée que les synodes sont un milieu de paix. De même, il ne faut pas oublier que les synodes maronites ont joué un rôle important dans le développement et la systématisation de l'éducation dans l'Église maronite.

Pouvons-nous dire que les synodes maronites sont promoteurs de paix ? Ces synodes ont-ils pu avoir un rôle dans le développement de l'éducation à la paix dans les écoles maronites au Liban ?

2. L'École Maronite : contexte d'innovation et de réalisation du projet de l'Église maronite

Dans cette partie de notre travail, nous exposerons le développement de l'École maronite en tant que projet d'innovation de l'Église maronite. Ensuite nous ferons un bilan des écoles maronites aujourd'hui au Liban.

2.1 Un aperçu historique sur le développement de l'école maronite au Liban

Après une longue synthèse de l'histoire de l'Église maronite et de ses synodes, nous allons nous centrer sur l'évolution historique de *l'École maronite* qui est l'institution la plus importante dans l'Église maronite.
Cette école, depuis sa formation jusqu'à son statut actuel, manifeste un rôle prépondérant dans le domaine de l'éducation au Liban et elle a eu une influence dans la naissance de beaucoup d'écoles catholiques nationales et non-catholiques.

2.1.1 De saint Maron jusqu'au X^{ème} siècle : l'école embryonnaire

À la fin du III^{ème} siècle et grâce à une atmosphère antiochienne prédominante, « l'éducation se fondait… sur la relation personnelle entre l'étudiant et son maître, comme le montre la relation entre saint Maron et ses disciples » (SPM, Texte 16, n. 3). Cette dimension personnelle est la première caractéristique du concept d'éducation dans l'Église maronite. Le maître devient le modèle pour ses élèves et il représente un exemple vivant pour bâtir leur personnalité.

De plus, les moines de saint Maroun, qui vivaient dans leurs monastères et spécialement à Beit Maroun[39], jouaient un rôle d'éducateurs et leurs monastères se transformaient en écoles. Ils passaient dans les villes et les villages pour promulguer la foi chrétienne et les églises se transformaient en des lieux d'éducation. Donc, là où se trouve un moine maronite, le lieu se

[39] *Beit Maroun* est le premier monastère fondé par les disciples de Saint Maroun en 452. Ce monastère a eu une grande influence sur le développement de l'Église maronite.

transforme en un lieu d'enseignement et, dans notre lexique d'aujourd'hui, ces lieux d'enseignement s'appellent « école ».

Ceci étant, dans les premiers siècles, nous ne pouvons pas parler d'École maronite, faute de livres, de moyens et de personnes qualifiées. Cependant des livres liturgiques manuscrits existaient et favorisaient l'éclosion d'écoles embryonnaires pour former des lecteurs et des chantres liturgiques (Béchara, 2000).

2.1.2 Du X^{ème} siècle jusqu'à la fondation du Collège Maronite à Rome en 1584

À partir du X^{ème} siècle, l'Occident commence à s'intéresser de près à l'Orient. L'influence de l'Église latine a commencé sur l'Église maronite d'une part et sur la naissance de l'École maronite d'autre part.

Après le schisme en 1054, la papauté a commencé à envoyer des missionnaires en Orient afin d'unifier l'Église. Ces missionnaires ont donné des formations théologiques. Et, c'est grâce à ces missionnaires, surtout les franciscains, « qu'au XV^{ème} siècle, [que] les premiers maronites sont arrivés à Rome pour suivre leurs études » (Gemayel, 1983, p. 30). « Le premier exemple de réussite de ces efforts fut Gabriel Ibn al-Qila'i qui est rentré au Liban en 1493 » (SPM, Texte 16, n. 4).

Grâce à ces échanges culturels entre l'Occident et l'Orient, nous trouvions dans la communauté maronite beaucoup de personnes qui maitrisaient les langues occidentales. Elles retournaient en Orient et elles assuraient l'éducation auprès des jeunes dans les villes et les villages.

De plus, il faut noter qu'en Occident et en réaction à la Réforme née en Allemagne, l'Église catholique a tenu le Concile de Trente en 1545 qui a suscité la fondation des séminaires afin d'instruire ses prêtres. Dans le même but, le

patriarche maronite a demandé à Rome de fonder une école pour la formation des jeunes maronites pour qu'ils forment, à leur tour, le peuple. Néanmoins, après une initiative avortée par l'Église de Rome pour fonder la première école au Liban, la requête du patriarche maronite ne sera exaucée qu'en 1584 par le Pape Grégoire XIII, qui fonde le Collège Maronite Pontifical de Rome, d'une vingtaine d'étudiants. Le collège avait un double but : former des prêtres maronites pour instruire le peuple dans la foi catholique et avoir des intermédiaires autorisés avec le monde arabo-musulman d'une part et la chrétienté orientale d'autre part.

Après la fondation du Collège Maronite à Rome en 1584, les élèves de ce collège qui enseignaient les langues orientales dans les principales villes de l'Europe contribuèrent, une fois de retour au pays, à l'essor du mouvement culturel au Liban, à partir de la fin du XVI^{ème} siècle.

Le contact avec Rome et l'Occident « va amener à un autre tournant important au début du XVII^{ème} siècle : l'introduction de l'imprimerie[40] qui facilitera l'expansion du Livre arabe, d'abord en caractère syriaque, ensuite en caractère arabe » (Béchara, 2000, para. 2).

2.1.3 La tentative et l'essai de création d'un Collège à « Hawqa » le 30 juillet 1624

Jusqu'en 1624, date de la fondation du premier collège libanais, *Notre Dame de Hawqa*, il n'existait au Mont-Liban aucune institution scolaire érigée sous l'influence européenne. L'érection de ce collège coïncide avec l'installation des Capucins auprès des Maronites.

[40] Toutes les études sont unanimes à soutenir que la première imprimerie au Liban a été installée à Quzhaya à l'encontre de la volonté du Sultan Ottoman (Gemayel, 1984 ; Awit, 1989).

Le Collège de Hawqa n'était pas fondé « pour remplacer celui de Rome. Au contraire, son but était de préparer les candidats à mieux profiter de leur séjour romain » (Gemayel, 1984, p. 659).

Cependant la concurrence entre Capucins et Franciscains, ainsi que l'absence de subsides et de sécurité, surtout suite à la disparition du Prince Fakhreddine, a été à la base de la fermeture de ce collège, presque dix ans après son ouverture.

Un projet d'érection de sept écoles au Mont-Liban est abandonné, car la Propaganda Fide[41] avait fait preuve de son inquiétude suite au décès de Fakhreddine, car ses alliés, les Maronites et les Capucins, étaient l'objet de persécutions réitérées.

2.1.4 Le Collège Pontifical Maronite de Ravenne 1648-1665

De nouvelles perspectives s'ouvrirent en 1635 avec la mort de l'Abbé Victor Chalak qui légua tous ses biens à la Propaganda Fide, lui demandant d'instituer un collège en faveur de la Nation maronite. C'est ainsi qu'est envisagé un Collège Maronite à Ravenne qui fonctionna entre 1648 et 1665.
La relève des deux Collèges de Hawqa et de Ravenne ne sera assurée qu'avec l'institution des deux Collèges d'Antoura et de Zgharta.

[41] C'est la Congrégation du Saint-Siège fondé en 1622 par le pape Grégoire XV dans le double but de répandre le christianisme dans les régions où le message chrétien n'était toujours pas arrivé et de défendre le patrimoine de la foi dans les lieux où l'hérésie avait perverti l'authenticité de la foi pour être interrogée. La Propaganda Fide était donc essentiellement la Congrégation chargée d'organiser toute l'activité missionnaire de l'Église. Par une disposition de Jean-Paul II (afin de mieux définir ses tâches), depuis 1988, la Propagande Fide originale a été appelée «Congrégation pour l'évangélisation des peuples».

2.1.5 Les Collèges Saint Joseph de Zgharta (1690) et Saint Elie d'Antoura (1733)

Nombreuses sont les caractéristiques communes entre le Collège Saint Elie de Antoura et celui de Saint-Joseph de Zgharta. Déjà leur fondation, au Mont-Liban, le giron des maronites, s'inscrit dans le cadre des rapports culturels entre les Maronites et les Jésuites.

Les Collèges d'Antoura et de Zgharta sont le prolongement naturel de l'effort de la Compagnie de Jésus quant à l'éducation de la jeunesse maronite inaugurée par le Collège de Rome.

Les deux collèges avaient des fondateurs maronites qui se sont faits par la suite jésuites. Cette entreprise culturelle ne visait certes pas à doubler l'institution romaine ; elle avait, au contraire, l'intention de mieux exploiter les capacités maronites, formées au Collège de Rome, pour une éducation sur place de la jeunesse du pays. Tel était au moins l'esprit qui animait Boutros Moubarak et Gerges Benyammine, les deux principaux fondateurs. « Dans les deux collèges, qui étaient perçus comme des « séminaires », on apprenait surtout à lire et à écrire, on étudiait la « doctrine chrétienne » et on était éduqué aux bonnes mœurs » (Gemayel, 1984, p. 760).

La formule d'Antoura et de Zgharta a été approuvée, en tant que séminaire, par les Pères du Synode Libanais en 1736.

2.1.6 Le Synode Libanais (1736) et son rôle dans le renforcement et l'organisation de l'enseignement et de l'éducation

Les évènements religieux, politiques et sociaux survenus au début du XVIII^{ème} siècle, à savoir : la réforme monastique, la déposition du patriarche Awwad, les événements politiques de Ayn-Dara en 1710-1711, et le fait que se

trouvait à Rome Joseph Samaani, appelèrent l'intervention de Rome qui a conduit au Concile de Trente maronite[42] en 1736 (Gemayel, 1984, p. 782).

La réforme, tant espérée par Rome, a eu comme premiers adeptes les disciples du Collège Maronite de Rome. « Un siècle d'ouverture poursuivie avec Rome donna l'idée non seulement d'une réorganisation des ordres monastiques maronites, mais aussi de toute la discipline intérieure de l'Église maronite, dans un Synode Libanais » (Gemayel, 1984, p. 771). Les Pères du Synode Libanais réunis ont pris une décision courageuse et ils ont tracé une nouvelle voie en faveur de la société libanaise, en généralisant l'enseignement gratuit surtout des jeunes gens.

Dans les pages suivantes, nous nous attarderons particulièrement sur le sixième chapitre de la quatrième partie du Synode Libanais, intitulé « *Les écoles et les études »* ; il sera à l'origine de la systématisation de l'enseignement parmi les maronites, à partir de cette époque.
En se basant sur le synode, nous examinerons deux questions fondamentales qui sont en relation intime avec l'éducation à la paix : L'enseignement de la jeunesse et la systématisation de l'éducation, surtout par la création des collèges.

- **L'enseignement de la jeunesse :**

Le point de départ qui motive les Pères du synode a été la sauvegarde de la jeunesse dès le bas âge. Cette dernière est susceptible de se corrompre si elle ne reçoit une éducation saine. Donc, pour éviter sa déviation, les Pères du synode prennent en main l'enseignement de la jeunesse jusqu'à le rendre

[42] La nomination du Synode Libanais par le Concile de Trente maronite veut dire que le Synode Libanais est une formule adaptée à la situation libanaise et plus précisément maronite du Concile de Trente.

obligatoire et quasi gratuit. « Nous ordonnons d'avoir des écoles dans les villes, les gros villages et les monastères où il y a un grand nombre de moines » (Atallah, 2001, p. 357).

Pour justifier cette exigence, le synode s'inspire de l'enseignement chrétien en Occident en évoquant les écoles établies dès le début de la chrétienté et qui étaient dirigées soit par le clergé, soit par des laïcs. Leur programme était limité au catéchisme et à la formation de catéchumènes dans les villes et les villages.

Pour réaliser ce projet vital pour l'Église maronite, le synode a demandé aux évêques, aux chorévêques et aux moines, individuellement et collectivement, le devoir de veiller à :

- désigner un professeur là où il n'y en a pas ;
- inscrire les noms des enfants qui sont en mesure d'aller à l'école ;
- exiger des parents d'amener leurs enfants à l'école bon gré, mal gré ;
- fournir les subsides nécessaires aux élèves pauvres ou orphelins. Cette assistance devrait être assurée par les églises et les monastères ;
- recueillir les dons des fidèles afin de combler les dépenses au cas où l'église ou le monastère ne le peuvent pas ;
- rembourser les professeurs s'ils ne sont pas des moines ; une partie de cet argent sera fournie par l'église ou le monastère d'une part, par les parents des élèves d'autre part (Atallah, 2001, pp. 358-359).

Le synode ne retient que les prescriptions concernant l'enseignement de la jeunesse à l'école et l'initiation des villageois à la Parole de Dieu. Les moines de l'Ordre de St. Antoine qui ont séjourné au monastère des Saints Pierre-et-Marcellin, pendant leurs études à Rome, « auront à prendre leur part de cette entreprise intellectuelle. Ils reviendront au Liban et seront, après accord entre le patriarche et l'Abbé général, employés à l'enseignement de la jeunesse »

(Gemayel, 1984, p. 788). Donc le moine, en accord avec son supérieur, « fera la classe aux enfants à proximité du monastère » (Gemayel, 1984, p. 776).

Après le Synode Libanais de 1736, il convient de noter que le mouvement d'une scolarisation ou plutôt d'une alphabétisation relative parmi les Maronites s'est d'abord propagé grâce aux membres du clergé séculier formés à Rome et ensuite grâce à l'effort des moines maronites de la nouvelle constitution (Gemayel, 1984, p. 777). De plus, il faut noter que les écoles tenues par le clergé séculier étaient guidées de l'extérieur, faute d'une forte organisation interne à l'échelle du patriarche et des évêques ; les écoles tenues par les moines de la nouvelle constitution, quoique n'ayant pas la même formation ni les mêmes ressources, connurent beaucoup plus de stabilité. Entre 1700 et 1737, la fondation des écoles tenues par les moines s'est développée à un rythme accéléré.

De plus, le clergé séculier marié étant pris par les tâches familiales, c'est aux moines que revenaient la prédication, la confession et la mission en général. Ainsi la mission auprès des Druzes a été prise en charge par les moines Antonins de Saint-Isaïe, fondés au même moment que l'ordre précédent par des moines libanais.

L'essor de l'Ordre Maronite n'alla pas sans secousses : les montagnards et les citadins d'Alep ne s'entendaient guère et une rupture s'est produite dès 1770. Deux périodes s'articulaient autour de 1850. Dans la première, « les moines y exerçaient un service d'apostolat d'adultes ; depuis ils se sont spécialisés auprès de la jeunesse, dans l'enseignement » (Gemayel, 1984, pp. 778-780).

En outre, ce synode s'est intéressé à l'éducation des jeunes filles dans les monastères des moniales. C'est « pour cela que l'on désigne des religieuses de

bonne conduite pour s'occuper et instruire les filles à ne pas errer et être ainsi souillées par la paresse ou le vice de l'insolence » (Atallah, 2001, p. 366).
Cet enseignement était évidemment programmé. Voyons la façon dont il était systématisé.

- **La systématisation de l'éducation :**

Le chapitre VI de la quatrième partie du synode intitulé « *Les Écoles et Les Études* » sera à l'origine de la systématisation de l'enseignement dans l'Église maronite.

D'abord, la première partie du programme proposé par le synode dans les écoles s'inspire de la tradition reconnue par l'Église à travers les siècles, à savoir que « l'étude des humanités doit aller de pair avec celle des Écritures ». Les Pères du synode incitent à « prendre en considération les exigences du temps et du lieu… Nous ordonnons de faire apprendre aux jeunes à lire et à écrire le syriaque et l'arabe, puis les Psaumes, le service de la Messe, l'Office quotidien et le Nouveau Testament » (Atallah, 2001, p. 362).

Mais un programme spécial était envisagé pour les plus doués : « la grammaire, la syntaxe en syriaque et en arabe, le chant, les sciences les plus développées telles que la versification, la philosophie, la topographie, l'arithmétique, l'astrologie, etc. Puis il faut qu'ils étudient les principes du Droit Canon, l'exégèse, la théologie dogmatique et morale, le calendrier liturgique » (Atallah, 2001, p. 362).

Ensuite la seconde partie du programme concerne la pratique religieuse. Les professeurs sont appelés à exhorter les élèves à assister à la messe, aux offices divins, tous les jours, matin et soir, à se confesser et à communier chaque mois (Atallah, 2001, p. 367).

Outre les écoles érigées dans les villes et les villages, le Synode du Mont-Liban a le mérite d'avoir institué les séminaires. « Nous ordonnons d'ériger dans les villes épiscopales et les grands monastères des séminaires pour les jeunes, à l'image du Collège de Rome » (Atallah, 2001, p. 365).

Après avoir approuvé la fondation du séminaire de Antoura et de Zgharta, confiés tous les deux aux Jésuites, le synode se prononce contre le fait que des enfants aillent dans les écoles non-catholiques, sous peine d'excommunication. Les Pères du synode, conscients de la nouvelle réalité qui s'est créée, ordonnèrent que les élèves apprennent les poèmes et les œuvres de « l'évêque maronite Germanos Farhat (1670-1732), qui fut le premier chrétien à composer une grammaire arabe, afin de développer en eux l'amour de la piété, de la science et la pureté de la langue arabe. Aucun autre manuel ne sera employé s'il n'a été expurgé » (Atallah, 2001, pp. 376-377).

Notons que Germanos Ferhat était le « premier chrétien qui a composé une grammaire arabe » (Gemayel, 1984, p. 790). Gemayel le considère comme le père de la Renaissance arabe (Al-Nahda), car il a donné un grand élan à la langue arabe. Et nous pouvons dire, selon Gemayel, que Farhat a « christianisé la langue arabe » (Gemayel, 1984, p. 790).

Pour conclure, la systématisation que nous venions d'exposer a été effectuée par des collèges sur le territoire libanais.

Il fallut donc attendre la rénovation opérée par le synode de 1736 pour que l'institution systématique de l'enseignement soit instaurée à travers toute la communauté d'une manière impérative : « l'analphabétisme a diminué parmi le peuple, car on a commencé à octroyer des bourses d'études et l'enseignement est devenu gratuit. L'Église, Mater et Magistra, veillait à tout et s'occupait de tout » (Gemayel, 1984, p. 1031).

2.1.7 Les initiatives des ordres et des éparchies maronites dans la création des écoles

Le Synode Libanais « a eu un effet essentiel sur la fondation des écoles privées. En outre, il a servi d'instrument à l'Église maronite pour inciter ses fidèles à l'Éducation. Plusieurs écoles ont été fondées durant cette période : Zahlé et Zghorta (1735), Ajaltoun et Bécharreh (1751), Jbeil et Machmoucheh (1762), Deir El Kamar (1772) » (Tabet, 2001, p. 11).

Suite à la fondation de ces écoles, l'École maronite au Liban est devenue un « choix stratégique de l'Église dans sa mission évangélisatrice » (Tabet, 2001, p.11). Le couronnement des efforts éducationnels avant 1800 s'est concrétisé dans la fondation d'Ayn-Warqa (1789) par l'archevêque Joseph Estephan. Celle-ci est souvent appelée la mère des écoles nationales au Liban. Notons que, l'institution d'Ayn-Warqa a été inspirée des séminaires de Rome.

2.1.8 La fondation du Collège-Séminaire « Ayn-Warqa » au Liban en 1789

La première école Ayn-Warqa, inspirée du système occidental romain, n'a été fondée que plus d'un demi-siècle plus tard en 1789, après le Synode Libanais, et ce fut une révolution culturelle dans le pays et dans tout le Moyen-Orient. Les autres écoles, fondées successivement, ont adopté le même programme et les mêmes règlements (Gemayel, 1984, pp. 791-792).

L'importance du Collège d'Ayn-Warqa réside dans sa transformation en École pour toute la communauté maronite. Il a occupé le premier rang, moins par son antériorité que par les services innombrables qu'il a rendus.

C'est grâce à ce collège que se réalisa le système occidental de l'enseignement au Liban. Avec lui, « l'enseignement fut systématique, régulier, supérieur » (Gemayel, 1984, p. 1031) et doté d'un objectif précis, car le but de sa fondation n'était pas seulement de développer les sciences, mais surtout d'amener les

élèves à réussir en se perfectionnant par les vertus morales et chrétiennes, afin que, selon le talent qui leur est donné, ils puissent servir les besoins spirituels de toute la communauté.

Le programme était réparti en trois sections : primaire, secondaire et supérieur. Les matières enseignées étaient : la morphologie, la syntaxe, le style, la récitation, la rhétorique, la versification, la logique, l'art oratoire, l'explication des Écritures, la didactique religieuse et les sciences telles que l'algèbre, la géométrie, les logarithmes et autres (Gemayel, 1984, pp. 1011-1012).

Le code intérieur de cette école s'attardait sur le profil de l'enseignant. Gemayel nous a transmis, à travers ses recherches, le profil suivant :

> *« Quant au professeur, il devait être conscient des charges, soucieux de donner une éducation sérieuse, un modèle de piété, de politesse, de modestie et de vertu devant les élèves ; présent avant les élèves en classe, il devait préparer ses cours à l'avance en prévoyant les questions susceptibles d'être posées par les élèves en classe, et attacher autant d'importance à l'éducation qu'à l'enseignement, ne pas faire d'explications en privé pour ne pas susciter la jalousie, éviter d'enseigner tout ce qui est contraire à la foi ou aux mœurs chrétiennes »* (Gemayel, 1984, p. 1012).

Il faut noter que le Collège d'Ayn-Warqa a fourni les cadres de la communauté après le déclin du Collège de Rome. Les pionniers de la renaissance littéraire arabe se réclament de ce collège. C'est à ce titre que nous appelions cette école la Mère des Écoles de la Syrie et du Liban (Gemayel, 1984, p. 1016) et qu'elle a été à la base de la renaissance littéraire arabe.

Ensuite l'ouverture des écoles s'est poursuivie. En effet, après les évènements de 1860, l'évêque Youssef Debs a fondé l'école de la Sagesse à Beyrouth en 1875. Il cherchait à instruire les jeunes du monde pour le bien des pays d'Orient. L'école a joué un rôle d'avant-garde dans l'enseignement de la langue arabe et le renforcement du sentiment patriotique.

De plus, l'évêque Youssef Geagea a entamé la construction de l'école libanaise de Saint Joseph, à Cornet Chahwan[43]. Ceci a coïncidé avec l'ouverture des écoles dans les monastères qui ont été réservées à la formation des moines au sacerdoce ; parmi ces écoles, le Synode Patriarcal Maronite énumère les suivantes :

> *« Ces écoles étaient… aux couvents de Qozhaïya, Kfifen, Kattara, Mar Chaaya, Mar Elichah, Mayfouk, Nehmé, et au couvent de Nesbey, à Ghosta. L'évêque Youhanna Habib a, quant à lui, fondé en 1872 l'école Al Kraym pour trouver des missionnaires parmi les intellectuels et les ouvriers »* (SPM, Texte 16, n. 8).

Enfin l'Église maronite « a fondé des écoles non seulement dans les régions chrétiennes, mais aussi dans les régions musulmanes et druzes » (SPM, Texte 16, n. 10). Donc l'École maronite était ouverte à toute personne sans aucune distinction de religions, de nationalités ou de races.

Durant son développement historique, l'École maronite a gardé un cachet important qui est celui de l'éducation pour tous. L'École maronite est l'image de l'École de la révolution orientale portant en elle trois constantes : la liberté d'expression, l'égalité et la fraternité entre ses membres.

2.1.9 La fondation du secrétariat général des écoles catholiques au Liban (SGEC-L)

Le XX^{ème} siècle connaît au Liban des guerres atroces allant des deux Guerres Mondiales jusqu'à la guerre fratricide, à la fin du siècle. Ces guerres n'ont pas fait face, malgré leur effet néfaste, au développement de l'École maronite au Liban.

[43] Le nom de cette école s'est transformé en 1963 en « *Saint Joseph School – Cornet Chahwan* ». De plus, nous avons l'honneur d'avoir une charge administrative dans cette école aujourd'hui en tant que directeur adjoint au cycle secondaire.

D'abord, au milieu du XX^{ème} siècle et suite à l'encouragement du Saint-Siège, *l'Assemblée des Patriarches et Évêques Catholiques au Liban* (APECL) a été créée dans le but d'étudier les différentes questions d'intérêt commun aux catholiques, dont la réalité et l'avenir de leurs écoles. L'un des buts de l'APECL était l'unification des institutions ecclésiastiques et surtout les écoles au Liban.

Pour cela, en 1948, l'APECL a décidé de constituer une commission épiscopale élargie chargée de l'école catholique appelée « à éduquer les jeunes selon l'esprit de l'Évangile et la spiritualité de l'Église afin de rapprocher les institutions catholiques les unes des autres, de substituer la coopération à la compétition et de résoudre le problème des frais de scolarité qui empêchent pratiquement les parents de choisir l'école appropriée à leurs enfants » (SPM, Texte 16, n. 11).

Ensuite en 1952, le Secrétariat Général des Écoles Catholiques au Liban (SGECL) a contribué à la création du Bureau International Catholique de l'Enseignement.

Avec la fondation du SGECL et de l'APECL, les écoles maronites sont devenues une partie intégrante d'un large cadre d'enseignement sans oublier le rôle pionnier et principal de l'Église maronite dans la fondation de ces deux institutions.

2.1.10 Le Synode Patriarcal Maronite vers une éducation globale de qualité

Le XXI^{ème} siècle connaît le Synode Patriarcal Maronite qui était une aspiration de l'Église maronite après la clôture du Concile Vatican II. De plus, après la guerre fratricide, il y a eu une nécessité, celle de consolider les gens

dans leur foi et surtout de les fixer à leur terre ; c'est pourquoi ce synode s'est tenu pour remplir cette tâche et pour redire les mots du Pape Jean Paul II sur une nouvelle espérance pour le Liban.

Quant au nombre de dossiers qui sont traités dans ce synode, nous remarquons qu'il est constitué de trois dossiers comptant vingt-trois textes et traitant les différentes questions qui se rapportent à l'Église maronite, au Liban et dans les pays de l'expansion.

Les dossiers portent sur :

- l'identité de l'Église maronite et sa structure hiérarchique,
- la liturgie maronite,
- l'œuvre pastorale, la catéchèse et la formation chrétienne permanente des adultes,
- l'éducation, y compris l'enseignement technique, l'enseignement supérieur et la culture,
- la politique,
- les questions sociales et économiques,
- l'information et la terre.

Ce synode[44] a consacré deux textes à l'éducation. Le texte numéro 16 traite de « *l'enseignement général et l'enseignement technique* » et le texte numéro 17 parle de « *l'enseignement supérieur* »[45].

Il nous rappelle que la mission de l'Église est « une lumière sur le chemin de l'homme et que l'homme ouvre les yeux sur la propre finalité éminente » (SPM, Texte 16, n. 1). L'intérêt de ce synode, pour les questions éducatives,

[44] L'importance de ce synode, c'est qu'il est tenu 150 ans après le dernier synode maronite. Notons que l'Église maronite connaît environ dix-sept synodes allant de l'année 1557 jusqu'à l'année 2006.

[45] Nous n'allons pas analyser ce texte, car notre thèse porte sur l'éducation à la paix dans les établissements scolaires et elle ne s'attarde pas sur les établissements universitaires.

vient du fait que la mission de l'Église, à l'origine, est pastorale. L'outil efficace de cette éducation est l'école. C'est pourquoi le synode incombe une grande responsabilité sur l'école maronite en vue d'accomplir cette mission.

Ainsi nous nous intéressons dans notre travail au texte seize, car il touche à l'identité, aux défis et aux aspirations de l'École maronite. Pour résumer, la déclaration synodale, dans ce seizième texte, s'articule autour des axes suivants :

- L'Église maronite et son projet éducatif depuis saint Maron jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle. Cette partie parle de quatre caractéristiques de ce projet éducatif : le désir du savoir, l'ouverture au patrimoine humain, la détermination à amener les jeunes à l'excellence et l'éducation pour tous, même pour les non-chrétiens.
- Les défis de la situation actuelle au niveau des options éducatives, du développement des institutions, du problème de l'enseignement officiel et de l'application du principe de l'éducation pour tous. Ces défis se résument en quatre : concevoir une politique globale, réaliser un enseignement de qualité, assurer l'éducation pour tous et favoriser la qualité de l'activité éducative.
- Les options et les constantes de l'Église. L'École maronite est une institution ecclésiale dans laquelle la famille éducative travaille en groupe pour la réussite de l'éducation. L'École maronite a pour rôle de diffuser la Parole de Dieu en renforçant le sentiment national et social. L'enseignant est le pivot de l'action éducative dans l'École maronite. L'importance de l'aspect sacré de la liberté de l'enseignement et de l'éducation et l'importance de la planification éducative sont soulignées.

- Les aspirations et les orientations de l'Église maronite dans le domaine de l'éducation. La mission de l'éducation maronite qui est en harmonie avec la mission de l'Église maronite cherche à : élaborer des programmes éducatifs ; former les ressources humaines ; institutionnaliser le travail au sein des communautés éducatives maronites ; promouvoir l'éducation à la paix surtout en faisant face aux tendances intégristes ; répartir des écoles maronites sur tout le territoire libanais ; développer des programmes pour soutenir les écoles publiques ; accorder une importance particulière à l'enseignement professionnel et technique ; suivre les élèves maronites dans les écoles publiques pour garantir une vraie éducation religieuse.

En guise de conclusion, en écho à Mgr Nasser Gemayel qui a nommé le Synode Libanais du Mont-Liban en 1736 comme le « *Concile de Trente Maronite »* (Gemayel, 1984, p. 782), nous pouvons considérer que le Synode Patriarcal Maronite tenu entre 2003 et 2006 est une formule qui a combiné le Concile Vatican II (1963-1965) et l'Exhortation Apostolique post-synodale pour *une nouvelle espérance pour le Liban* en 1997.
Donc le Synode Patriarcal Maronite est l'apogée de ce parcours de systématisation de l'Église maronite et surtout de l'École maronite.

2.2 Les écoles maronites aujourd'hui au Liban

Dans cette partie de notre recherche, nous allons dresser une liste des différentes écoles maronites au Liban. Cette partie va nous amener à effectuer le relevé exhaustif des écoles qui peuvent être des écoles primaires, complémentaires, secondaires ou bien techniques.

2.2.1 Les écoles des ordres, des congrégations et des diocèses maronites au Liban

La fondation de la première école maronite au Liban, Notre Dame de Hawqa en 1624, par le patriarcat maronite, avait pour but de préparer les élèves à étudier dans le Collège Maronite à Rome. De plus, comme nous l'avons déjà constaté dans la partie précédente de notre étude, beaucoup d'efforts ont été faits, au XVII^{ème} et au XVIII^{ème} siècles, pour créer des écoles maronites au Liban pour qu'elles soient dirigées par les élèves de ce collège.

Les ordres latins ont envahi le Liban par leurs écoles et ce n'est qu'au milieu du XIX^{ème} siècle que les ordres et les congrégations maronites ont fondé leurs écoles. Même si ces écoles ont participé au développement de l'École maronite au Liban, cette partie de notre travail de recherche ne va pas traiter du rôle des ordres, des congrégations et des diocèses dans le développement de l'École maronite, mais nous allons faire une liste des différentes écoles maronites au Liban aujourd'hui.

Beaucoup de documents cherchent à grouper ces écoles selon les institutions religieuses, mais nous n'avons pas trouvé un document exhaustif. Notons que le Synode Patriarcal Maronite cite les ordres et les congrégations maronites qui ont joué un rôle dans la fondation d'une dizaine d'écoles au Liban. Il cite : « l'Ordre Maronite Libanais, l'Ordre Antonin Maronite, la Congrégation des Sœurs Maronites de la Sainte Famille, les Sœurs Antonines, l'Ordre Maronite Mariamite, la Congrégation des Missionnaires Libanais Maronites, les Sœurs Missionnaires du Saint Sacrement, et les Sœurs de Saint Jean Baptiste-Hrache » (SPM, Texte 16, n. 10).

De plus, dans sa thèse, le père jésuite Salim Daccache a énuméré les différents archevêchés, diocèses et vicariats patriarcaux dans lesquels se trouvent des

écoles diocésaines maronites au Liban : « Archevêché Maronite d'Antélias, Archevêché Maronite de Beyrouth, Archevêché Maronite de Deir Al-Ahmar, Archevêché Maronite de Tripoli, Archevêché Maronite de Zahlé, Diocèse Maronite de Saïda et Vicariat Patriarcal Maronite de Jounieh » (Daccache, 2013, p. 550).

2.2.2 Le tableau récapitulatif des écoles maronites au Liban

Père Boutros Azar, secrétaire général des écoles catholiques au Liban, a promulgué un répertoire des écoles catholiques au Liban pour l'année scolaire 2014-2015 (Azar, 2015). Ce répertoire énumère toutes les écoles catholiques au Liban durant cette année scolaire. Notons que les écoles maronites font partie de ces écoles catholiques, nous trouvons dans ce répertoire une liste de toutes ces écoles maronites qui travaillent sur le territoire libanais.

Ce répertoire divise les écoles en trois grandes catégories : les écoles diocésaines, les écoles des religieux et les écoles des religieuses. Dans ce répertoire, les informations sur ces écoles sont présentées selon la région et le Caza[46] et selon le type[47] de cet établissement, que ce soit des écoles payantes, gratuites ou bien des institutions techniques.
Ci-dessous un tableau récapitulatif de toutes les institutions scolaires maronites qui se trouvent sur le territoire libanais aujourd'hui :

[46] Le Liban est divisé en six gouvernorats ou bien mohafazats. Ces gouvernorats sont divisés en 25 districts ou bien cazas. Seul le gouvernorat de Beyrouth n'est pas divisé en cazas. À noter que cette répartition est similaire à la division des départements en France.
[47] Les types d'établissements se divisent en trois catégories : P, G et T. Le « P » est pour les établissements payants ; le « G » est pour les établissements gratuits ; le « T » est pour les instituts Techniques.

	Institutions religieuses	Caza	Nom et type de l'établissement scolaire
Écoles diocésaines	Archevêché Maronite d'Antélias	El-Metn	École Saint Jean Baptiste-Bauchrieh (G) ; École Saint Maron-Bauchrieh (G) ; École du Sacré Cœur-Bourj-Hammoud (G) ; École Maronite Saint Joseph Bourj-Hammoud (G) ; Saint Joseph School-Cornet Chahwan (P) ; Jesus and Mary School-Rabweh (P) ; Collège Saint Georges-Zalka (P).
	Archevêché Maronite de Baalbek - Deir Al-Ahmar	Baalbek	École Nationale Maronite-Baalbek (G) ; École Complémentaire Nationale Maronite-Baalbek (P).
	Archevêché Maronite de Beyrouth	Aley	École Aïn Dara-Aïn Dara (G).
		Baabda	Collège Technique de la Sagesse-Aïn el Roumaneh (T) ; Sagesse - Saint Jean Maron-Aïn el Roumaneh (P) ; Sagesse - Saint Jean-Brasilia (P) ; École Mar Roukoz-Hazmieh (G).
		Beyrouth	Sagesse - Beyrouth-Achrafieh (P) ; Collège Technique de la Sagesse-Achrafieh (T) ; Sagesse-Saint Elie- Kantareh (P) ;
		El-Metn	Sagesse - High School-Aïn Saadé (P); Sagesse - Saint Maron- Jdeidet el Metn (P).
	Archevêché Maronite de Saïda	Saïda	Lycée Saint Elie-Darb Es-Sim (P).
		Chouf	École Saint Maron (P).
	Archevêché Maronite de Tripoli	Akkar	École Complémentaire Saint Georges-Halba (P) ; École Maronite de Halba-Halba (G).
		Batroun	École Maronite de Chekka-Chekka (G).
		Dinnieh	École Maronite de Minieh-Minieh (G).
		Koura	École Maronite de Barsa-Barsa (G) ; École Maronite de Dahr el Aïn-Dahr el Aïn (G).

	Institutions religieuses	Caza	Nom et type de l'établissement scolaire
		Tripoli	École Maronite de Kobbet el Nasr-Kobbé (G) ; École Maronite de Tripoli-Al Tall (G) ; École al Moutran al Raaiya-Bab el Tabaneh (G) ; École Complémentaire Maronite-Kobbé (P) ; École Maronite-Kobbé (P) ; École al Moutran al Khayriah (G);
		Zgharta	École Maronite d'Ardeh-Ardeh (G) ; École Maronite de Fawar-Fawar (G) ; Institut Supérieur Saint Jean pour la Pédagogie et la Technologie-Karm Saddeh (T) ; École Saint Antoine de Padoue-Karm Saddeh (P).
	Archevêché Maronite de Zahlé	Rachaya	Saint George School-Beyt Lahya (P).
	Vicariat Patriarcal Maronite de Jounieh	Kesrouan	École Paradis d'Enfants – Ghadir (G) ; École Saint Michel-Mradieh (G) ; Collège Saint Jean- Okaibé (P).
Écoles des religieux	Congrégation des Missionnaires Libanais Maronites	Kesrouan	Collège des Apôtres-Jounieh (P).
		Tyr (Sour)	Collège Cadmous-Jwar El Nakhl (P).
	Ordre Antonin Maronite	Baabda	Collège des Pères Antonins-Baabda (P) ; École Mar Maroun-Hadath (P) ; Lycée des Pères Antonins-Hazmieh (P).
		Bécharré	École Notre Dame-Hasroun (P).
		Kesrouan	Antonine International School-Ajaltoun (P).
		Bent Jbail	École des Pères Antonins- Klayaa (P).
		El-Metn	École Saint Georges des Pères Antonins-Bauchrieh (P) ; École des Pères Antonins-Bauchrieh (G) ; École Saint Roch des PP. Antonins-Dekweneh (P) ; École d'Orientation Sociale des Pères Antonins (EOS)-Mrouj (P).

	Institutions religieuses	Caza	Nom et type de l'établissement scolaire
		Tripoli	École Saydat Al Najat-Antonins-El Mina (P) ; École des Pères Antonins-El Mina (G).
		Zahlé	École Saint Roch-Hauch Hala (P) ; École de la Paix des Pères Antonins (EPPA)- Dhour Zahlé (P).
	Ordre Libanais Maronite	Baabda	Collège Saint Antoine-Hammana (P).
		Batroun	École Nationale-Chekka (P).
		Bent Jbail	Our Lady of Annunciation School-Rmeich (P).
		Chouf	École Saint Maron-Al Meouch (P) ; École Saint Charbel-Jieh (P).
		Jbail	École Notre Dame de Mayfouk-Mayfouk (G) ; École Notre Dame de Mayfouk-Mayfouk (P).
		Jezzine	École Notre Dame-Machmouché (P).
		Kesrouan	École Notre Dame-Harrissa (G) ; École Saint Charbel-Harissa (T) ; Collège Central-Jounieh (P) ; Collège Central-Jounieh (T) ; Collège Mar Roukoz-Kleiat (P).
		El-Metn	École Saint Joseph-Mtein (P).
		Zgharta	École Saint Georges-Achach (P); North Lebanon College-Jdeidet Zgharta (P).
	Ordre Maronite Mariamite	Bekaa Ouest	École Saint Jean-Kherbet Kanafar (G) ; École Saint Jean-Kherbet Kanafar (P).
		Chouf	Collège Mar Abda-Deir EL Kamar (P).
		Kesrouan	École Notre Dame de Louaizé – Feytroun (P) ; Collège Notre Dame de Louaizé- Zouk Mosbeh (P).
		El-Metn	École Sainte Rita-Dbayeh (P) ; Centre Mariamite Technique-Dbayeh (T).
Écoles des religieuses	Religieuses Maronites de Sainte Thérèse	Baabda	Collège Sainte Thérèse-Furn EL Chebbak (P).
		Bécharré	École des Sœurs de Sainte Thérèse-Hadchit (P) ; École Technique des Sœurs de Sainte Thérèse-Hadchit (T) ; École des Sœurs de Sainte Thérèse-Hadchit (G).

	Institutions religieuses	Caza	Nom et type de l'établissement scolaire
		Koura	École Sainte Thérèse-Amioun (P) ; École Technique Sainte Thérèse-Amioun (T) ; École Sainte Thérèse-Dar Baachtar (G).
	Sœurs Antonines	Akkar	École Technique des Sœurs Antonines – ETSA-Kobayat (T).
		Aley	École Mar Keryakos-Richmaya (P).
		Baabda	Collège Notre Dame-Hazmieh (P) ; Antonine Sisters School-Jamhour (P) ; École Notre Dame-Kfarchima (P).
		Bekaa Ouest	Fondation Assaad Abboud-Aitanit (P) ; Fondation Assaad Abboud-Aitanit (G).
		Bent Jbail	École Saint Joseph- Debl (P) ; École Notre Dame du Liban-Rmeich (P) ; École Notre Dame du Liban-Rmeich (G).
		Chouf	École Notre Dame-Majdel Méouche (P)
		Kesrouan	Collège Notre Dame du Rosaire-Achkout (P) ; École Saint Jean-Achkout (G) ; Antonine Sisters School - Mar Elias-Ghazir (P).
		El-Metn	Collège Notre Dame des Dons-Dekwaneh (P) ; Collège Mar Doumith-Roumieh (P).
		Nabatiye	Collège Notre Dame-Nabatieh (P).
		Zahlé	Collège Saint Joseph-Ksara (P).
		Zgharta	Collège Mar Antonios-Khaldieh (P) ; Institut Saint Antoine – ISA-khaldieh (T) ; École Saint Antoine-Zgharta (G).
	Sœurs de Saint Jean Baptiste, Aïn-El-Rihané	Kesrouan	École Saint Jean Baptiste-Aïn El Rihané (P) ; École Saint Jean Baptiste-Aïn El Rihané (G).
	Sœurs Maronites de la Sainte Famille	Akkar	Collège Saint Simon- Beit Mallat (P) ; École Sainte Moura-Bkarzla (P).
		Aley	École Saint Elie-Bhamdoun (P).
		Baabda	École Saint Jean Baptiste-Wadi Chahrour (P).
		Baalbek	École Notre Dame de la Tour-Deir Al Ahmar (G).

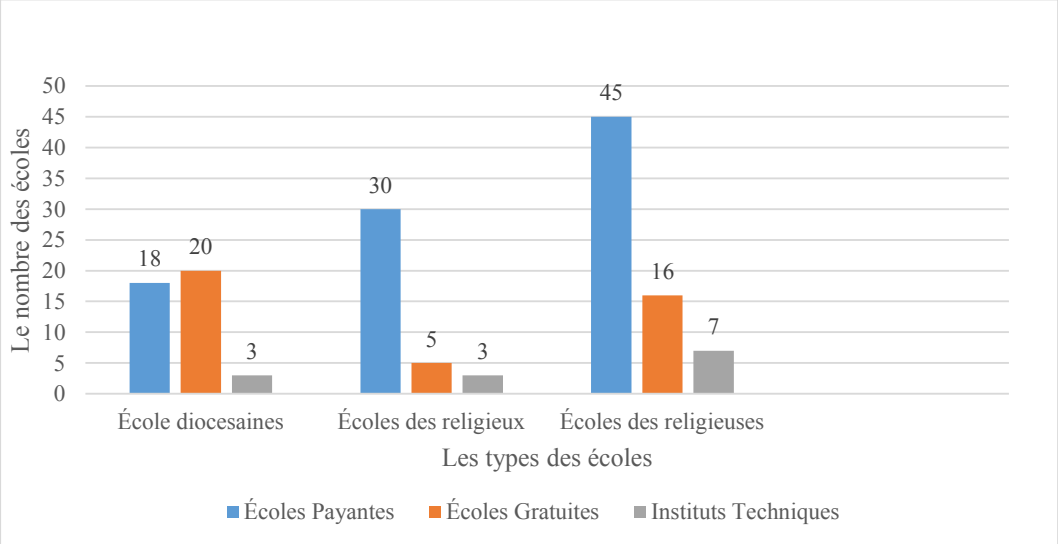
	Institutions religieuses	Caza	Nom et type de l'établissement scolaire
		Batroun	Institut Technique de la Sainte Famille-Batroun (T) ; Collège Saint Elie-Chekka (P) ; École Notre Dame du Salut-Chekka (P) ; École des Sœurs Maronites de la Sainte Famille-Ebrine (G) ; École Notre Dame de l'Immaculée Conception-Tannourine (G).
		Bécharré	Collège Saint Joseph-Bécharré (P) ; École Saint Daniel-Hadath el Jebbé (P).
		Bekaa Ouest	École Saint Antoine-Saghbine (G).
		Jbeil	École Sainte Famille-Akoura (G) ; École Complémentaire de la Sainte Famille-Akoura (P) ; École Notre Dame-Amchite (P) ; École Notre Dame de la Roche-Ehmej (G) ; École Saint Joseph-Jbeil (P).
		Kesrouan	École Notre Dame-Sahel Alma (P) ;
		El-Metn	Institut Technique de la Sainte Famille-Beit el chaar (T) ; École Notre Dame de Lourdes-Antélias (P) ; École Notre Dame de Secours-Antoura (G) ; École Saint Joseph-Mazraat Yachouh (P) ; École Notre Dame de la Délivrance-Zalka (P).
		Tripoli	École Saint Maron-Tripoli (P).
		Tyr (Sour)	École Sainte Famille Maronite-Alma El Chaab (P).
		Zahlé	École Saint Elie-Dhour Zahlé (P) ; École Saint Antoine de Padoue-Hosh Hala (P) ; École Sainte Thècle-Terbol (P).
		Zgharta	École Notre Dame-Mejdlaya (P) ; Collège Notre Dame de l'Assomption (P).
	Sœurs Missionnaires du Très-Saint Sacrement	Jbeil	Collège de la Jeune Fille du Liban-Beit Hebbak (P) ; Collège de la Jeune Fille du Liban-Beit Hebbak (G) ; Collège de la Jeune Fille du Liban-Beit Hebbak (T) ;

	Institutions religieuses	Caza	Nom et type de l'établissement scolaire
		Kesrouan	Œuvre Sociale de la Jeune Fille du Liban-Ghosta- Ayn-Warqa (P).

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des institutions scolaires maronites aujourd'hui au Liban

Le tableau ci-dessus manifeste le grand réseau des écoles maronites au Liban. Nous sommes devant 147 écoles[48] dont 92 sont des écoles payantes, 42 sont gratuites et 13 sont des instituts techniques.

De plus, ces 147 écoles se répartissent sur trois catégories : les écoles diocésaines pour 28% (41 écoles), les écoles des religieux pour 26% (38 écoles) et les écoles des religieuses, qui forment la plus grande partie de ces écoles, pour 46% (68 écoles). Voici, ci-dessous, en nombre la répartition des écoles maronites au Liban aujourd'hui :



Graphe 1 : La répartition des écoles maronites au Liban

[48] Le nombre des écoles catholiques sur le territoire libanais est égal à 365 écoles dont 147 sont des écoles maronites.

En outre, en se basant sur cette charte, nous constatons qu'il y a seulement 13 instituts techniques maronites au Liban (8.8% des établissements). Ce nombre est minime ; c'est pourquoi l'une des aspirations du Synode Patriarcal Maronite était le développement de l'enseignement professionnel technique (SPM, Texte 16, n. 54). Notons qu'il y avait un nombre plus élevé de ces instituts sur le territoire libanais, mais pour plusieurs raisons, ces instituts ont fermé leurs portes.

Pour connaître le nombre de ces instituts, nous nous sommes référé d'abord au répertoire des écoles catholiques au Liban pour l'année scolaire 1970-1971 avant la guerre. Mais ce répertoire ne présente pas clairement ces écoles. Donc nous nous sommes référé, ensuite au Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur au Liban pour demander le nombre des écoles qui travaillaient au Liban dès 1972. Malheureusement, une réponse du centre de recherches et de développement pédagogiques, en date du 22 mai 2016, a indiqué que le nombre des écoles privées qui avaient travaillé au Liban n'était pas disponible, car la base de données ne comprenait pas d'informations allant d'avant l'année 2000 (Voir annexe 1). Donc nous ne pouvons pas savoir le nombre des instituts techniques au Liban dans les dernières quarante années, sauf si nous allons passer et chercher dans les archives de chaque diocèse, chaque ordre et chaque congrégation maronite. Cette recherche peut être un objet de recherche ultérieure sur le développement de l'école maronite au Liban.

Ensuite nous constatons que 72% (105 écoles) de ces établissements scolaires sont des établissements scolaires et techniques payants, tandis que 28% (42 écoles) de ces établissements sont gratuits ou bien semi-gratuits.

Dans ces 42 écoles gratuites, 47.6% de ces écoles (20 écoles) sont des écoles diocésaines, donc les diocèses travaillent très bien pour la scolarisation des pauvres.

Mais ce qui interroge c'est que 14.3% des écoles des religieux (6 écoles) seulement sont gratuites et seulement 38.1% des écoles des religieuses (16 écoles) le sont.

Nous concluons que la moitié des écoles diocésaines sont gratuites ; par contre les écoles des religieux et des religieuses ne le sont pas. Cependant les synodes maronites insistaient sur la gratuité de l'enseignement, surtout dans l'enseignement de base.

Enfin il est difficile de reconnaître les écoles maronites d'après leurs noms seulement. À noter que nous trouvons que 12 écoles s'appellent « École Saint Maron[49] » et que pour 4 écoles nous avons le terme « maronite ».

Il faut donc revenir au nom de l'institution religieuse à laquelle ces écoles appartiennent pour savoir si elles sont maronites ; sinon, nous pouvons dire que ces écoles sont chrétiennes et parfois, en se référant seulement au nom de l'école, nous disons que quelques écoles sont laïques.

2.2.3 La carte géographique des écoles maronites sur le territoire libanais

Après ce long parcours qui a rendu manifeste cette large présence de l'école maronite sur le territoire libanais, nous voulons créer une carte géographique libanaise des écoles maronites, en vue d'avoir une image globale de la présence de ces écoles dans les différents cazas libanais.

[49] La majorité des écoles de l'Archevêché Maronite de Tripoli s'appellent école maronite, comme si la dénomination de ces écoles par « école Saint Maron » était là pour les distinguer des autres écoles.

Nous avons beaucoup cherché une carte de ces écoles disponible en vue d'analyser la présence maronite, mais nous n'en avons pas trouvé une. Pour dresser cette carte, nous avons divisé les écoles maronites en trois grandes catégories : les écoles diocésaines, les écoles des religieux et les écoles des religieuses. De plus, chaque catégorie a été divisée en trois parties : les écoles payantes, les écoles gratuites et les instituts techniques.

La figure ci-dessous représente la répartition géographique des écoles maronites sur le territoire libanais :

Figure 1 : La répartition géographique des écoles maronites au Liban

En se basant sur cette carte, nous pouvons constater d'abord que la concentration des écoles maronites se trouve à Baabda, El Metn, Kesrouan, Tripoli et Zgharta. Pour préciser, ces écoles se trouvent dans le gouvernorat du Mont-Liban et dans la partie sud du gouvernorat de Tripoli. Tandis que le nombre des écoles maronites, qui se répartissent dans les gouvernorats de Beyrouth, du Sud, de Nabatiyeh et de la Béquaa, est inférieur à celui du Mont-Liban et de Tripoli.

Pour comprendre cette répartition des écoles tout au long du Liban, il nous faut revenir à l'historique de la présence de l'Église maronite au Liban : nous trouvons que cette Église se trouvait au Mont-Liban et dans la partie sud du gouvernorat de Tripoli. Et, pour mieux comprendre cette concentration des écoles, il faut revenir au Synode Libanais de 1736 qui a ordonné d'ouvrir des écoles là où se trouvait une église ; donc la présence des écoles maronites au Liban est en lien intrinsèque avec la présence des églises.

Ce survol historique nous fait comprendre les causes de la concentration de ces écoles au Mont-Liban et, dans la partie sud du gouvernorat de Tripoli. Cependant, à partir de 1874 et avec la création de l'école de la Sagesse à Beyrouth, l'Église maronite a commencé à se propager dans tout le Liban. Ensuite les éparchies et les ordres des religieux et des religieuses ont ouvert des écoles, même aux frontières libanaises avec la Palestine et la Syrie.

Pour conclure, et, en se basant sur les recommandations du Synode Patriarcal Maronite qui se trouvent dans le texte 16, l'Église maronite doit poursuivre l'ouverture des écoles et « mettre en place une stratégie pour coordonner l'ouverture des écoles maronites au Liban et dans les régions dépourvues d'écoles » (SPM, Texte 16, rec. 1a).

3. Le projet éducatif de l'Église maronite

Après ce long exposé sur l'histoire de l'Église maronite et de son école, nous pouvons dire qu'elle est inséparable de l'histoire du pays. Elle en est partie intégrante. L'école maronite, implantée sous l'occupation ottomane, bien avant la proclamation du Grand Liban en 1920, est l'artisan silencieux et actif de l'indépendance de notre pays. Elle a forgé les consciences des générations, le sens de la dignité humaine et elle a insufflé le sens de droits et de devoirs et la place que le pays doit prendre dans le concert des nations. Cette histoire va nous aider à tirer le projet éducatif de l'Église maronite et sa conception de l'*Homme Maronite*.

Dans ce qui suit, nous allons analyser les éléments du projet éducatif de l'Église maronite en nous basant sur trois corpus : d'abord, le premier corpus est celui du Synode Patriarcal Maronite qui, dans son seizième chapitre, traite des caractéristiques du projet éducatif de l'Église maronite. En plus, ce synode recommande l'adoption de la charte éducative des écoles catholiques au Liban faite par l'APECL (SPM, Texte 16, rec. 2) ; donc cette charte va former le deuxième corpus. Enfin le troisième corpus réside dans les projets éducatifs rassemblés des différents ordres, congrégations et éparchies maronites. Une lecture analytique de ces projets révèle encore des éléments qui caractérisent le projet éducatif maronite.

D'abord, avant de déceler les éléments du projet éducatif maronite, nous allons faire un survol de la définition du « *projet éducatif* » d'une manière générale. Zakaria (2007, p. 395) considère que le projet éducatif est « l'ensemble des conceptions qu'une personne ou un groupe se forge sur le développement de l'homme et sur le milieu environnant. C'est une réflexion sur le devenir et les possibilités de l'être humain. Il présente les finalités éducatives d'une école. Le projet éducatif est généralement rédigé pour

plusieurs années, même si certains organisateurs le réactualisent régulièrement ».

Ce projet est « formé de l'ensemble des valeurs et des missions fondatrices qui constituent les objectifs et la finalité de tout établissement » (Bejjani, 2008, p. 21). De plus, ce projet joue le rôle de la boussole qui guide les différentes parties de la communauté éducative vers l'application des valeurs et des missions fondatrices. Ce projet éducatif trouve son application pratique dans le projet d'établissement.

Ensuite en revenant au *projet éducatif maronite*, nous allons exposer sous quatre rubriques ses éléments constitutifs que nous jugeons opportun de citer, en puisant dans les trois corpus, que ce soit les textes synodaux, la charte éducative de l'APECL et les projets éducatifs rassemblés des différents ordres, organisations et éparchies maronites au Liban. Ces rubriques sont les suivantes : la mission, la vision, les valeurs et les caractéristiques de l'école maronite.

3.1 La mission de l'école maronite

Le projet éducatif est la manière par laquelle l'Église réalise sa mission. Donc le projet éducatif maronite est l'outil qui met en clair les valeurs et la mission de l'Église maronite.

Pour clarifier la mission de cette école, nous nous basons sur trois sources dont l'école maronite tire sa mission pour fonder son caractère propre. Ces trois sources sont les suivantes : l'esprit évangélique de liberté et de charité, l'éveil et le développement de la foi et le dialogue entre culture et foi.

Le patriarche Maronite émérite Nasrallah Sfeir, dans son discours inaugural de la session annuelle de l'APECL en 1991, considère qu'« il appartient à l'éducation de s'occuper de l'homme comme un tout : âme et corps, raison et volonté ; inclure science et culture ; former la personnalité de l'individu en la rendant apte à exercer sa liberté d'une manière responsable, en sachant respecter ses limites et vivre en paix avec autrui » (Sfeir, 1991, n. 7).

La mission de l'École maronite au Liban est double : évangélisatrice et universelle. En d'autres termes, elle est porteuse de valeurs chrétiennes, apostoliques et humaines à promouvoir dans l'exercice de sa mission, d'une part ; d'autre part, elle est multilingue grâce à son histoire d'échanges culturels entre l'Occident et l'Orient dès le XV^{ème} siècle, d'où un rôle de pionnière dans la renaissance arabe. Grâce à leur ouverture à l'Occident, les maronites ont été appelés à ressusciter le mouvement intellectuel en Orient.
Pour Gemayel, entre la fin du XVI^{ème} et le XVIII^{ème} siècle, les maronites du Liban vivaient en symbiose avec les minorités avoisinantes, tout en restant distincts des autres communautés du pays, en raison de leur relation avec l'Occident. Cependant, avec les musulmans de souche arabe, la relation revêtait un aspect différent car tous les deux souffraient du régime turc et voulaient se débarrasser de son hégémonie politique et culturelle. C'est ainsi que s'explique la genèse de la renaissance arabe à laquelle ont œuvré ensemble maronites et musulmans. Cette renaissance a atteint son apogée au XIX^{ème} siècle grâce, en partie, aux élèves d'Ayn-Warqa (Gemayel, 1984, pp. 979-983).

De plus, une caractéristique de la mission de l'École maronite est qu'elle est au service des non-chrétiens. Cette réalité la rend ouverte à tout citoyen libanais. Notons aussi que cette ouverture à l'autre différent a forgé l'une des spécificités du Liban qui, pour le Pape Jean-Paul II, est plus qu'un pays : c'est

un message pour l'humanité par son pluralisme, surtout dans le monde aujourd'hui. Donc l'originalité de ce *pays message* est qu'il est différent de tout son entourage géographique et cela est dû avant tout à l'Église maronite.

En outre, l'École maronite réserve une place aux pauvres. Pour certaines congrégations ou ordres, la pauvreté est liée à la ruralité et à l'analphabétisme. C'est pourquoi nous trouvons un nombre important d'écoles maronites gratuites. Le Synode Patriarcal Maronite insiste sur la capacité de l'École maronite de rester ouverte à tous les membres de la société, notamment aux plus nécessiteux (SPM, Texte 16, n. 19).

Enfin si l'École maronite vise à former une personne universelle, ouverte à toutes les cultures, de sorte que rien de ce qui est humain ne lui soit étranger, elle n'oublie pas néanmoins que le jeune libanais ne doit pas perdre son identité propre. Pour cela l'école maronite insiste sur l'importance d'enraciner le jeune libanais dans sa terre, dans son histoire, dans sa culture et dans son milieu.

Pour conclure, « l'Église [maronite] refuse que la mission éducative de l'école maronite soit, en tout état de cause limitée à l'excellence scientifique et à la valeur intellectuelle. Ces derniers objectifs sont certes essentielles, néanmoins la mission fondamentale de l'école maronite reste d'offrir à l'élève l'avantage d'un développement total et harmonieux, humain et spirituel » (SPM, Texte 16, n. 64).

3.2 La vision de l'école maronite

En premier lieu, le Synode Patriarcal Maronite nous renvoie à la charte de l'enseignement et de l'éducation des écoles catholiques au Liban. En nous y

référant, nous avons décelé la vision de l'école catholique qui englobe l'école maronite au Liban.

À partir de cette charte, Daccache (2011) a fait un résumé de la vision de l'école. Ce résumé se divise en quatre points :

- L'homme est créé à l'image de Dieu ; c'est un être relationnel et social qui aspire au vrai, au bien et au beau. Il porte en lui un appel à la croissance. L'éducation et l'enseignement sont les meilleurs moyens pour réaliser cette croissance. L'éducation est un devoir et un droit ; elle façonne la personnalité et la volonté de l'enfant, sa liberté et sa responsabilité.
- L'Église vise le développement de tout homme et de tout l'homme pour qu'il parvienne à la taille du Christ. Instruire et enseigner sont des recommandations données par le Christ à ses disciples.
- À travers ses institutions éducatives, l'Église vise à faire parvenir tout homme au savoir parfait et global et ce, en l'éduquant à une vision chrétienne de l'homme et du monde. Un enseignement de qualité requiert des établissements éducatifs de qualité, des enseignants de qualité et des projets éducatifs cohérents, une formation spirituelle et une formation aux valeurs humaines et chrétiennes.
- L'enseignement de qualité est réalisé par un enseignant de qualité ; son rôle est capital dans la constitution du triangle pédagogique (savoir, enseignant, élève) ; l'école est ce triangle.

Ensuite le Synode Patriarcal Maronite demande à toute « école ou groupe d'écoles faisant partie d'un diocèse ou d'un ordre [d']élaborer son propre projet éducatif intégral, une sorte de charte qui la guiderait, d'une part, et qu'elle chercherait à réaliser à travers ses différentes activités scolaires, d'autre part.

Ce projet doit impliquer les différentes faces du patrimoine chrétien et maronite. Lorsque l'école maronite rédigera ce projet en partant des choix établis dans ce document et assurera la participation efficace de tous les partenaires au processus de l'éducation, l'école aura intégré la spiritualité éducative synodale » (SPM, Texte 16, n. 64).

Le Secrétariat Général des Écoles Catholiques au Liban a fait un essai de rassemblement, dans un livre, d'un grand nombre de projets éducatifs des écoles catholiques au Liban (SGECL, 2002). À la fin du livre, une analyse analytique a été faite de tous ces projets. Cette analyse nous manifeste les finalités et les objectifs généraux et spécifiques de l'école catholique aux Liban[50].

La finalité de l'école maronite est le développement de tout homme et de tout l'homme sur les plans suivants :

- **Sur le plan personnel :** former à l'autonomie, à la liberté, à la responsabilité et à la créativité.
- **Sur le plan socio-culturel :** former au vivre ensemble.
- **Sur le plan ecclésial :** former un comportement de l'Homme nouveau, à la vraie image du Christ.

En ce qui concerne les objectifs généraux, nous constatons que l'école maronite œuvre à :

- L'éducation intégrale
- Le développement des facultés physiques, intellectuelles et artistiques

[50] Nous nous sommes référé à cette analyse car les écoles maronites font partie des écoles catholiques au Liban.

- La connaissance de soi et de l'autre
- La préparation à la vie
- L'ouverture au dialogue et au monde
- L'éducation civique, morale et sociale
- La culture générale
- La compétence professionnelle.

Passant enfin aux objectifs spécifiques, l'école maronite cherche à :

- Enseigner les vérités de la Foi chrétienne
- Éduquer aux vertus évangéliques et à la fidélité aux enseignements de l'Église
- Privilégier les pauvres dans son éducation
- Éduquer les jeunes filles, futures épouses, mères et piliers de la famille
- Former à l'engagement dans la vie de l'Église
- Former à être témoins du Christ
- Former à l'esprit œcuménique

3.3 Les valeurs du projet éducatif de l'Église maronite

Les valeurs ne sont pas ouvertement désignées par les trois corpus, mais il est possible de les répertorier. Ces valeurs peuvent faire l'objet d'un enseignement et d'un vécu pour toutes les institutions scolaires maronites.

Pour les **valeurs spirituelles**, les textes multiplient les termes qui désignent la foi inébranlable et générale en Dieu, la centralité de l'Évangile, les lois de l'Église, les valeurs chrétiennes surtout l'amour, la connaissance de

Dieu et l'accomplissement de sa volonté, les vocations religieuses chrétiennes, l'accomplissement libre des devoirs religieux, la spiritualité œcuménique, etc.

Pour les **valeurs sociales**, nous avons dégagé des textes les valeurs suivantes : le respect de l'autre, l'abnégation, le service et la charité, l'attention prioritaire aux pauvres, l'accueil, la non distinction confessionnelle ou sociale, la mixité filles-garçons, la gratuité, la famille scolaire, etc.

Pour les **valeurs morales** : la confiance en soi, le courage, le sentiment de noblesse, la conscience, la vraie liberté, la justice, la responsabilité personnelle respectueuse des droits, le discernement moral, etc.

Pour les **valeurs citoyennes,** elles se présentent par le biais de notions comme la fidélité et l'appartenance au Liban, la convivialité, la fraternité franche et ouverte, le respect du pluralisme, etc.

Pour les **valeurs académiques,** nous trouvons les valeurs suivantes : l'esprit d'initiative, l'esprit critique, la culture humaine imprégnée de culture chrétienne qui illumine les différentes disciplines académiques, l'acquisition académique et culturelle de haut niveau, etc.

Enfin les **valeurs esthétiques,** sont traduites par la créativité, l'amour du Beau, etc.

3.4 Les caractéristiques du projet éducatif de l'Église maronite

Le premier chapitre du texte 16 du Synode Patriarcal Maronite expose les quatre caractéristiques du projet éducatif de l'église maronite.

D'abord, la dimension personnelle constitue la première caractéristique du concept d'éducation. « L'éducation se fondait sur la relation personnelle entre l'étudiant et son maître, comme le montre la relation entre saint Maron et ses disciples » (SPM, Texte 16, n. 3).

Ensuite la deuxième caractéristique est celle du désir de savoir, de l'ouverture au patrimoine humain et de la détermination à amener les jeunes à l'excellence (SPM, Texte 16, n. 6).

En outre, le Synode Patriarcal Maronite se réfère au Synode Libanais de 1736 qui donnait « une nouvelle impulsion à la quête de savoir, lui conférant une troisième caractéristique par son insistance sur la généralisation des écoles et de l'enseignement » (SPM, Texte 16, n. 6).

Enfin la quatrième caractéristique de ce projet éducatif est l'éducation pour tous, même pour les non-chrétiens (SPM, Texte 16, n. 10). Cette caractéristique nous permet de voir l'ouverture de l'Église maronite sur toute personne, surtout sur les musulmans.

Tous ces corpus se résument en un mot : l'éducation est une « mission ». Ceux qui en ont la charge sont conscients de faire de leur éducation une œuvre proprement missionnaire. Cette mission est adressée à toute personne sans distinction de classe sociale, de race, de sexe et de religion.

Pour certains, cette mission est assimilée au service sacerdotal où la personne humaine est servie, aimée et respectée. D'autres l'identifient à un « apostolat » et d'autres à un « ministère à part entière ».

En guise de conclusion, pour qu'un peuple puisse acquérir une culture véritable, il lui faut tenir compte de ses racines. C'est pourquoi pour que les maronites puissent parvenir à un meilleur développement culturel et subsister en tant que communauté, il est impératif pour eux de s'épanouir, avant tout, dans leur environnement et leur milieu. Ils sont conditionnés par des données géographiques, linguistiques, historiques et culturelles communes. Cette intégration, si elle peut se maintenir, constituera le but premier de leur éducation qui résulterait de l'interférence et de l'interpénétration entre les cultures à la fois occidentales et orientales.

Par ailleurs, l'efficacité des synodes maronites réside dans la mesure où les maronites réussissent à s'ouvrir aux autres communautés afin de sauvegarder la coexistence plurielle à laquelle le Liban est appelé de par sa structure exceptionnelle. Ainsi ce qui caractérise les maronites est leur esprit d'ouverture. Cet esprit se solidifie par les valeurs que l'Église maronite prône depuis sa naissance : la vérité, la justice, la charité et la liberté.

Notons que le Pape Jean XXIII, dans son encyclique *Pacem in terris*[51], considère que les quatre fondements de la paix entre toutes les nations sont la vérité, la justice, la charité et la liberté. Nous sommes ainsi devant une Église qui prêche la paix à partir de son école.

Dans ce chapitre, nous avons concentré notre recherche sur la contribution de l'Église maronite dans la promotion de l'éducation à la paix. C'est pourquoi nous avons, tout d'abord, abordé l'histoire de cette Église et de ses synodes. Nous avons constaté que ces synodes maronites, qui étaient des projets d'innovation pour l'Église et pour le pays, ont joué un rôle important

[51] La paix sur terre.

dans le développement et la systématisation de l'éducation dans l'Église maronite et au Liban.

Dans le chapitre suivant, nous choisirons des extraits des textes synodaux maronites. Ensuite, nous analyserons ces extraits dans le quatrième chapitre dans le but de déceler l'apport de l'Église maronite en matière d'éducation à la paix.

De plus nous avons exposé dans ce chapitre le développement de l'École maronite en tant que projet d'innovation de l'Église maronite. De plus nous avons dressé une liste des écoles maronites présentes aujourd'hui au Liban. Cette partie de notre travail nous a révélé qu'il y a un lien intime entre l'Église maronite et son école et que les écoles maronites sont réparties sur tout le territoire libanais.

Après l'énumération de toutes les écoles maronites au Liban, nous limiterons notre enquête, dans le troisième chapitre, aux écoles maronites du caza de Baabda car nous considérons que ce caza est représentatif de tous les cazas libanais. Le but de cette enquête est de découvrir la contribution des écoles maronites dans le développement de l'éducation à la paix.

Enfin la dernière partie de ce deuxième chapitre a traité du projet éducatif de l'Église maronite qui est une manière par laquelle l'Église réalise sa mission. Nous avons remarqué que cette mission est adressée à toute personne sans distinction de classe sociale, de race, de sexe et de religion.

À travers tout cela, quelle est la qualité de l'homme que l'Église maronite et les éducateurs maronites contribuent à former et à qualifier ? L'Église maronite a-t-elle vraiment formé une personne ouverte sur son milieu, libre dans ses

choix, juste dans ses décisions, claire dans sa pensée et aimable dans ses relations, comme le prêchent ses textes fondamentaux ? Ou bien sommes-nous devant une personne violente, intégriste, injuste, désordonnée, loin de ses compatriotes et inadaptée au monde arabe en général ?

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

« Nul doute que la lumière participe à la genèse des couleurs ».
(Zuppiroli, 2012, p. 200)

Tout au long de son histoire, le Liban a été témoin de guerres atroces sur son territoire. Face à ces guerres, la volonté de les surmonter et même de les prévenir était toujours présente. L'une des institutions qui a joué un rôle prépondérant dans la promotion de la paix au Liban était l'Église maronite, à travers son École.

Après une longue étude sur l'évolution de l'éducation à la paix dans notre premier chapitre, nous avons traité dans le deuxième chapitre l'histoire de l'Église maronite et son projet éducatif. Ce troisième chapitre est consacré à une explication détaillée de la méthodologie, y compris les types de recherche adoptés, les instruments utilisés pour la collecte des données, la procédure et les méthodes utilisées pour l'analyse des données.

Nous nous concentrons dans notre recherche sur l'étude la contribution de l'École maronite[52] dans la promotion de l'éducation à la paix. À noter que le choix de la confession maronite parmi les dix-huit confessions qui se trouvent sur le territoire libanais se justifie par les points suivants :
D'abord, l'École maronite est la première école libanaise dirigée par des autochtones et elle est le prototype des autres écoles libanaises. Ensuite l'Église maronite, qui a joué un rôle pionnier dans la genèse de l'État démocratique

[52] Notre thèse traite de l'unicité de l'Église maronite dans le domaine de l'éducation à la paix, sans oublier que cette Église fait partie de l'Église catholique. Nous parlons ici de l'unicité de cette Église dans l'unité de l'Église catholique.

libanais[53], a promu grâce à ses écoles le souci de la paix entre les différentes composantes de la société libanaise. Enfin sur le plan personnel, notre mission pastorale au sein de la communauté maronite, en tant que sous-diacre, facilite la collecte des informations et des documents nécessaires pour notre travail et nous aide à scruter le capital éducatif de notre Église surtout dans son apport à l'éducation à la paix.

Tout au long de l'introduction et des chapitres précédents, nous avons présenté notre problématique, par le biais de la question de départ, des questions de recherche et du cadre théorique développé dans les chapitres I et II.

Notre question de départ est : Le pilotage de l'école maronite libanaise, à travers des projets novateurs, est-il capable de contribuer à promouvoir l'éducation à la paix dans une région multiconfessionnelle ?

Les questions de recherche y afférentes sont : D'abord, que pouvons-nous comprendre par éducation à la paix ? Certaines pratiques, particulièrement pédagogiques, peuvent-elles installer des comportements opposés en fournissant des exemples involontaires mais extrêmement puissants ? En développant, à l'école, l'esprit critique, pouvons-nous arriver à promouvoir la paix ?

Comment pouvons-nous piloter un établissement scolaire vers une éducation à la paix ?

---

[53] Après la défaite de la Turquie et l'entrée des Alliés dans les pays du Levant, l'influence du patriarche maronite Elias Hoyek est devenue très grande. C'est lui qui a sauvé le Liban et s'est rendu à Paris pour plaider la cause de son pays au nom de tous les Libanais. Muni de procurations collectives de la part des Chrétiens et des Musulmans du Liban. Le 25 octobre 1919, il expose, à Paris, à la conférence de la Paix, les revendications du Liban. Le 10 novembre, Clemenceau rassure le patriarche sur le succès total de sa mission. En effet, le premier septembre 1920, le Général Henri Gouraud, haut-commissaire de la République Française et commandant en chef de l'Armée du Levant, proclamait la naissance du Grand-Liban. Dans le parc de la Résidence des Pins, des milliers de Libanais étaient venus entendre la proclamation historique du Général Gouraud.

De plus, beaucoup d'écoles libanaises prétendent être une maison pour l'éducation à la paix, sans que cela ne soit ancré dans la mission, la vision ou bien même dans le projet d'établissement de ces écoles. Ce qui nous pousse à se demander si l'éducation à la paix est une image de marque ou bien une utopie irréalisable ?

Les fondements de l'établissement scolaire sont-ils conçus sur l'éducation à la paix ?

Ensuite à quel point l'Église maronite a-t-elle eu la chance d'œuvrer pour la paix ? Quel a été son rôle à travers l'histoire libanaise dans la promotion d'une éducation à la paix ? Quelle philosophie l'école maronite adopte-t-elle ? Quelle est sa conception de l'école ?

De plus, les synodes de l'Église Maronite jouent-ils un rôle dans l'éducation à la paix ? Le projet éducatif des écoles catholiques, entre autres les écoles maronites, incite-t-il à l'éducation à la paix ? Les projets éducatifs et les projets d'établissement dans les écoles maronites manifestent-ils un souci pour l'éducation à la paix ?

Enfin quels sont les critères et les repères de l'éducation à la paix qui permettent de faire parler les textes des synodes maronites, les projets éducatifs et les programmes et pratiques éducatifs dans les écoles ?

Les éléments présentés jusque-là dans le cadre de la problématique, nous ont guidé à formuler trois hypothèses que nous allons valider ou infirmer dans notre présente recherche. Ces hypothèses sont les suivantes :

- **Hypothèse 1 :** Les textes officiels des synodes maronites prévoient une éducation qui a pour visée la conciliation et l'entente entre les individus.

- **Hypothèse 2 :** Le climat et l'environnement de la communauté scolaire dans les établissements scolaires maronites du Caza de Baabda promeuvent une éducation à la paix.
- **Hypothèse 3 :** Les actions menées dans les établissements scolaires maronites du Caza de Baabda sont de bons déclencheurs pour construire les assises d'une éducation à la paix.

À partir de ces hypothèses, nous proposons la démarche suivante : de prime abord, nous allons décrire l'analogie entre le phénomène physique de la dispersion de la lumière blanche par un prisme en plusieurs couleurs et les différentes dimensions de l'éducation à la paix dans les écoles, afin de construire un *Ep-mètre*[54] qui est un instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires. D'abord, à la lumière de cet *Ep-mètre*, nous construirons une grille d'analyse des textes synodaux maronites en vue de voir si ces textes sont promoteurs de l'éducation à la paix ou non. En outre, nous créons un questionnaire pour les entrevues avec les chefs d'établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda, afin de déceler chez ces derniers l'application de l'éducation à la paix dans leurs écoles. Enfin nous construisons un questionnaire qui va être adressé aux élèves du secondaire dans ces écoles maronites au Liban, pour savoir si les éléments de l'éducation à la paix sont acquis par eux.

[54] L'Ep-mètre veut dire : éducation à la paix-mètre. Notons que nous avons conçu nous-même cet Ep-mètre en se référant au phénomène physique de la dispersion de la lumière par un prisme.

1. Les six types de l'éducation à la paix et le phénomène de la dispersion de la lumière

Dans la troisième partie de notre premier chapitre sur l'évolution de l'éducation à la paix nous avons traité des différents modèles d'éducation à la paix pratiqués dans les écoles à travers le monde. Nous avons présenté la typologie du grand pédagogue américain Harris (2003) sur l'éducation à la paix qui se présente en cinq types. Ces types sont les suivants : « l'éducation aux droits de l'homme », « l'éducation à l'environnement », « l'éducation internationale », « l'éducation à la résolution des conflits », « l'éducation au développement ». Ces cinq types vont nous servir de diagnostic pour étudier la présence de l'éducation à la paix dans les textes fondateurs et dans la vie quotidienne des écoles.

À cette typologie de Harris, nous avons ajouté un sixième type : l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue. Cette éducation est importante dans un pays multiconfessionnel comme le Liban, surtout que dans la majorité des écoles maronites libanaises, nous trouvons des élèves musulmans et chrétiens. Donc ces six types d'éducation à la paix à l'école vont aider les élèves à vivre en paix, vu que le but essentiel des « *éducation à* »[55] est de remédier aux problèmes sociétaux et globaux en armant les élèves des compétences et des informations nécessaires.

À la lumière de ces six types d'éducation à la paix dans les écoles, nous allons décrire d'abord la relation entre l'agencement et la dispersion de la lumière en nous basant sur le phénomène de la dispersion de la lumière dans un prisme. Ensuite nous construirons l'Ep-mètre qui est un instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix dans les écoles.

[55] Voir la partie 1.1 du premier chapitre de cette thèse.

En traitant le phénomène de la dispersion de la lumière, il est naturel d'évoquer l'expérience du prisme d'Isaac Newton qui disait qu'« en l'an 1666, je me suis procuré un prisme triangulaire en verre pour faire des expériences sur le fameux phénomène des couleurs. Après avoir fait l'obscurité dans ma chambre et percé un trou dans le volet pour laisser pénétrer une quantité convenable de lumière solaire, j'ai placé mon prisme devant l'ouverture afin que la lumière soit réfractée sur le mur opposé. Ce fut d'abord un divertissement très plaisant de contempler les couleurs vives et intenses ainsi produites » (Zuppiroli, 2012, p. 5). Newton en a déduit que la lumière blanche était une combinaison de toutes les couleurs visibles du spectre, c'est pourquoi nous disons que la lumière blanche est polychromatique. Grâce au prisme, Newton croyait reproduire un analogue de l'arc-en-ciel[56].

Dans ce phénomène de la dispersion de la lumière blanche dans un prisme, nous devons considérer trois éléments constitutifs : la source de la lumière blanche, le prisme et l'écran sur lequel nous observons la répartition de la lumière en six couleurs. À noter que Newton considérait que la lumière blanche se découpe en sept couleurs : rouge, orangé, jaune, vert, bleu, indigo et violet. Cependant nous n'avons pas sept couleurs mais une infinité de nuances à partir de six couleurs. L'indigo est une nuance foncée du bleu ; mais Newton l'a ajouté pour que le nombre des couleurs corresponde à celui de la gamme musicale. Dans notre recherche, nous allons adopter le présupposé qui considère que la lumière blanche se décompose en six couleurs.
Le schéma ci-dessous illustre le phénomène de la dispersion de la lumière blanche dans un prisme :

[56] Un phénomène optique qui rend visible le spectre continu de la lumière du ciel quand le soleil brille pendant la pluie. Chaque goutte d'eau est un minuscule prisme. L'arc-en-ciel se présente sous la forme d'une bande continue parce que les gouttes se ressemblent beaucoup.

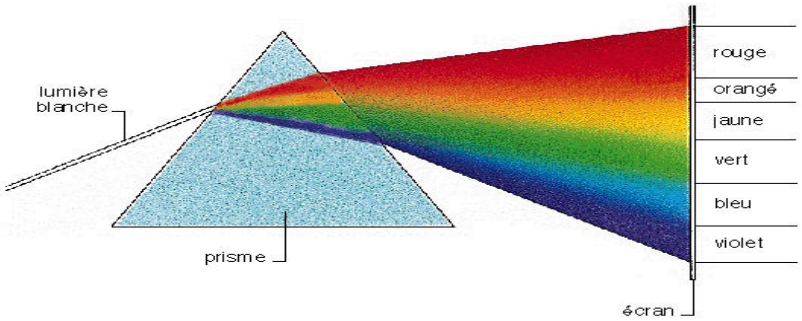


Figure 2 : Le phénomène de la dispersion de la lumière blanche dans un prisme

Dans ce qui suit, nous allons construire trois analogies : d'abord, entre la lumière blanche et la paix ; puis entre le prisme et les institutions scolaires et leurs rôles dans la promotion de l'éducation à la paix dans leurs écoles ; enfin entre l'écran qui est le spectromètre et les six types de l'éducation à la paix.

1.1. La lumière blanche et la paix

La lumière, c'est d'abord ce que nous voyons. Quand nous nous voyons, c'est parce qu'il y a de la lumière. En terme physique, la lumière est une forme d'énergie produite par la matière. Nous savons, depuis Maxwell, que la lumière est une onde électromagnétique, c'est-à-dire un ensemble de variations d'un champ magnétique (Rollet, 2014). À cela, la physique quantique a ajouté la notion de Photon : « la lumière, c'est aussi des grains, des petits grains qui partent de la source et qui viennent vers nous » (Reeves, 2012, p. 19). Ensuite la physique quantique va répondre à la question qui cherche à savoir comment la lumière peut être à la fois une onde et des grains. Et, pour faciliter l'affaire, Reeves (2012) disait que « la lumière se comporte comme une onde quand nous ne la regardons pas et elle se comporte comme des grains quand nous la regardons » (p. 20). Donc la lumière peut être définie par une onde ou par une longueur d'onde.

Quand nous parlons de lumière monochromatique, cela signifie que la lumière émet une seule couleur, tandis que la lumière polychromatique est une lumière à plusieurs longueurs d'ondes ; ainsi en parlant de la lumière blanche qui traverse un prisme et qui se disperse en plusieurs couleurs, nous pouvons dire que la lumière blanche est une lumière polychromatique.

Le schéma ci-dessous illustre la lumière blanche qui porte en elle toutes les couleurs :

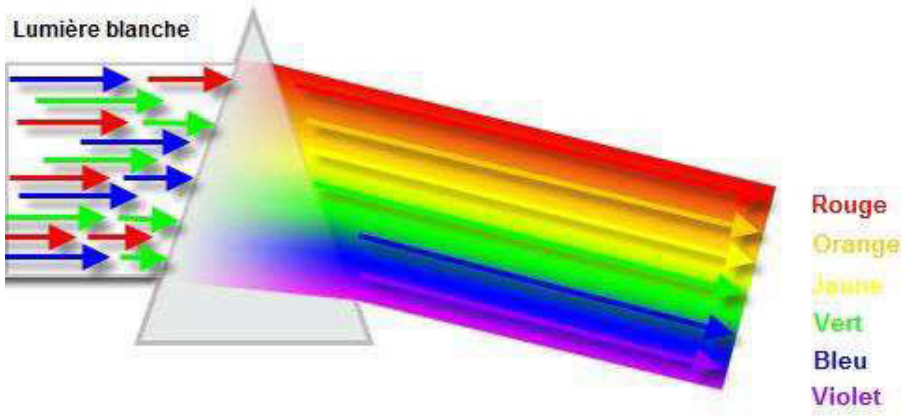


Figure 3 : La décomposition de la lumière blanche en six couleurs

Du point de vue artistique, le blanc[57] se marie à toutes les couleurs sans exception, qu'elles soient chaudes, froides ou neutres. Il adoucie également les tons les plus foncés si l'on veut obtenir un résultat reposant. Donc le blanc nous fait entrer dans un climat paisible. C'est pourquoi la couleur blanche représente la paix, d'où l'utilisation du drapeau blanc en période de guerre. Le soldat qui agite un tel drapeau ne doit pas être attaqué ; par-là, il échappe à toutes violences directes ; mais ceci n'est pas un moyen d'arrêter la guerre. La paix voulue dans cet exemple est alors une paix négative. En d'autres termes, selon le modèle de Galtung, la paix négative est seulement l'absence de la violence

[57] Le blanc est la somme de toutes les couleurs en termes de synthèse additive. Le blanc n'est pas une couleur, car il est achromatique.

directe (Galtung, 1965). Ce que nous tendons à réaliser, c'est la paix durable ou la paix positive qui, dans le modèle de Galtung, veut dire non seulement l'absence de la violence directe mais aussi l'absence de la violence structurelle et culturelle.

C'est pour cela nous pouvons dire qu'il y a une analogie entre la lumière blanche qui éclaire le monde et qui aide les gens pour ne pas errer et tomber dans l'obscurité et la paix qui se fonde, selon le Pape Jean XXIII, sur : « la justice, l'amour, la vérité et la liberté » (1963, nn. 35-36). Ces quatre piliers supposent que toutes les personnes vivent d'abord dans la vérité c'est-à-dire dans le rejet des mensonges et dans la reconnaissance des droits et des devoirs mutuels. Ensuite notre société doit reposer sur la justice, notamment sur le respect effectif de ces droits et sur l'accomplissement loyal de ces devoirs. En outre, la communauté humaine doit être vivifiée par l'amour, en d'autres termes les hommes doivent vivre en partage de leurs propres biens. Enfin cette société doit se réaliser dans la liberté qui nécessite d'assurer la responsabilité des actes de tout être raisonnable.

Nous pouvons déduire que la lumière et la paix éclairent notre monde et l'absence de la lumière va nous jeter dans l'obscurité. En d'autres mots, nous allons vivre dans le deuil et porter le noir, qui correspond à l'absence de couleur qui est l'absence de la vérité, de la justice, de l'amour et de la liberté.

Retournons au phénomène de la dispersion de la lumière, nous constatons que le premier milieu, dans lequel se trouve la lumière blanche, est l'air ou bien le vide et se caractérise par une vitesse constante et une énergie stable. La vitesse (v) de la lumière blanche dans l'air ou bien dans le vide est

égale à la célérité[58] (c) car l'indice[59] (n) de l'air ou bien du vide est égal à « 1 ». L'indice est une grandeur sans unité et que la relation qui relie n, c et v est : $n = \frac{c}{v} \geq 1$.

À noter que l'indice de réfraction (n) caractérise un milieu transparent[60] ; ci-dessous, les indices de réfraction de quelques milieux transparents :

Milieu	**Indice (n)**
Air, vide	1
Eau	1,33
Éthanol	1,36
Plexiglas	1,50
Verre	1,50
Diamant	2,42

Tableau 2 : Les indices de réfraction de quelques milieux transparents

Nous pouvons déduire que, quand l'indice (n) augmente, la vitesse (v) de la lumière diminue.

Ce premier milieu ressemble au monde des idées platoniciennes. Toute personne cherche à acquérir ce monde ; mais comme Sisyphe, en croyant arriver au sommet, nous recommençons de nouveau.

Ce milieu, qui est un monde utopique, ressemble aux textes des livres saints, des constitutions et des déclarations universelles qui incitent à la promotion de la paix. Ces textes sont figés et ils ont besoin d'entrer dans le vrai monde et dans la réalité et vivre le hic et nunc.

---

[58] Rappelons que (c) est une constante qui vaut $3{,}0 \times 10^8$ m.s^{-1}.

[59] L'indice de réfraction, souvent noté n, est une grandeur sans dimension caractéristique d'un milieu, décrivant le comportement de la lumière dans celui-ci.

[60] Le terme transparent fait référence à un milieu non absorbant.

Néanmoins, sans la source lumineuse qui se trouve dans ce premier milieu, nous ne pouvons pas parler de phénomène de la dispersion de la lumière. De même, sans l'inspiration de ce monde des valeurs qui se manifeste dans des textes, nous ne pouvons pas interagir pour les appliquer dans notre vécu.

Cette analogie entre la lumière blanche et la paix dans ce premier milieu va nous faire ouvrir les yeux sur l'importance des textes synodaux maronites dans la promotion de la paix et de l'éducation à la paix. Ces textes vont être l'objet d'étude dans notre quatrième chapitre.

1.2. Le prisme et l'éducation dans l'établissement scolaire

Après avoir décrit la lumière blanche dans le premier milieu qui est l'air ou bien le vide, nous allons voir cette lumière qui se dévie dans le second milieu qui est le prisme transparent. Ce prisme utilise la propriété dispersive du verre pour dévier le rayon lumineux. Cette déviation dépend de l'indice (n) du prisme qui nous révèle la décomposition de la lumière en ses différentes couleurs.

Nous pouvons constater qu'à travers le prisme, la lumière blanche devient visible en couleurs. De même, la paix a besoin de prendre forme grâce à des modes de réalisation. Retournant aux différents modes de réalisation de la paix déjà traitée dans le premier chapitre, nous constatons que les personnes, à travers le monde, ont essayé de réaliser la paix, chacune à sa façon. Nous avons regroupé tous ces efforts en cinq modes : la force, la justice, le pacifisme, la politique et l'éducation.

Dans cette partie de notre recherche, nous nous intéressons à l'éducation comme mode de réalisation de la paix en vue d'étudier le rôle de l'institution scolaire dans la réalisation de la paix. Dans ce qui suit, nous décrirons

l'analogie entre la dispersion de la lumière blanche par le prisme et l'éducation à la paix dans les écoles.

D'abord, nous devons noter qu'il y a différentes formes de prismes : cubique, quadratique, orthorhombique, monoclinique, triclinique, rhomboédrique, hexagonal, pentagonal, rectangulaire, triangulaire, etc. Ces prismes transparents sont constitués de matières premières ou bien de matériaux comme : le cristal, le verre, le polymère, etc. Chaque prisme diffère des autres par sa forme et sa matière.

Dans le même sillage, nous pouvons estimer que les institutions scolaires à travers le monde diffèrent dans la forme et la matière. En termes pédagogiques, chaque institution scolaire suit un projet éducatif et crée son projet d'établissement propre et elle est dirigée par un chef d'établissement qui influence sa dynamique de vie ; tout cela la rend différente des autres institutions. Donc l'éducation à la paix, promue dans une institution scolaire donnée, va se manifester par des modèles différents des autres institutions scolaires.

Ensuite chaque prisme se caractérise par un indice de réfraction qui est différent des autres[61]. Nous constatons que la vitesse va moins vite dans le prisme que dans l'air ou dans le vide, car l'indice de réfraction est supérieur à « 1 ». En fait, dans les prismes, la lumière interagit avec les atomes composant ceux-ci. Entre les atomes voisins, les photons voyagent à (v). Ces photons sont absorbés puis réémis par les atomes en une chaîne d'interactions qui va causer la décroissance de la vitesse de ces photons.

[61] Voir le tableau 2.

Le schéma ci-dessous illustre d'une manière caricaturale le décroissement de la vitesse de la lumière quand cette dernière entre dans un prisme :

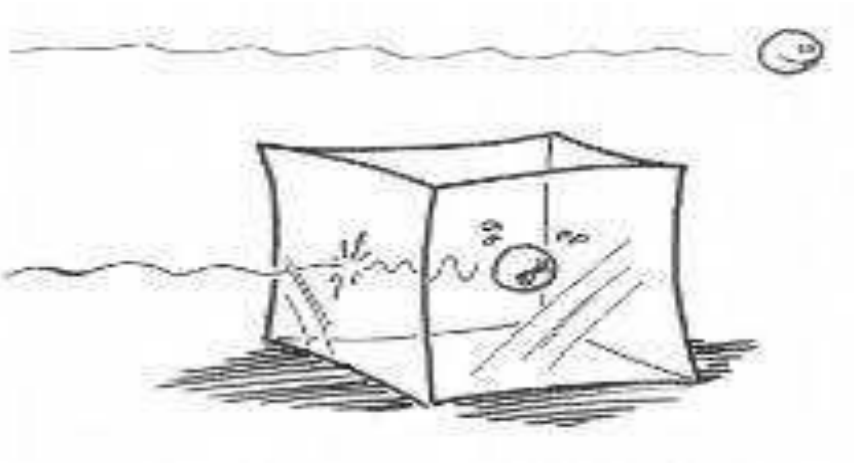


Figure 4 : Le décroissement de la vitesse de la lumière

Si, dans l'analogie que nous avons décrite, la lumière est analogue à la paix et le prisme comparé à l'éducation dans un établissement scolaire, nous pouvons utiliser les mêmes expressions pour dire ici que la vitesse de la paix va diminuer quand cette dernière traverse l'institution scolaire. En d'autres termes, la paix, en tant que valeur, se mettra en pratique dans une institution qui est l'école. Ce milieu a son propre indice, jouant un rôle dans la diminution de la vitesse de la paix ; donc toutes les facettes de la paix vont être éclairées, étudiées et se mettront en pratique. Une dynamique va être créée entre les atomes, c'est-à-dire entre les enseignants, les apprenants et le savoir sur la paix ; cette interaction va aider à mieux développer la paix chez la communauté éducative et elle va créer une atmosphère de paix à l'école. Nous pouvons dire que la paix, grâce à l'éducation, ne va pas être mise à part, mais par contre, elle va être mise en pratique. De plus, la paix n'aura pas une vitesse égale à (c), car elle va être freinée par l'école pour permettre aux apprenants de mieux vivre le savoir que la paix nous délivre. Alors l'institution scolaire entre en synergie

avec la paix et cela renforcera le lien entre les différentes composantes de la communauté éducative à l'école.

En outre, nous constatons que le prisme se réchauffe quand il est bombardé par des radiations ultra-violettes car ces dernières interagissent beaucoup avec les atomes formant le prisme et ne le traversent pas. Pour que ces radiations passent, il faut changer le prisme ; par exemple le *prisme en verre de quartz de silice fondue* permet de faire passer les radiations ultra-violettes, car la fréquence de ces radiations est comparable à celles des atomes de ce prisme.

En transposant cette réalité physique à notre étude, nous pouvons dire que certaines écoles n'interagissent pas effectivement avec certains principes de paix. C'est pourquoi nous devrons améliorer toutes les composantes[62] de l'école pour que ces principes soient acquis. En d'autres termes, il faut travailler à améliorer les performances des professeurs, à développer le curriculum et à accroître les compétences des élèves. Toute la communauté éducative doit grandir ensemble pour qu'elle puisse transmettre tous les principes de la paix.

Ajoutons que l'énergie d'un photon dépend uniquement de la fréquence de la lumière. Cette énergie peut être calculée grâce à la relation suivante :

$\Delta E = h \times f$, où (ΔE) est le quantum d'énergie associé au photon et exprimé en joule ; (h) est la constante de Planck : $h = 6{,}63 \times 10^{-34}$ J.s ; (f) est la fréquence de la lumière en hertz (Hz), qui ne varie pas quand nous passons d'un milieu à l'autre. Nous pouvons déduire que l'énergie de la lumière reste constante dans

[62] Si nous admettons que « l'approche systémique est une manière d'étudier et de comprendre le monde qui relève davantage d'une pensée holistique (le réel comme un tout indissociable) qu'analytique (le réel comme parties assemblées et dissociables) » (Minary et Perrin, 2012, pp. 63-64), la gestion des activités à l'école devra fonctionner dans un processus d'interaction et de communication entre les différentes composantes du système de l'école. Alors, « seule une compréhension systémique de l'ensemble des interactions interpersonnelles, sociétales et politiques peut fonder des changements de caps significatifs » (Tarpinian, 2013, p. 180).

le verre car la fréquence ne change pas. Mais la longueur d'onde (λ) varie d'un milieu à un autre suivant la relation suivante : $\lambda = v \times T$, où (v) est la vitesse de la lumière qui change avec le changement du milieu et (T) est la période qui est l'inverse de la fréquence. Donc le milieu, qui va causer un changement dans la vitesse grâce à l'interaction photon-atome, va produire un changement dans les longueurs d'ondes et, par-là, nous allons voir la lumière blanche en d'autres modèles.

L'énergie de la paix reste la même dans n'importe quel milieu, car les principes et les fondements de la paix ne doivent pas être changés par le changement du milieu. Par contre, nous allons voir que la paix peut se présenter sous plusieurs facettes ou modèles et non pas seulement en termes abstraits : justice, amour, vérité et liberté.

Sans le prisme qui constitue le second milieu, nous ne pouvons pas parler du phénomène de la dispersion de la lumière. De même, sans l'éducation dans un établissement scolaire qui se manifeste dans le dynamisme entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant, nous ne pouvons pas dire que la paix est mise en pratique.

Cette analogie entre le prisme et l'éducation dans l'établissement scolaire formant ce second milieu va nous faire ouvrir les yeux sur l'importance des textes des projets éducatifs et sur le rôle des chefs d'établissements dans les écoles maronites afin de promouvoir l'éducation à la paix. Les entrevues avec les chefs d'établissements maronites vont être l'objet d'étude de notre cinquième chapitre.

1.3. Le spectromètre et l'EP-mètre

Le phénomène coloré, qui apparaît grâce à la décomposition de la lumière dans un prisme, se groupe en six couleurs visibles. Celles-ci forment ce que nous appelons le spectre visible de la lumière blanche. Pour que nous puissions voir clairement ce spectre, nous devons mettre un écran afin que ces couleurs y apparaissent. À noter qu'il faut éloigner l'écran du prisme pour que nous détections plus clairement les différentes couleurs du spectre de la lumière sensible à l'œil humain, c'est-à-dire toutes les radiations visibles dont la longueur d'onde est comprise approximativement entre 400 nm[63] (bleu) et 700 nm (rouge).

Pour que nous puissions mesurer la longueur d'onde de chaque couleur spectrale, nous devons utiliser le spectromètre qui est un appareil de mesure du spectre de la lumière blanche. Ce spectromètre nous donne les valeurs suivantes :

couleur	longueur d'onde en nanomètre
rouge	~ 625-740
orange	~ 590-625
jaune	~ 565-590
vert	~ 520-565
bleu	~ 446-520
violet	~ 380-446

Tableau 3 : Les valeurs des longueurs d'ondes

[63] Le nanomètre, de symbole nm, vaut un milliardième de mètre : 1 nm = 10^{-9} m.

Néanmoins, le spectre de la lumière blanche ne se limite pas seulement aux radiations visibles à l'œil humain, mais il contient des radiations ultra-violettes ($\lambda<400nm$) et des radiations infra-rouge ($\lambda>700nm$). Ainsi ces radiations ultra-violettes sont invisibles à l'œil et elles peuvent avoir des effets sensibles : ils sont responsables du bronzage et sont dangereux pour la peau et les yeux. Les radiations infra-rouges sont responsables du chauffage (Hewitt, 2014, pp. 532-546).

La figure ci-dessous nous présente le spectre visible et le spectre invisible de la lumière. Nous constatons, dans cette même figure, que lorsque la longueur d'onde augmente, la fréquence de la couleur diminue.

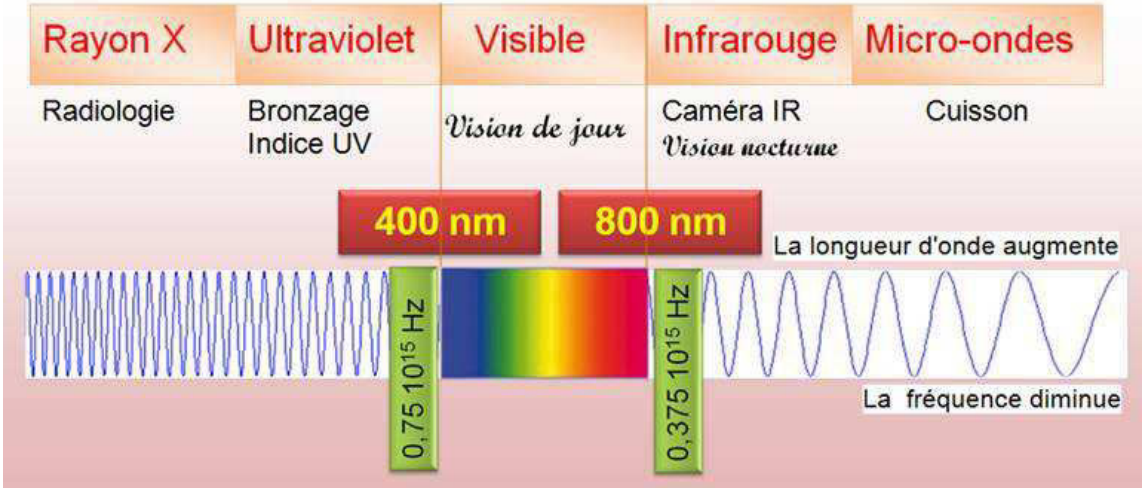


Figure 5 : La longueur d'onde et la fréquence des couleurs

Dans le phénomène de la dispersion de la lumière par un prisme, nous avons décrit d'abord l'analogie entre la lumière blanche et la paix ; ensuite nous avons élaboré l'analogie entre le prisme et l'éducation dans un établissement scolaire. Maintenant nous allons décrire l'analogie entre les six couleurs qui figurent sur le spectromètre et les six modèles de l'éducation à la paix pratiqués dans les écoles à travers le monde.

D'abord, grâce au prisme, toutes les six couleurs du spectre sont visibles sur le spectromètre, sauf si nous mettons un filtre coloré entre le prisme et l'écran. En effet, un filtre laisse passer certaines lumières colorées qui apparaissent sur l'écran et il absorbe les autres. À noter que certaines combinaisons de filtres absorbent toutes les couleurs. Donc nous allons détecter une absence de couleurs sur l'écran, c'est-à-dire du noir.

Dans le même sillage, grâce à l'école, les six modèles de l'éducation à la paix sont visibles, sauf si des obstacles empêchent l'école d'accomplir sa mission. Ces obstacles ressemblent à ces filtres colorés qui absorbent certaines couleurs et en laissent passer d'autres. En d'autres termes, ces obstacles empêchent de développer chez l'apprenant un de ces six modèles de l'éducation à la paix ou bien tous les modèles.

Ensuite le spectre visible de la lumière blanche comprend des radiations allant du violet au rouge et le spectre invisible contient des radiations ultra-violettes et infra-rouges. Toutes les longueurs d'onde des radiations visibles sont mesurables grâce au spectromètre ; existent aussi d'autres instruments de mesure très développés pour les radiations invisibles, comme le photomultiplicateur pour les radiations ultra-violettes et le pyromètre pour les radiations infra-rouges.

Les radiations visibles ressemblent donc aux six modèles visibles des éducations à la paix dans les écoles : « l'éducation aux droits de l'homme », « l'éducation à l'environnement », « l'éducation internationale », « l'éducation à la résolution des conflits », « l'éducation au développement » et « l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue ». Tandis que les radiations invisibles ressemblent aux éducations cachées à la paix dans les écoles ; il est difficile de mesurer la présence de ces éducations à travers un simple instrument de mesure, mais nous pouvons nous approcher par une étude très

poussée de la réalité éducative dans une école donnée. C'est pourquoi il faut chercher à étudier le curriculum caché de chaque école qui produit de telles éducations cachées à la paix.

De plus, nous savons que le spectromètre est un instrument de mesure du spectre visible de la lumière blanche. Dans notre recherche, nous allons développer l'Ep-mètre qui est un instrument de mesure et un détecteur des six éducations à la paix dans les établissements scolaires. Pour créer cet instrument, nous allons construire le lien symbolique entre les six couleurs du spectre visible de la lumière blanche et les six éducations à la paix.

Le symbolisme des couleurs varie d'une société à une autre, dans le temps et dans l'espace. Ce symbolisme est l'ensemble des associations mentales entre les différentes couleurs et les fonctions sociales et les valeurs morales. Des historiens, sociologues, ethnologues et psychologues ont étudié l'influence des différentes couleurs, en tant que symboles associés, dans les différentes cultures, à des éléments importants de l'activité et de la psyché humaine. « La couleur revêt une dimension psychologique et joue un rôle considérable dans notre quotidien… Les théories de la psychologie de la couleur font référence aux réactions émotionnelles fortes que la couleur suscite en nous » (Sutton et Whelan, 2006, p. 154).

Dans l'image, le rôle du dessin est de déterminer l'objet, de le faire sortir de son milieu, de le rendre compréhensible ; le dessin s'adresse donc en premier lieu à la raison. Il ne signifie pas une chose, il est une chose. Il en va autrement avec la couleur. En soi, la couleur

> *« ne présente pas l'objet mais elle lui donne une signification ; elle s'adresse à un ordre de connaissance qui n'est pas directement soumis au contrôle de l'intelligence. Nous ne pouvons pas décrire une couleur fondamentale, elle est une qualité irréductible. Par sa nature, elle touche la sensibilité, et c'est en cela que réside son caractère symbolique. Car le symbole n'est pas seulement signe abstrait d'une*

> *vérité, mais aussi appel. D'où, il faut voir dans la fascinante lueur de la couleur le signe d'un autre monde »* (Mansour, 2005, p. 99).

Donc les couleurs jouent un grand rôle dans la vie des hommes. Elles donnent sens aux objets et elles font partie du langage. Dans ce qui suit nous présenterons les réactions physiques suscitées par les couleurs et nous livrerons les associations symboliques les plus courantes pour développer la signification des six couleurs, afin d'associer chaque couleur à une des éducations à la paix. Ci-dessous, les six couleurs du spectre visible de la lumière sont associées aux six éducations à la paix dans les écoles :

- **Le rouge et l'éducation à la résolution des conflits :** le rouge est la couleur la plus intense du spectre, elle exprime « le danger, l'excitation, la passion, la force, l'agressivité et la victoire » (Sutton et Whelan, 2006, p. 156). Cette couleur exprime les passions fiévreuses et combatives. C'est pourquoi nous allons associer la couleur rouge à l'éducation à la résolution des conflits.
- **L'orange et l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue :** la couleur orange est un mélange de rouge et de jaune, empruntant ses caractéristiques aux deux couleurs. « Elle possède l'énergie et la vitalité du rouge et la joie et l'enthousiasme du jaune » (Sutton et Whelan, 2006, p. 160). L'orange est la couleur de la communication ; pour cette raison, nous allons l'associer à l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.
- **Le jaune et l'éducation internationale :** symboliquement, le jaune est la couleur la plus joyeuse du spectre, nous l'associons à la chaleur, à l'optimisme et à la joie. Il est la couleur de l'ouverture et du contact social. Nous allons l'associer à l'éducation internationale.

- **Le vert et l'éducation à l'environnement :** le vert est la couleur la plus relaxante et la plus rafraîchissante du spectre. Le vert « est équilibrant sur le plan nerveux. Ceci était reconnu bien avant que la science actuelle n'ait pu l'expliquer par des mesures de tension sanguine et de tension nerveuse » (Mansour, 2005, p. 104). Le vert est synonyme de vie et de croissance. De plus, « le vert est la couleur internationale de la sécurité » (Sutton et Whelan, 2006, p. 162). Il nous laisse penser à la nature et c'est la couleur de l'harmonie. Nous l'associons à l'éducation à l'environnement.
- **Le bleu et l'éducation aux droits de l'homme :** « dans de nombreuses cultures, le bleu est considéré comme la couleur la plus protectrice… Au Moyen-Orient, les portes bleues ont pour fonction de protéger la maison des mauvais esprits tandis que, dans le Sud-Ouest américain, peindre les plafonds en bleu chasserait les fantômes » (Sutton et Whelan, 2006, p. 164). Donc la couleur bleue est le symbole de la protection ; c'est pourquoi nous associons cette couleur à l'éducation aux droits de l'homme qui prône la protection des droits.
- **Le violet et l'éducation au développement :** « le violet est considéré comme la couleur du compromis et de la médiation, peut-être, parce qu'il est le résultat d'un mélange qui compose entre l'énergie du rouge et la tranquillité du bleu » (Sutton et Whelan, 2006, p. 166). Il est la couleur de la protection et de la justice ; pour cela, nous l'associerons à l'éducation au développement.

Donc cet Ep-mètre détecte la présence des six modèles de l'éducation à la paix et il présente chacune d'elles sous forme d'une couleur.

Enfin pour le physicien, le mot *couleur* désigne une lumière, c'est-à-dire une radiation d'une certaine longueur d'onde. Nous avons déjà évoqué que la lumière solaire, formée du mélange de radiations simples, peut être décomposée en ses éléments au moyen de prismes. Ces radiations sont classées d'après leur longueur d'onde qui décroit insensiblement du rouge au violet. Nous disons insensiblement, car la division du spectre solaire en six couleurs : rouge, orange, jaune, vert, bleu et violet, est arbitraire, du point de vue des physiciens. En réalité « la lumière solaire est composée d'une infinité de nuances lumineuses où l'œil humain peut distinguer 700 teintes différentes » (Rousseau, 1980, p. 14). Le spectromètre aide à mesurer les différentes nuances lumineuses en nous donnant les longueurs d'onde de chacune des six couleurs selon le bilan suivant :

λ en nm	620 à 750	590 à 620	575 à 590	500 à 575	420 à 500	400 à 420
Couleur	Rouge	Orange	Jaune	Vert	Bleu	Violet

Tableau 4 : Le spectromètre et la mesure des nuances lumineuses

D'après ce bilan, nous pouvons distinguer plusieurs tons pour chaque couleur. Nous pouvons en déduire que, si la couleur est d'un ton clair, cela veut dire qu'il y a quelques pigmentations du modèle de l'éducation à la paix qui sont développées chez les élèves dans une école donnée. Si le ton de la couleur est moyen, nous disons que ce modèle est présent et les élèves ont eu la chance d'interagir avec lui. Et, si la couleur est d'un ton foncé, nous affirmons que ce modèle est suffisamment développé et les élèves sont devenus de vrais promoteurs de ce modèle. Mais si la couleur est absente, nous déduisons que ce modèle est absent et que les élèves n'ont pas eu la chance de connaître ce modèle.

Cet Ep-mètre ne détecte pas seulement la présence des modèles de l'éducation à la paix dans l'école, mais il mesure l'efficacité de ces modèles dans la promotion de la paix à l'école.

Sans le spectromètre, nous ne pouvons pas mesurer les longueurs d'onde du spectre visible de la lumière blanche. De même, sans l'Ep-mètre, nous ne pouvons pas détecter la promotion des six éducations à la paix avec l'efficacité de chaque modèle chez les élèves.

Cette analogie entre le spectromètre et l'Ep-mètre nous fait ouvrir les yeux sur l'importance d'étudier l'acquisition des six modèles de l'éducation à la paix par les élèves du secondaire qui ont passé quatorze années et plus dans un établissement scolaire donné. C'est pourquoi les questionnaires remplis par les élèves du secondaire dans les établissements scolaires maronites seront l'objet d'étude dans notre sixième chapitre.

L'analogie entre le phénomène de la dispersion de la lumière et l'éducation à la paix nous a fait aboutir à concevoir l'Ep-mètre. Cet instrument va nous aider à analyser les textes synodaux, les entrevues avec les chefs d'établissements et enfin les questionnaires adressés aux élèves du secondaire.

2. L'opérationnalisation des six modèles de l'éducation à la paix

Dans cette partie, nous présenterons les raisons du choix de notre terrain de recherche, soit les établissements scolaires maronites au Liban. Par ailleurs, cette partie décrit les méthodes et les procédés qui sont utilisés pour tester la validité de nos hypothèses. D'abord, nous décrirons l'outil qui nous aide à analyser la présence des six modèles de l'éducation à la paix dans les textes synodaux. Puis nous développerons les questions adressées aux chefs

d'établissements scolaires par le biais des entrevues, en vue de connaître l'état des lieux de l'éducation à la paix dans ces écoles. Enfin nous construirons un questionnaire destiné aux élèves du secondaire dans le but de mesurer les tâches accomplies en lieu avec ces six modèles dans les établissements choisis.

2.1. L'agencement des six modèles de l'éducation à la paix à travers les textes synodaux

Nous trouvons essentiel de décrire d'abord le premier outil utilisé dans notre recherche qui nous aide à analyser les textes synodaux de l'Église maronite. Le but de cette analyse textuelle est de voir si ces textes prévoient une éducation à la paix. Ensuite nous ferons le choix des textes synodaux maronites en vue de les analyser dans le quatrième chapitre.

2.1.1. La description de l'outil : l'analyse textuelle par couleurs

Pour étudier les textes synodaux de l'Église maronite, nous avons besoin de construire une grille d'analyse de contenu. Nous optons pour l'analyse thématique catégorielle qui est réalisée à partir d'une grille, dite grille d'analyse catégorielle, qui permet de balayer le texte et de repérer les répétitions fréquentielles thématiques. Nous découpons le texte en unités, puis nous classons ces unités en catégories selon des regroupements analogiques. Les catégories permettent la classification de ce que nous considérons être les éléments constitutifs du message (Bardin, 1989).

La grille d'analyse par catégories se présente sous forme d'un tableau groupant : les catégories et les thèmes, qui sont les idées conçues avant la lecture et les indicateurs ou expressions, qui sont les idées tirées après la lecture. « Dans la première colonne de la grille sont présentées les différentes

catégories. Elles peuvent être traduites comme titre ou tête de chapitre. Dans chaque catégorie, il existe des thèmes. Les thèmes représentent la deuxième colonne de la grille. La pratique ou l'indicateur signifie quelque chose qui reflète les thèmes dans la réalité : les expressions » (Nehmé, 2004, p. 136).

Dans notre recherche, les six modèles de l'éducation à la paix constituent les six catégories de la grille d'analyse. C'est pourquoi nous nommons cette analyse : *Analyse textuelle par couleurs*[64] ; car chaque couleur du spectre visible de la lumière blanche symbolise un modèle de l'éducation à la paix.
Les six catégories de la grille d'analyse sont donc les suivantes :
C1 : **l'éducation à la résolution des conflits**
C2 : **l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue**
C3 : **l'éducation internationale**
C4 : **l'éducation à l'environnement**
C5 : **l'éducation aux droits de l'homme**
C6 : **l'éducation au développement**

À partir de l'analyse textuelle par couleur, nous détecterons si les textes synodaux maronites prévoient une éducation qui aura pour visée la conciliation et l'entente entre les individus.
Nous ne parlons pas de tous les textes synodaux maronites, mais de ceux qui traitent de l'éducation. Pour cela nous fixerons les textes qui seront analysés dans le quatrième chapitre.

[64] L'analyse textuelle par couleurs va se baser sur l'analogie, déjà élaborée dans la partie 1.3 de ce chapitre, entre les six couleurs du spectre visible de la lumière blanche et les six modèles de l'éducation à la paix dans les écoles.

2.1.2. Le choix des textes synodaux

Entre le premier Synode maronite tenu à Qannoubine en 1557[65] et le Synode Patriarcal Maronite tenu à Bkerké en 2003-2006, il y a environ 446 années. Durant cette longue période, environ dix-sept synodes maronites se sont tenus, dont deux étaient les synodes clés qui ont renouvelé l'Église maronite surtout en matière de l'éducation : le Synode Libanais tenu à Louaizé en 1736 et le Synode Patriarcal Maronite tenu à Bkerké en 2003-2006.
Notons que tous les synodes maronites qui ont précédé le Synode Libanais étaient une préparation de ce dernier. Et tous ceux qui ont suivi le Synode Libanais sont venus l'expliquer sans ajouter de grandes choses, jusqu'au Synode Patriarcal Maronite qui s'est tenu après la guerre libanaise et qui s'est basé sur des documents conciliaires romains et sur les déclarations de l'autorité ecclésiastique catholique au Liban. C'est pourquoi nous n'avons pas abordé dans notre étude les textes qui traitent de l'éducation dans les déclarations de l'Assemblée des Patriarches et des Évêques Catholiques au Liban, ni dans le Concile Vatican II, ni dans l'Exhortation Apostolique Post-Synodale « une espérance nouvelle pour le Liban », vu que les Pères du Synode Patriarcal Maronite se sont basés sur ces documents pour formuler les textes de ce synode.

Nous limitons notre recherche aux textes synodaux patriarcaux maronites, surtout aux deux synodes clés susmentionnés. Plus spécifiquement, nous choisirons tous les textes qui traitent de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires. Le tableau ci-dessous expose les textes[66] que nous analyserons plus tard dans le quatrième chapitre :

[65] À voir la partie 1.2 du chapitre 2 qui traite des différents synodes patriarcaux maronites.
[66] Les intitulés des textes ont été donnés par nous.

Synode	Texte choisi	Titre du texte choisi
Synode Libanais en 1736	Partie 4, ch. 6, n. 1g	La généralisation de l'enseignement
	Partie 4, ch. 6, n. 2c	L'apprentissage des Paroles de Vérité aux non-chrétiens
	Partie 4, ch. 6, n. 3.4b	La mission des anciens du Collège Maronite de Rome
	Partie 4, ch. 6, n. 3.6.1b	L'éducation des filles
	Partie 4, ch. 6, n. 3.6.8b	L'admission des élèves des autres communautés chrétiennes dans les écoles maronites
Synode de Mayfouk en 1780	Session 5, canon 2	Le devoir de l'éducation chrétienne pour tous
Synode de Bkerké en 1856	Session 6, canon 3	La maîtrise des langues
Synode Patriarcal Maronite en 2003-2006	Texte 16, n. 4	L'échange culturel entre l'Occident et l'Orient
	Texte 16, n. 10	La fondation des écoles dans les régions chrétiennes, musulmanes, druzes et à l'étranger
	Texte 16, n. 15a	L'école assure une éducation citoyenne
	Texte 16, n. 19a	La capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de

Synode	Texte choisi	Titre du texte choisi
		la société notamment aux plus nécessiteux
	Texte 16, n. 21	L'attraction de l'école maronite pour les non-chrétiens
	Texte 16, n. 26	L'éducation au droit de l'autre à la différence
	Texte 16, n. 35	L'école dans le renforcement du sentiment national et social
	Texte 16, n. 37	La vocation de l'Église dans l'éducation des filles
	Texte 16, n. 41c	La mission de l'école maronite
	Texte 16, nn. 46-47	Les tendances intégristes et l'éducation à la paix
	Texte 16, rec. 4	L'éducation et les personnes à besoins spéciaux

Tableau 5 : Les textes synodaux traitant l'éducation à la paix

Le développement de cette partie fera l'objet du quatrième chapitre dans lequel nous analyserons ces 18 textes synodaux susmentionnés dans le tableau pour établir s'ils promeuvent l'éducation à la paix dans les écoles.

2.2. La mise en place des six modèles de l'éducation à la paix par le biais des entrevues

Dans cette partie, nous décrirons le second outil de notre recherche qui est l'entrevue, qui est l'une des méthodes de collecte des données qualitatives[67] (Lessart-Hébert, Goyette et Boutin, 1997, p. 21). Notons que la recherche qualitative est

> *« un terme englobant un éventail d'approches et de stratégies pour mener des études qui ont pour objectif d'explorer comment les êtres humains comprennent, vivent, interprètent et produisent l'univers social. Elle comporte l'organisation et l'interprétation de données non numériques pour en dégager des thèmes et tendances qui aident à expliquer le phénomène étudié. En recherche qualitative, il est plus important de décrire la nature d'une expérience individuelle que d'en déterminer le nombre ou la fréquence »* (Zakaria, 2007, p. 381).

Dans notre recherche, les entrevues, qui seront menées auprès des chefs d'établissements scolaires maronites, serviront à avoir une idée claire de la pratique des six modèles de l'éducation à la paix dans ces écoles. Dans ce qui suit, nous délimiterons d'abord le terrain de recherche et justifierons le choix de l'échantillon ; ensuite nous décrirons l'outil de recherche et nous élaborerons les questions de l'entrevue ; puis nous tracerons les étapes de la collecte des données ; enfin nous terminerons par la saisie en utilisant la méthode du traitement des données.

2.2.1. Le terrain de recherche : le caza de Baabda

Notre recherche ne pouvait pas concerner toutes les écoles maronites, puisque les contraintes sont nombreuses : le temps, le grand nombre, sont 145 écoles maronites sur le territoire libanais, la coopération des institutions scolaires et surtout notre engagement dans une école en tant que directeur

[67] Les méthodes de collecte des données qualitatives comprennent les entrevues, les groupes de discussion, les analyses de cas ou les observations participatives et les questions écrites de type ouvert.

adjoint du cycle secondaire. Cependant nous avons pu atteindre notre objectif en choisissant toutes les écoles secondaires dans le caza[68] de Baabda. Nous avons choisi ce caza comme terrain de notre recherche car nous voulons en faire une analyse plus fine. Notons que ce caza est un grand angle et qu'il n'est pas dans la dispersion.

Le caza de Baabda est représentatif de toutes les écoles maronites au Liban, car y sont présentes trois catégories[69] des écoles maronites : les écoles diocésaines, les écoles des religieux et les écoles des religieuses. De plus, ce caza n'est pas seulement représentatif des écoles maronites au Liban, mais de toute la réalité libanaise puisque c'est une région multiconfessionnelle et multiculturelle[70].

Desparois considère qu'« il est essentiel, pour intervenir sur un territoire spécifique, de tenter de comprendre les différentes cultures et sociétés qui ont façonné ce territoire à travers le temps, mais aussi de comprendre la culture qui l'habite et le transforme au quotidien » (2005, p. 3). C'est pourquoi la description du portrait géographique et démographique du caza de Baabda va

[68] En nous basant sur le décret législatif numéro 116 du 12 Juin 1959 relatif à l'organisation territoriale au Liban et qui a été amendé la dernière fois avec la loi 522 du 16 juillet 2003, nous trouvons que le territoire libanais est divisé en trois niveaux :

- Premier niveau : La *Mohafazat* (gouvernorat, équivalent de région en France), il en existe huit. À la tête de chacune, il y a un *Mohafez* (équivalent d'un préfet de région en France), qui dirige les services déconcentrés via le centre administratif. La mohafazat est généralement subdivisée en plusieurs cazas, par exception, Beyrouth ne connaît pas de subdivisions.
- Deuxième niveau : Le caza (*Qada'a*, district, équivalent de département en France), le Liban en compte vingt-cinq. À la tête de chaque Caza il y a un *Caïmacam* (fonctionnaire, équivalent du sous-préfet en France). Le caza est subdivisé en municipalités.
- Troisième niveau : La Municipalité (*Baladia*), à travers laquelle se pratique la décentralisation territoriale. Plusieurs municipalités peuvent se regrouper et former une fédération de municipalités.

[69] Voir la partie 2.2.2 du chapitre 2.

[70] Les cazas du Metn et du Kesrouane sont des régions mono-confessionnelles et cela ne nous aide pas dans notre recherche sur l'éducation à la paix, car l'une des causes de la guerre au Liban est le refus de vivre ensemble entre chrétiens et musulmans.

nous aidera à avoir une idée plus claire de ce caza qui vient de sortir d'une guerre atroce[71].

De prime abord, nous décrirons la situation géographique du caza de Baabda, qui est un district du Mont-Liban, situé au Sud-Est de la capitale libanaise, Beyrouth.

Le fleuve de Beyrouth marque sa limite nord et l'autoroute internationale Beyrouth-Damas sa limite sud. Notons qu'au XIX^{ème} siècle « le pays fut arbitrairement coupé en deux Caïmacamats séparés par la route Beyrouth-Damas : le Nord fut considéré comme chrétien et soumis à un gouverneur maronite ; le Sud fut déclaré druze et attribué à un gouverneur druze » (Massad, 1959, p. 8). Ainsi depuis cette époque, cette route est devenue une ligne de démarcation. À noter que la route de Beyrouth-Damas, qui commence à Beyrouth, divise Beyrouth en Beyrouth Ouest et Beyrouth Est comme le présente la figure suivante :

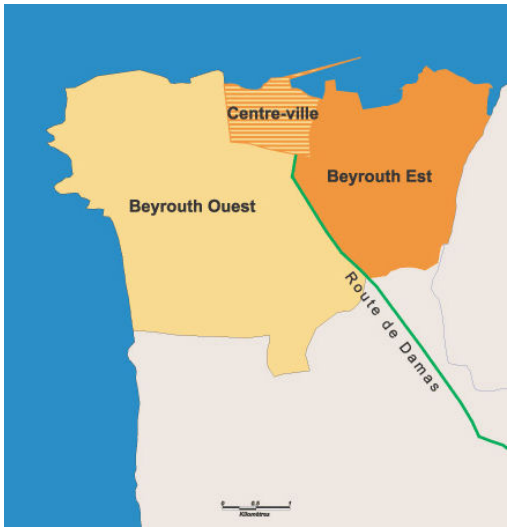


Figure 6 : La route de Beyrouth-Damas

[71] Dans une étude faite par Verdeil, le nombre total de bâtiments détruits durant la guerre libanaise au caza de Baabda est égal à 33877 bâtiments (2001, p. 116).

Aujourd'hui, cette même route, qui commence à Beyrouth et marque la frontière sud du caza de Baabda, est restée la ligne de démarcation qui sépare les chrétiens des non-chrétiens, surtout durant la dernière guerre fratricide. Nous pouvons conclure que ce caza a été toujours témoin de tensions avec son entourage ; ce qui nous permet de dire qu'il est urgent de savoir si les établissements scolaires maronites de ce caza ont promu les différents modèles de l'éducation à la paix.

De plus, ce caza s'étend de la côte méditerranéenne à l'ouest pour s'élever à l'est vers les sommets du Mont Knaiysseh à 1800 mètres d'altitude, atteignant une superficie de 194 kilomètres carrés. Il est délimité au nord par le caza du Metn et la capitale Beyrouth, à l'est par le caza de Zahleh et au sud par le caza d'Aley. La carte ci-dessous nous permet de situer le caza de Baabda sur le territoire libanais :

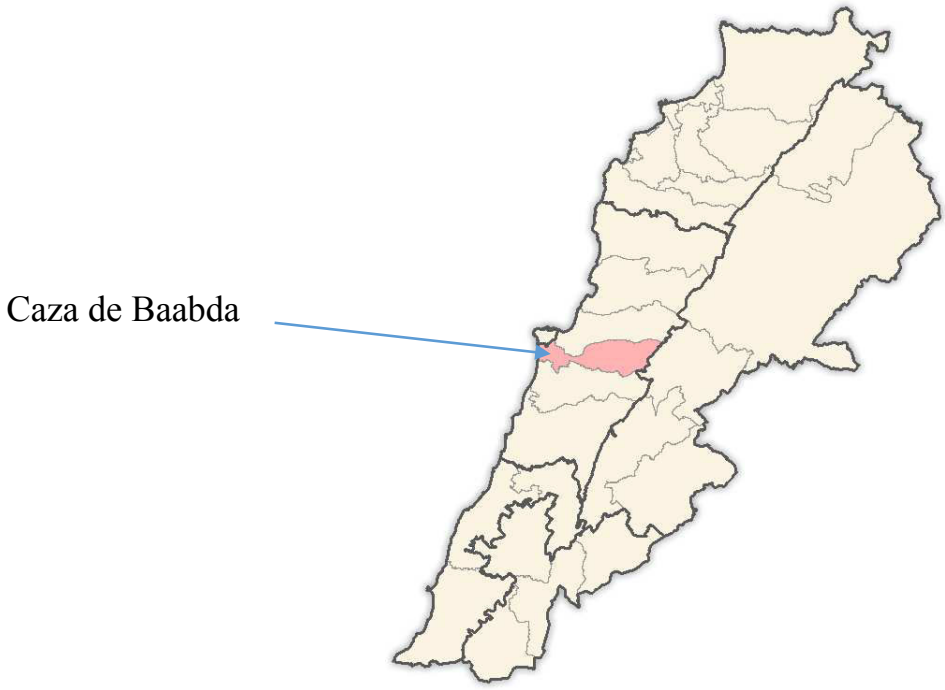


Figure 7 : Le caza de Baabda

Grâce à ce lieu géographique qui caractérise le caza de Baabda, les établissements scolaires maronites dans ce caza recrutent des élèves non seulement originaires de ce caza mais surtout de la capitale de Beyrouth, du caza d'Aley, du Chouf, de Zahlé, celui du Metn et de tout le Liban. Donc ce caza est particulièrement représentatif de la diversité multiconfessionnelle libanaise.

En outre, ce caza contient 53 municipalités et localités dans lesquelles nous trouvons environ 13 établissements scolaires maronites en fonction durant l'année scolaire 2015-2016. Ces établissements se répartissent dans les différentes municipalités et localités de ce caza. La figure ci-dessous représente ces différentes municipalités et localités :

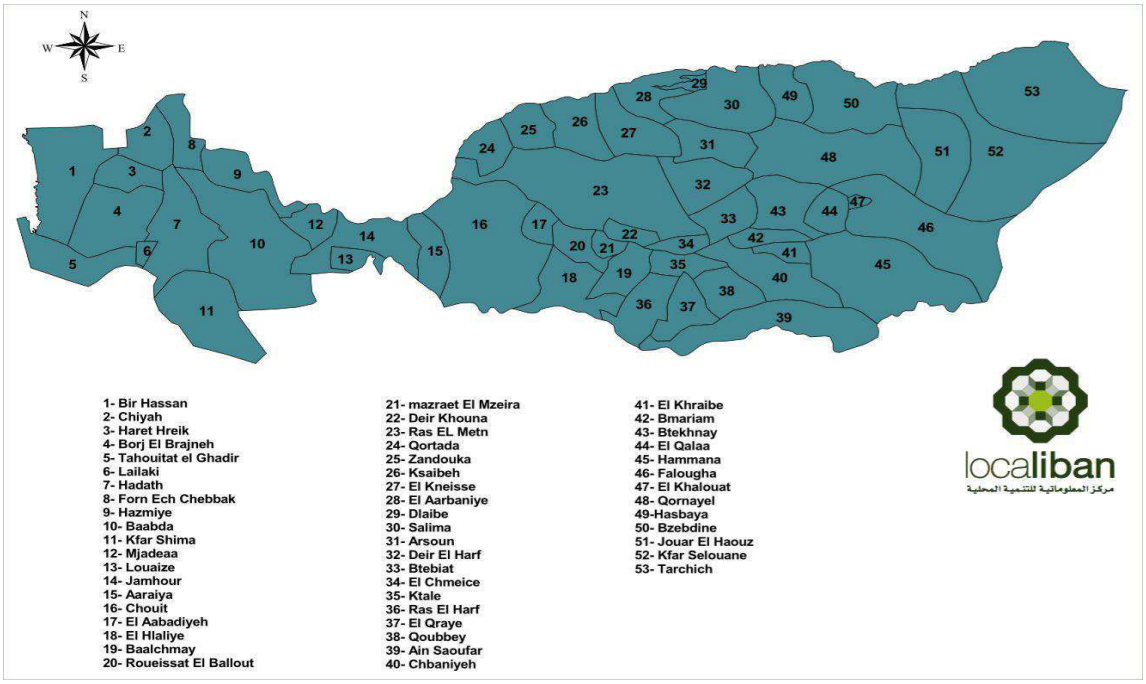


Figure 8 : Les municipalités et les localités dans le caza de Baabda

Après avoir traité de la situation géographique du caza de Baabda, nous nous attardons au développement de sa situation démographique. À noter que la population libanaise, très éclectique du point de vue religieux, regroupe 18

communautés qui sont regroupées en deux grands pôles : les musulmans et les chrétiens. Le Liban est bien un espace multiconfessionnel.

Les habitants du caza de Baabda se répartissent principalement entre maronites, chiites et druzes[72]. Les maronites constituent le groupe le plus important, suivi des chiites et des druzes[73]. En outre, le caza abrite aussi une importante communauté sunnite, grecque catholique et grecque orthodoxe. La population du caza est estimée à 511 200 habitants, ce qui équivaut à 12 % de la population totale du Liban (Verdeil, 2001). Grâce à cette situation démographique, les établissements scolaires maronites recrutent des élèves de toutes les confessions.

En outre, le Liban est un pays de refuge pour des minorités souvent persécutées, il regroupe actuellement une population multinationale. Dans le caza de Baabda, nous trouvons un camp palestinien présent depuis 1948 à *Bourj el-Barajneh* et contenant environ 20000 habitants. Beaucoup de ces palestiniens sont inscrits dans les écoles maronites. De plus, à cause du déplacement massif des syriens et l'immigration des irakiens au Liban ces dernières années, nous trouvons un grand nombre de syriens et d'irakiens dans les établissements scolaires de ce caza.

Enfin la guerre libanaise (1975-1990) a conduit à la formation de la classe urbaine. La population libanaise est inégalement répartie sur l'ensemble du territoire. La concentration urbaine sur le littoral et sur les premières pentes du

---

[72] Il est important de relever que les chiites du caza se concentrent essentiellement dans la région côtière du caza, dans ce qui constitue la banlieue sud de Beyrouth. Les Chrétiens et les Druzes vivent de leur part dans les régions montagneuses du caza. « La Montagne du caza de Baabda est constituée de villages entièrement druzes, de villages entièrement chrétiens et de villages mixtes » (De Clerck, 2008, p. 8).

[73] Durant les dernières élections législatives au Liban en 2009, le nombre de sièges parlementaires répartis sur les différentes communautés, formant la mosaïque libanaise, était de nombre de 128 dont 34 sont pour les maronites. À noter que le nombre de sièges réservés pour le caza de Baabda est au 6 dont 3 pour les maronites, 2 pour les chiites et 1 pour les druzes (Ministère de l'Intérieur et des Municipalités, 2009).

Mont-Liban est le résultat d'une urbanisation massive, suite à un exil des campagnes vers les villes tout au long du siècle. La population urbaine constitue 70% de la population libanaise (Verdeil, 2007, p. 10).
La plus grande concentration démographique du pays s'est développée dans le caza de Baabda, atteignant un million d'habitants selon certaines statistiques (Verdeil, 2001). C'est pourquoi une part importante de l'activité économique du Liban se développe au sein de ce caza, sans compter la présence d'un grand nombre d'institutions officielles, telles que les administrations, les ministères et le Palais Présidentiel, siège officiel de la Présidence de la République du Liban, ainsi que la cité universitaire qui regroupe toutes les facultés de l'Université Libanaise.

Tout cela nous permet de dire que le choix du caza de Baabda comme terrain d'étude est convenable ; ce caza joint la diversité à l'intérieur de l'ensemble et il a bien une mission celle de promouvoir la paix car nous pouvons assumer qu'une vraie coexistence entre les différentes composantes de ce caza peut influencer tout le Liban.

2.2.2. Le choix de l'échantillon : les chefs d'établissements scolaires

Notre recherche, qui traite de l'éducation à la paix au Liban, va prendre comme terrain d'étude les établissements scolaires maronites qui se trouvent dans le caza de Baabda. Voici ci-dessous ces 13 établissements scolaires maronites qui sont répartis selon les trois catégories suivantes :

2.2.2.1. Les écoles diocésaines

Dans le caza de Baabda, l'Archevêché Maronite de Beyrouth possède quatre établissements scolaires : deux écoles secondaires (Collège de la Sagesse - Saint Jean Maron - Aïn el Roumaneh et Collège de la Sagesse - Saint Jean –

Brasilia) ; un collège technique (Collège Technique de la Sagesse - Aïn el Roumaneh) ; une école primaire (École Mar Roukoz – Hazmieh).
Néanmoins, l'Archevêché Maronite d'Antélias n'a pas d'écoles dans ce caza, même si une grande partie de cet archevêché se trouve dans le caza de Baabda.

2.2.2.2. Les écoles des religieux

De même, nous trouvons dans ce caza un grand nombre d'écoles qui sont dirigées par des religieux maronites, surtout par l'Ordre Antonin Maronite qui possède trois établissements scolaires : deux écoles secondaires (Collège des Pères Antonins – Baabda et Lycée des Pères Antonins – Hazmieh) ; un collège (École Mar Maroun – Hadath).
De plus, l'Ordre libanais maronite possède une école secondaire, qui se trouve dans une région mixte chrétienne-druze dans ce caza, et qui est le Collège Saint Antoine – Hammana.
Cependant la Congrégation des Missionnaires Libanais Maronites et l'Ordre Maronite Mariamite ne possèdent pas d'écoles dans cette région.

2.2.2.3. Les écoles des religieuses

Les religieuses maronites possèdent cinq établissements scolaires dans ce caza. Les religieuses Maronites de Sainte Thérèse possèdent le Collège Sainte Thérèse - Furn EL Chebbak.
Les Sœurs Antonines ont trois de ces cinq établissements : une école primaire (Collège Notre Dame – Hazmieh) ; deux écoles secondaires (Collège de Notre Dame des Sœurs Antonines-Hazmieh-Jamhour et École Notre Dame-Kfarchima).
Les Sœurs Maronites de la Sainte Famille dirigent l'École Saint Jean Baptiste-Wadi Chahrour.

Enfin les Sœurs de Saint Jean Baptiste Ain-El-Rihané et les Sœurs Missionnaires du Très-Saint Sacrement n'ont pas d'écoles dans cette région.

Nous sommes devant treize établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda : neuf écoles secondaires, un collège technique, un collège et deux écoles primaires. Nous limiterons notre recherche aux écoles dans lesquelles se trouvent des classes allant du préscolaire jusqu'aux classes secondaires car les élèves qui font le parcours de quinze ans dans une école déterminée affirment ou infirment la promotion de l'éducation à la paix dans cette école. Ces écoles maronites sont au nombre de neuf dans le caza de Baabda et elles sont les suivantes :

- Collège de la Sagesse - Saint Jean – Brasilia
- Collège de la Sagesse - Saint Jean Maron - Aïn el Roumaneh
- Collège de Notre Dame des Sœurs Antonines – Hazmieh-Jamhour
- Collège des Pères Antonins – Baabda
- Collège Saint Antoine – Hammana
- Collège Sainte Thérèse - Furn EL Chebbak
- École Notre Dame – Kfarchima
- École Saint Jean Baptiste - Wadi Chahrour
- Lycée des Pères Antonins – Hazmieh.

Par respect de l'anonymat, nous avons décidé de classer arbitrairement ces 9 écoles allant de l'école A jusqu'à l'école I.

Nous mènerons les entrevues auprès des chefs d'établissements de ces neuf écoles déjà susmentionnées. Ce choix est justifié par le fait que le chef

d'établissement peut nous transmettre la réalité complète de l'école, surtout au niveau des pratiques de l'éducation à la paix.

2.2.3. La description de l'outil : l'élaboration des questions de l'entrevue

L'entretien est pour nous le recours essentiel et évident pour tenter d'éclairer ce qui soutient la pensée des neuf chefs d'établissements qui ont la charge de diriger les neuf établissements scolaires maronites du caza de Baabda.

L'entretien est « un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en rapport avec le but fixé par le chercheur » (Loubet Del Bayle, 2000, p. 45). L' « interaction » face-à-face (Merriam, 1998), dans la mesure du possible, ainsi que la directivité du chercheur sur la base d'un questionnaire bien ciblé mais qui reste ouvert sur le fond, encourage l'interviewé à construire sa pensée. Le but est de connaître les opinions des personnes avec qui nous faisons notre entretien à propos d'un « phénomène particulier », tout en se basant sur leur expérience professionnelle (Dexter, 1970).

Nous avons choisi l'entretien directif, où l'enquêté est conduit à répondre aux questions précises qui lui sont posées (Zakaria, 2007, p. 165). Ce type d'entretien nous a semblé plus souple car il laisse l'interviewé construire sa pensée autour de l'objet de recherche et il n'enferme pas la réflexion mais la guide. Les questions sont préparées à l'avance selon un ordre prévu qui nous aide après dans l'analyse.

Dans notre démarche, nous avons créé un guide d'entretien en vue de permettre aux neuf chefs d'établissements peu ou trop expérimentés vers le

sens profond de leurs pratiques. D'abord nous leur demanderons de nous donner des informations générales sur l'établissement scolaire, pour que nous puissions avoir une idée sur l'historique de chaque école et sur sa situation actuelle. Ensuite nous trouverons nécessaire de comprendre la particularité de leur parcours académique et professionnel surtout dans le domaine de l'éducation à la paix. Enfin nous les questionnons sur des points qui nous paraissent clés, surtout leurs connaissances des textes et des recommandations des synodes maronites en ce qui concerne l'éducation à la paix d'une part et la pratique de cette éducation dans leurs établissements scolaires et surtout dans les projets qui mettent en exécution les six facettes de l'éducation à la paix d'autre part.

Pour mettre cette vision en pratique, nous avons rédigé les questions de l'entrevue[74] en les répartissant en cinq catégories qui sont les suivantes :

- Les informations générales sur l'établissement scolaire
- Les informations générales sur le chef d'établissement scolaire
- La philosophie, la vision et la mission de l'établissement scolaire
- Les pratiques de l'éducation à la paix dans l'établissement scolaire
- La démarche pédagogique favorisant l'éducation à la paix.

À la fin, nous avons prévu de demander au chef d'établissement de nous communiquer une copie du projet éducatif, du projet d'établissement, de la charte du bureau pédagogique auquel est attaché l'établissement et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix. Ces documents

[74] Une page qui précède les questions a été inscrite ; elle permet d'avoir les informations nécessaires sur l'enquêteur et les objectifs visés.

vont nous aider dans l'analyse des entrevues dans le cinquième chapitre de notre thèse.

Une fois les questions de l'entrevue écrites, une pré-enquête expérimentale a été menée en mars 2016 auprès de deux chefs d'établissements de deux écoles maronites libanaises. Cette pré-enquête nous a aidé à ajuster les questions de l'entrevue pour parvenir à la version finale (Voir annexe 2).

2.2.4. La collecte des données

L'enquête par entrevue s'est réalisée auprès de neufs chefs[75] d'établissements scolaires maronites selon leur disponibilité entre le mois de mai 2016 et le mois d'août 2016 sur les jours suivants : le mercredi 25 mai ; le mercredi 1 juin ; le samedi 4 juin ; le vendredi 29 juillet ; le mardi 2 août ; le mardi 9 août ; le lundi 22 août ; le mardi 30 août[76].

Avant de commencer nos entrevues, nous avons expliqué notre objectif de recherche aux enquêtés, afin de les aider à mieux cibler leurs réponses.
Les entretiens ont été menés auprès de chaque chef d'établissement de façon très personnelle, selon la coopération de chacun d'entre eux. En d'autres termes, quelques questions ont été parfois adaptées selon le degré d'implication du chef d'établissement et sa façon d'exprimer son point de vue. Notons que nous ne sommes pas en mesure de juger de l'efficacité des personnes interrogées ; par contre, nous avons eu la chance de les enquêter car chacune d'elles possède une grande expérience dans le monde scolaire.

[75] 6 entrevues ont été menées auprès des chefs d'établissements ; 2 auprès de deux directeurs d'étude dans deux écoles et une auprès du directeur du cycle secondaire. Ces 3 dernières personnes ont été déléguées pour faire l'entrevue par leurs chefs d'établissements.
[76] Le mardi 30 août, nous avons fait deux entrevues avec deux chefs d'établissements.

2.2.5. La saisie et la méthode du traitement des données

Nous avons enregistré les entrevues menées auprès des chefs d'établissement à l'aide d'un enregistreur portable. Puis nous les avons transcrites personnellement et les réponses formulées en arabe ont toutes été traduites. Les entrevues transcrites se trouvent en annexe (Voir annexes 3 à 11).

Après la transcription des données, nous voulions saisir le sens de ces données recueillies. Karsenti et Savoie-Zajc signalent que c'est une logique inductive et délibératoire qui prévaut dans l'analyse des données qualitatives (2011, p. 137). Pour cela, nous nous interrogeons sur le sens contenu dans les données et nous optons pour l'analyse du contenu à la lumière de l'Ep-mètre. Le développement de cette partie fera l'objet du cinquième chapitre.

2.3. La mesure des six modèles de l'éducation à la paix à travers le questionnaire

Dans cette partie, nous allons décrire le troisième outil de notre recherche, soit l'enquête par questionnaire, « méthode quantitative[77] qui s'applique à un ensemble (échantillon) [et] qui doit permettre des inférences statistiques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 166). Notons que la recherche quantitative

> *« aborde les phénomènes à l'aide d'instruments de quantification et traite les données chiffrées obtenues à l'aide de modèles statistiques. C'est une approche de collecte d'information scientifique permettant de décrire, en les quantifiant, les attitudes, les opinions et les comportements d'une population. Elle tente de saisir les caractéristiques mesurables de l'expérience humaine. Les données ainsi recueillies prennent systématiquement une forme numérique »* (Zakaria, 2007, p. 381).

[77] Les méthodes de collecte de données quantitatives comprennent les tests cliniques et en laboratoire, les questionnaires de recherche et d'autres mesures.

À noter que les analyses statistiques « ne sont pas une fin en soi, mais une étape visant à donner un sens aux informations recueillies » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 150).

Dans notre recherche, nous construirons un questionnaire destiné aux élèves du secondaire dans le but de mesurer les tâches accomplies des six modèles de l'éducation à la paix dans ces établissements choisis. Dans ce qui suit, nous justifierons d'abord le choix de l'échantillon ; ensuite nous décrirons l'outil de recherche et nous élaborons le questionnaire ; puis nous tracerons les étapes de la collecte des données ; enfin nous terminerons par la saisie et la méthode du traitement des données.

2.3.1. Le choix de l'échantillon : les élèves des classes de seconde et de première

Dans la partie précédente[78] de notre travail, nous avons présenté les raisons qui nous ont poussé à choisir les établissements scolaires maronites du caza de Baabda comme terrain de notre enquête. Et nous avons choisi les chefs de ces établissements comme échantillon pour mener auprès d'eux les entrevues. Dans cette partie, nous resterons sur la même population et nous décrirons l'échantillon auprès duquel nous allons faire passer le questionnaire.

Nous avons choisi d'envoyer le questionnaire aux élèves des classes de seconde et de première durant les mois de mai et de juin car nous considérons que les expériences vécues par ces élèves à la fin de la treizième[79] et de la quatorzième[80] année scolaire dans le même établissement couronnent tout leur

[78] Voir les parties 2.2.1 et 2.2.2 du troisième chapitre.
[79] La classe de seconde.
[80] La classe de première.

parcours scolaire et manifestent clairement l'acquis qu'ils ont reçu. Nous devons noter que la classe de terminale est la dernière classe dans le système éducatif libanais, et non pas la classe de première, mais le temps parcouru par les élèves de cette classe se limite à la préparation pour les examens officiels et toutes autres activités parascolaires sont quasiment absentes ; l'intérêt de ces élèves se limite au fait d'être admis dans les universités.

C'est pourquoi nous avons restreint notre échantillon aux élèves de la classe de seconde et ceux de la classe de première. Ces élèves vont être de bons révélateurs de l'éducation à la paix déjà acquise ou non dans les établissements scolaires maronites auxquels ils appartiennent. Donc, dans notre recherche, le but de faire passer le questionnaire est de vérifier ou de compléter sur le terrain les informations recueillies dans les textes synodaux maronites et les entrevues auprès des chefs d'établissements scolaires maronites.

2.3.2. La description de l'outil : l'élaboration du questionnaire

Si l'entretien est une méthode individuelle et collective, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est le nombre d'éléments de l'ensemble qui assure au questionnaire sa validité et qui permet aux informations obtenues d'être jugées dignes de confiance. À l'inverse, dans un entretien, c'est la qualité qui est le critère de pertinence.

La définition, donnée par Zakaria au questionnaire, va clarifier la nature du questionnaire. C'est une

> *« technique d'investigation et d'évaluation utilisée dans les sciences humaines pour recueillir et traiter un maximum d'informations à partir de réponses à un ensemble de questions préalablement choisies et validées. Le questionnaire est basé sur un instrument écrit structuré et ordonné selon une logique liée à l'objet de la recherche. Les questionnaires s'adressent à des personnes choisies pour leur connaissance du sujet traité ou à des groupes dont les membres ont des caractéristiques communes ou à une population »* (2007, p. 371).

Suite à beaucoup de recherches et en se basant surtout sur les six modèles de l'éducation à la paix dans les écoles, un projet de questionnaire est conçu au cours du mois de février 2016. Une fois le questionnaire écrit, une pré-enquête expérimentale a été menée au cours des mois de mars et d'avril 2016 auprès de dix élèves du secondaire de six écoles maronites libanaises différentes. Cette pré-enquête nous a aidé à ajuster le questionnaire et à élaborer la version finale[81] qui sera soumise aux enquêtés. Une page qui précède le questionnaire a été rédigée ; elle permet d'avoir les informations nécessaires sur l'enquêteur et les objectifs visés.

Ce questionnaire comprend des questions ouvertes, fermées et mixtes[82]. Ces questions, qui sont divisées par rubriques, sont réparties de la façon suivante :

- Q1 → Q5 : Les informations générales sur l'élève
- Q6 → Q8 : La conception de la paix chez l'élève
- Q9 → Q17 : L'**éducation à l'environnement**
- Q18 → Q26 : L'**éducation internationale**
- Q27 → Q34 : L'**éducation à la résolution des conflits**
- Q35 → Q41 : L'**éducation aux droits de l'homme**
- Q42 → Q49 : L'**éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue**
- Q50 → Q55 : L'**éducation au développement.**

En accord avec l'objectif que se donnait notre étude, le questionnaire a été construit afin de révéler la situation de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites libanais.

---

[81] Voir annexe 12.
[82] La question mixte est utilisée lorsque nous proposons une liste de réponses aux enquêtés avec la possibilité de répondre librement à la question. Il s'agit de la case « autre ».

2.3.3. L'administration du questionnaire

L'enquête par questionnaire a concerné 430 élèves[83] de la classe de seconde et de première des neufs établissements scolaires maronites qui se trouvent dans le caza de Baabda, et ce entre la fin mai et le début juin 2016. Après une visite faite aux neuf écoles, nous avons eu la chance de faire passer nous-même les questionnaires dans quatre écoles, car les chefs d'établissements nous ont permis d'entrer dans les classes. Avant de faire passer les questionnaires, nous avons expliqué notre objectif de recherche aux élèves afin de les aider à mieux cibler leurs réponses. Il s'agissait d'une collecte personnelle. Le taux de réponses à toutes les questions du questionnaire dans ces quatre écoles était élevé.

Pour les cinq autres écoles, la passation des questionnaires a été faite par la direction de l'école, car cette dernière ne nous a pas permis de faire passer nous-même ce questionnaire. C'est pourquoi pour une bonne passation du questionnaire, nous nous sommes mis d'accord avec ces cinq directions sur la nécessité d'expliquer aux élèves notre objectif avant de remplir le questionnaire. Malgré les mesures prises, un nombre important d'élèves n'a pas répondu aux questions. Cela nous a obligé à supprimer plus de 20 questionnaires de ces cinq écoles. Le nombre final des questionnaires dépouillés est ainsi égal à 406 questionnaires.

Le tableau 6 ci-dessous reflète la répartition des élèves enquêtés selon les établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda. Notons que dans chacune de ces écoles, l'administration scolaire nous a permis de faire passer les questionnaires dans une classe de seconde et dans une classe de première.

[83] Les questionnaires ont été remplis anonymement.

Établissements scolaires	Nombre des questionnaires distribués	Nombre des questionnaires retenus	Pourcentage des questionnaires retenus
École A	40	34	8.4%
École B	52	52	12.8%
École C	49	45	11.1%
École D	60	60	14.7%
École E	51	51	12.6%
École F	45	45	11.1%
École G	42	37	9.1%
École H	50	50	12.3 %
École I	41	32	7.9 %
Total	**430**	**406**	**100%**

Tableau 6 : La répartition de l'échantillon sur les neuf établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda

2.3.4. La saisie et le traitement des données

Une fois les questionnaires récupérés, les réponses ont été codées pour faciliter la saisie des données grâce au logiciel de statistiques SPSS. Le dépouillement des questionnaires transmis aux élèves a été fait personnellement au cours des mois d'octobre, de novembre et de décembre 2016.

L'exploitation des questionnaires a été faite au cours du mois d'avril 2017. Le développement des résultats, à la lumière de l'Ep-mètre, fera l'objet du sixième chapitre.

En guise de conclusion, l'analogie entre le phénomène de la dispersion de la lumière blanche par un prisme et les six modèles de l'éducation à la paix nous a aidé à construire l'Ep-mètre qui est un instrument de mesure de l'éducation à la paix dans les écoles.

Dans le but de vérifier les hypothèses et de répondre à la problématique, les techniques de collecte d'informations et les instruments de mesure dans notre recherche seront l'étude textuelle, l'entrevue et le questionnaire. Ces outils, à la lumière de l'Ep-mètre, vont nous aider à décrire la situation de l'éducation à la paix dans les écoles.

Pour des raisons de lisibilité, nous introduisons les chapitres qui vont venir : le quatrième chapitre sera une analyse du corpus des textes synodaux maronites en éducation ; le cinquième chapitre traitera de l'analyse des entrevues faites auprès des chefs des établissements scolaires maronites ; le sixième chapitre étudiera la faisabilité de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites au Liban en analysant les questionnaires envoyés aux élèves de seconde et de première à la lumière de l'Ep-mètre ; le septième chapitre, qui est une discussion des résultats obtenus suite à l'analyse des textes, des entrevues et des questionnaires, nous aidera à décrire la situation de l'éducation à la paix dans les écoles maronites au Liban.

CHAPITRE IV : L'ANALYSE DU CORPUS DES TEXTES SYNODAUX MARONITES

« Pour le bien de Dieu et sa bonne économie »[84].

(Anciens scribes)

Après une lecture approfondie des dix-sept synodes patriarcaux maronites, nous avons choisi dix-huit textes[85] qui touchent à l'éducation à la paix. Les cinq premiers textes appartiennent au Synode Libanais de 1736 ; le sixième texte appartient au Synode de Mayfouk de 1780 ; le septième texte appartient au Synode de Bkerké de 1856 ; et les autres onze textes se trouvent dans le Synode Patriarcal Maronite 2003-2006.

Avant de nous lancer dans l'analyse des textes, rappelons que le Synode Libanais et le Synode Patriarcal Maronite ont incité à la promotion de l'éducation à la paix dans l'Église maronite ; car un nombre important de textes traitent de l'éducation en général et touchent à l'éducation à la paix en particulier.

Dans ce chapitre, nous analyserons ces dix-huit textes[86] en nous basant sur l'analyse textuelle par couleur[87]. Notons que, dans la partie 1.1 du troisième chapitre, nous avons développé l'analogie entre la lumière blanche et les textes synodaux, en constatant que la lumière blanche a pour rôle d'éclairer le monde et qu'elle porte en elle les six couleurs allant du rouge au violet ; de même, les textes synodaux ont pour rôle de guider les personnes vers la vérité et la paix.

---

[84] Cette formule est une traduction littérale de la citation en langue arabe « على خيرة الله وحسن توفيقه». C'est une invocation par laquelle les anciens scribes commençaient en tapant les manuscrits, entre autres les anciens synodes.
[85] Voir la partie 2.1.2 du chapitre 3. Par « texte », nous voulons dire « extrait » ou « passage ».
[86] L'analyse de chaque texte sera faite séparément.
[87] Voir la partie 2.1.1 du chapitre 3.

C'est pourquoi nous allons nous plonger dans ces textes pour déceler leurs apports dans la promotion des six modèles de l'éducation à la paix. Ces modèles constituent les six catégories de la grille d'analyse[88]. Chaque couleur du spectre visible de la lumière blanche symbolise un modèle de l'éducation à la paix, selon l'ordre suivant :

C1[89] : **l'éducation à la résolution des conflits**
C2 : **l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue**
C3 : **l'éducation internationale**
C4 : **l'éducation à l'environnement**
C5 : **l'éducation aux droits de l'homme**
C6 : **l'éducation au développement.**

À la fin de l'analyse de chaque texte, nous mettrons en figure les six couleurs qui représentent les six modèles/catégories qui se trouvent dans le texte. Cette mise en figure est l'incarnation de ce nous avons appelé tout au long de notre travail dans le troisième chapitre : *l'Ep-mètre*.

Ainsi si, dans un texte, les six modèles de l'éducation à la paix sont présents et que chaque modèle est bien développé, nous allons obtenir la figure ci-dessous :

Figure 9 : L'Ep-mètre et la présence des six modèles de l'éducation à la paix

[88] L'analyse textuelle par couleurs va se baser sur l'analogie, déjà élaborée dans la partie 1.3 du chapitre 3, entre les six couleurs du spectre visible de la lumière blanche et les six modèles de l'éducation à la paix dans les écoles.
[89] Le « C » signifie « catégorie ».

Grâce à l'Ep-mètre, nous pouvons distinguer plusieurs tons pour chaque couleur. D'abord, si la couleur est d'un ton clair, cela veut dire qu'il y a quelques pigmentations du modèle de l'éducation à la paix qui est développé dans le texte. Ensuite si le ton de la couleur est semi-foncé, nous disons que ce modèle est présent mais pas tellement développé. Enfin si la couleur est d'un ton foncé, nous affirmons que ce modèle est suffisamment développé dans le texte. Mais si la couleur est absente, nous déduisons que ce modèle est absent. Par exemple si dans un texte l'éducation à la résolution des conflits est absente, que l'éducation internationale et au développement sont peu développées et que les autres éducations sont bien développées, nous obtiendrons la figure suivante :

Figure 10 : L'Ep-mètre et la présence de quelques modèles de l'éducation à la paix

Dans ce qui suit, en fonction de l'histoire, nous regrouperons ces dix-huit textes en trois sous-parties en vue de les analyser. Ces trois parties sont les suivantes : la première sous-partie va traiter cinq extraits/passages du Synode Libanais ; la deuxième sous-partie va analyser deux textes, celui du Synode de Mayfouk et celui du Synode de Bkerké ; la troisième sous-partie analysera onze extraits du Synode Patriarcal Maronite.

1. Les textes du Synode Libanais et l'éducation à la paix

Après le Concile de Trente (1542-1563) tenu par l'Église catholique romaine, l'Église maronite[90] a essayé de tenir ses propres synodes afin

[90] L'Église maronite est une Église catholique orientale.

d'appliquer les décisions de ce Concile. Sur le plan éducatif, nous remarquons que les six premiers synodes de l'Église maronite avaient l'intention d'organiser l'envoi et le retour des jeunes Maronites du Liban au Collège Maronite à Rome fondé en 1584[91]. Il faut attendre le Synode Libanais de 1736, connu comme Synode de Trente Maronite, qui va promouvoir la généralisation de l'enseignement et la systématisation de l'éducation dans l'Église maronite.

Ce synode se divise en quatre grandes parties. Le cinquième chapitre[92] de la quatrième partie[93], intitulé « *les écoles et les études* »[94], est à l'origine de la systématisation de l'enseignement parmi les Maronites, depuis cette époque. C'est la première fois que l'Église maronite a un texte bien développé en éducation. Les deux idées maîtresses de ce chapitre sont : l'enseignement de la jeunesse et la systématisation de l'éducation surtout par la création des collèges.

L'intérêt de ce synode pour les questions éducatives vient du fait que la mission de l'Église est pastorale. C'est pourquoi ce sixième chapitre est le dernier chapitre du synode ; donc il forme la partie pastorale du synode et révèle le côté pratique de la mission de l'Église maronite.

Nous choisirons cinq textes de ce chapitre qui touchent à l'éducation à la paix en vue de les analyser. Les intitulés que nous avons donnés à ces textes sont les suivants : T1 « *la généralisation de l'enseignement* » ; T2 « *l'apprentissage des Paroles de Vérité aux non-chrétiens* » ; T3 « *la mission des anciens du Collège Maronite de Rome* » ; T4 « *l'éducation des filles* » ;

[91] Voir la partie 2.1.2 du chapitre 2.
[92] Le nombre de page du sixième chapitre traduit de l'arabe est égal à 21 pages. Notons que le Synode Libanais est de 555 pages.
[93] Les Pères du synode voulaient systématiser cette quatrième partie qui concerne les églises et les biens, les religieux, les confréries et les écoles.
[94] Voir en annexe 13 le texte complet de ce cinquième chapitre du Synode Libanais.

T5 « *l'admission des élèves des autres communautés chrétiennes dans les écoles maronites* ».

L'analyse textuelle par couleurs va nous révéler la présence ou l'absence des six modèles de l'éducation à la paix dans le Synode Libanais.

1.1. Texte I : La généralisation de l'enseignement

Après des années de perturbation dans la relation entre les évêques et le patriarche maronite, le Synode Libanais s'est tenu pour reprendre la paix et réorienter la mission de l'Église maronite surtout sur le plan éducatif. Le premier texte que nous avons choisi est le[95] suivant :

Texte I

La généralisation de l'enseignement

Les archevêques, les évêques, les prêtres et les supérieurs de monastères doivent s'occuper à designer des professeurs, à s'inscrire les noms d'enfants capables d'apprendre, et aussi qu'ils ordonnent fermement aux parents de ceux-ci de les envoyer à l'école. Aux pauvres et aux orphelins, que l'église ou le monastère leur offre de quoi vivre ; et si ceux-ci sont pauvres, l'intendant de l'église ou du monastère sollicitera une aumône des fidèles, les dimanches et fêtes, afin de les faire vivre. Les appointements des maîtres seront payés en partie par les parents des enfants et en partie par l'Église.

Synode Libanais, partie 4, ch. 6, n. 1g

Cet extrait fait partie du premier numéro[96] du sixième chapitre du Synode Libanais. Ce numéro commence par un aperçu historique de la fondation des écoles dans tous les Patriarcats occidentaux et orientaux. Et il indique les

[95] La traduction de ce texte est faite par Elias Atallah dans le second tome de son livre *Le Synode Libanais de 1736*. Dans cette traduction le texte se trouve à la page 358. À noter que les pages 357-377 sont une traduction de l'arabe du chapitre portant sur « les écoles et l'étude des sciences ».

[96] La traduction du Synode Libanais par Elias Atallah divise le texte synodal en numéros.

matières enseignées dans ces écoles. Cet extrait est une forme de recommandation adressée à l'autorité ecclésiale pour le développement de l'éducation au sein de l'Église maronite. En premier lieu, le synode invite cette autorité à ordonner aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Donc nul enfant ne doit être sans scolarisation ; c'est ce que nous appelons le *principe de l'éducation pour tous*. De nos jours, ce principe est présent dans les discours sur l'éducation aux droits de l'homme. Cette éducation constitue un modèle de l'éducation à la paix qui prend la couleur bleue.

En second lieu, nous trouvons dans ce passage que le synode avait l'intention d'éradiquer la pauvreté en encourageant la scolarisation des pauvres et des orphelins. Et les fidèles doivent donner l'aumône pour que ce projet prenne lieu. Nous parlons donc du *principe de solidarité* qui trouve ses assises dans l'éducation au développement. Cette éducation est le sixième modèle de l'éducation à la paix et prend la couleur violette.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte I qui tourne autour de la généralisation des écoles et de l'enseignement dans l'Église maronite :

Figure 11 : L'Ep-mètre et le texte I sur la généralisation de l'éducation

Nous constatons que les catégories C1, C2, C3 et C4 sont absentes de ce texte et que les catégories C5 et C6 sont peu développées mais présentes. Nous disons « peu développées », car le contenu de ces deux modèles est plus large que ce que le texte I expose. Ce texte synodal, qui est une première pierre

angulaire dans le développement de l'éducation à la paix, traite de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation au développement.

1.2. Texte II : L'apprentissage des Paroles de Vérité aux non-chrétiens

Dans le texte I, nous avons constaté que le Synode Libanais recommande l'éducation pour tous les enfants chrétiens, surtout les pauvres et les orphelins. Dans le texte II, le cercle d'intérêt pour l'éducation s'élargit pour englober les non-chrétiens. L'extrait[97] suivant va expliciter cette idée :

Texte II

L'apprentissage des Paroles de Vérité aux non-chrétiens

Rabboula, évêque d'Édesse, dans la très célèbre école de cette ville et, avec l'aide de l'Esprit Saint, stimulait tout le monde à garder ferme la véritable foi. Quant aux enfants de non-chrétiens, il les appelait de leur école dans la sienne deux fois par mois et leur y apprenait les Paroles de Vérité.

Synode Libanais, partie 4, ch. 6, n. 2c

Cet extrait est d'abord un rappel pour l'autorité ecclésiale maronite que sa mission s'élargit aux non-chrétiens. Elle doit s'intéresser à fournir « les Paroles de Vérité » aux non-chrétiens ; car ces derniers ne les acquièrent pas dans leurs propres écoles[98]. Encore une fois le *principe de l'éducation pour tous* apparaît dans ce synode. L'éducation aux droits de l'homme et la couleur bleue se manifestent de nouveau.

Ensuite l'Église maronite a comme rôle d'accueillir tous les élèves chrétiens et non-chrétiens pour leur offrir l'éducation aux vraies valeurs. Son intérêt pour

[97] Nous trouvons ce texte traduit de l'arabe en français dans : Atallah, 2001, p. 360.
[98] Les écoles non-chrétiennes.

le salut des autres la pousse à s'ouvrir aux autres. L'Église entre en dialogue avec les autres et cela développe l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Cependant l'utilisation du terme « *non-chrétiens* » nuit à cette éducation, car l'Église identifie les autres par rapport à elle-même.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte II qui se focalise sur l'apprentissage des paroles de vérité aux non-chrétiens :

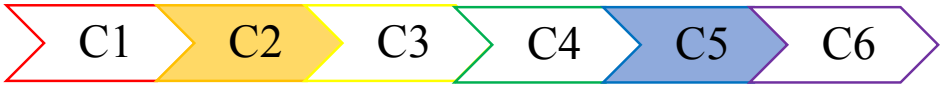


Figure 12 : L'Ep-mètre et le texte II sur l'apprentissage des paroles de vérité aux non-chrétiens

Nous déduisons que les catégories C1, C3, C4 et C6 sont absentes de ce texte et que les catégories C2 et C5 sont peu développées mais présentes. Ce texte synodal traite de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.

1.3. Texte III: La mission des anciens du Collège Maronite de Rome

L'Église maronite s'intéresse au recrutement des enseignants qui ont la charge de l'éducation. Nous trouvons dans ce sixième chapitre l'extrait[99] suivant :

[99] Nous trouvons ce texte traduit de l'arabe en français dans : Atallah, 2001, p.363.

Texte III

La mission des anciens du Collège Maronite de Rome

Ils mettent fin aux scandales publics et mettent la paix et la concorde entre les habitants en désaccord. Que la priorité et la plus grande part de leur sollicitude soit pour l'instruction des enfants et une bonne orientation de ceux-ci, dès leur enfance, dans la science, les bonnes œuvres et la crainte de Dieu ; c'est là le grand intérêt spirituel de leur mission.

Synode Libanais, partie 4, ch. 6, n. 3.4b

Dans ce texte, le pronom personnel « ils » renvoie aux maîtres choisis parmi les anciens du Collège Maronite de Rome. Ces maîtres ont eu la grâce de vivre à Rome et dans d'autres villes européennes, de bénéficier de leurs études, d'apprendre leurs langues et de vivre leurs coutumes. En retournant dans les écoles maronites au Liban, ils ont transmis tout ce bagage culturel. C'est ce que nous appelons aujourd'hui l'éducation internationale, qui a pour but de faire rapprocher les cultures afin de les faire connaître encore plus et de vivre en paix. Ce texte reflète la couleur jaune.

À noter que c'est la seule mention du mot « paix » dans ce synode et dans tous les seize synodes allant de 1557 à 1856. Mais nous devons souligner que le Synode Libanais insiste sur le rôle joué par les maîtres dans la promotion de la paix et l'installation de la concorde entre les gens.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte III qui se centre sur la mission des anciens du Collège Maronite de Rome :

Figure 13 : L'Ep-mètre et le texte III sur la mission des anciens du Collège Maronite de Rome

Les catégories C1, C2, C4, C5 et C6 sont absentes de ce texte et seule la catégorie C3 est présente mais peu développée. Ce texte synodal traite de l'éducation internationale.

1.4. Texte IV : L'éducation des filles

Jusqu'à présent, nous avons constaté que le Synode Libanais s'intéresse à l'éducation pour tous de n'importe quelle classe sociale (texte I) et de n'importe quelle religion (texte II). Le texte[100] ci-dessous va nous conduire vers une nouvelle perspective qui est le sexe des élèves :

Texte IV

L'éducation des filles

Ce que nous avons dit de l'éducation des garçons dans les monastères de moines, le concile d'Aquiscrana (Aix-la-Chapelle) l'a prescrit pour l'éducation des filles dans les monastères des moniales, il dit ceci : « comme il faut avoir grandement à cœur d'éduquer les garçons et de les diriger selon le synode canonique, les supérieurs des églises s'obligent encore à élever des garçons, à les instruire dans la religion et à les éduquer selon la morale de l'Église afin qu'ils ne penchent pas vers le péché et ne s'adonnent pas au mal ; car la nature elle-même, penche vers le mal. Que les supérieurs désignent un moine, prêtre, ou frère, de bonne conduite, pour s'en occuper, les bien garder et les guider dans les affaires spirituelles. Ainsi faut-il avoir grandement à cœur d'élever les filles dans les monastères des moniales, et de les guider en toute religion et dévotion, afin qu'elles ne vivent pas dès leur enfance sans éducation et dans un manque de crainte de Dieu sinon il serait très difficile ensuite de les corriger. Pour cela que l'on désigne des religieuses de bonne conduite pour s'occuper d'elles et les instruire à ne pas errer et être ainsi souillées par la paresse ou le vice de l'insolence ; qu'elles soient plutôt dirigées vers les sciences sacrées et cessent d'errer et de vivre oisivement.

Synode Libanais, partie 4, ch. 6, n. 3.6.1b

Cet extrait révèle le souci de l'Église maronite d'éduquer non seulement les garçons mais aussi les filles. Encore une fois le *principe de l'éducation pour*

[100] Nous trouvons ce texte traduit de l'arabe en français dans : Atallah, 2001, p.366.

tous apparaît dans ce synode pour couvrir une autre catégorie qui est le sexe des élèves, que ce soit féminin ou masculin.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte IV qui représente la réalité de l'éducation des filles :

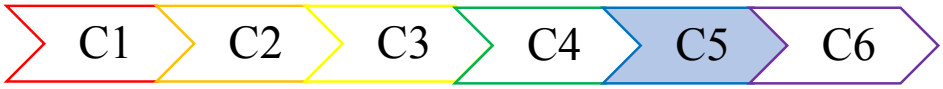


Figure 14 : L'Ep-mètre et le texte IV sur l'éducation des filles

Les catégories C1, C2, C3, C4 et C6 sont absentes de ce texte et seule la catégorie C5 est présente mais elle est peu développée. Ce texte synodal maintient l'éducation aux droits de l'homme et surtout le droit à l'éducation pour tous qui était absent à cette époque.

1.5. Texte V : L'admission des élèves des autres communautés chrétiennes dans les écoles maronites

Dans la partie 2.1.5 du deuxième chapitre, nous avons parlé de l'école d'Antoura qui a été approuvée, en tant que séminaire, par les Pères du Synode Libanais. Ce séminaire ouvre ses portes aux enfants non-maronites selon la formule[101] suivante :

Texte V

L'admission des élèves des autres communautés chrétiennes

dans les écoles maronites

Puis nous interprétons et légalisons l'intention du fondateur de cette école qui est que l'on y admette et y enseigne les fils de l'Église maronite, pour lesquels elle a été spécialement fondée, toutefois cela n'empêche pas qu'on y admette des enfants d'autres Églises, surtout des Coptes et des Chaldéens, à condition que les enfants des Églises étrangères ne soient pas plus du quart des enfants de l'Église maronite.

Synode Libanais, partie 4, ch. 6, n. 3.6.8b

[101] Nous trouvons ce texte traduit de l'arabe en français dans : Atallah, 2001, p.373.

L'ouverture aux autres communautés chrétiennes était l'un des constats du séminaire d'Antoura. Ce séminaire accueille des enfants des deux Églises Copte, Chaldéenne et d'autres. Donc, au sein du séminaire, nous aurons un échange entre les cultures et les traditions religieuses. Le séminaire d'Antoura va devenir un séminaire œcuménique, au sein duquel se développent l'éducation internationale et l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.

Le *principe de l'éducation pour tous* surgit encore une fois dans ce synode pour englober les différentes communautés chrétiennes. L'Église maronite n'exclut personne et assure l'éducation pour tous. Là, aussi, nous trouvons quelques pigmentations de l'éducation aux droits de l'homme.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte V qui se centre sur l'admission des élèves des autres communautés chrétiennes dans les écoles maronites :

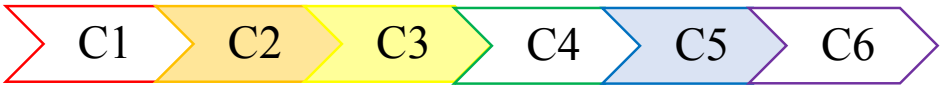


Figure 15 : L'Ep-mètre et le texte V sur l'admission des élèves des autres communautés chrétiennes dans les écoles maronites

Nous déduisons que les catégories C1, C4 et C6 sont absentes de ce texte et que les catégories C2, C3 et C5 sont peu développées mais présentes. Ce texte synodal traite de l'éducation aux droits de l'homme, de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle et de l'éducation internationale.

Le Synode Libanais cherche la paix par l'éducation. Il est très clair que l'intention première du sixième chapitre de la quatrième partie de ce synode est

de promouvoir la généralisation des écoles et de l'enseignement. Ce synode promeut le *principe de l'éducation pour tous* qui englobe toutes les classes sociales, les sexes féminins et masculins, les chrétiens et les non-chrétiens, et toutes les communautés chrétiennes. Donc ce synode soutient le droit à l'éducation.

Si nous voulons faire passer ce synode sous l'Ep-mètre, nous obtenons la figure suivante :

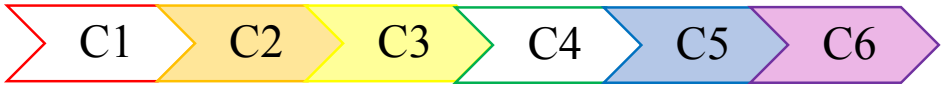


Figure 16 : L'Ep-mètre et le Synode Libanais

Les catégories C1 et C4 sont absentes tout au long de ce synode. L'absence du C1 « l'éducation à la résolution des conflits » n'est pas justifiée, car l'Église maronite vivait au début du XVIII^{ème} siècle des conflits intérieurs, donc une éducation à la résolution des conflits était indispensable. Mais l'absence du C4 est justifiée, car au cours de ce siècle, il n'y avait pas de souci écologique puisque la nature était encore respectée. Cependant les catégories C2, C3, C5 et C6 sont présentes mais peu développées. Notons que le principe qui est présent en ampleur est le principe de l'éducation pour tous[102].

Ce synode est un synode clé pour l'Église maronite, car il a orienté sa mission éducative. Tous les synodes qui l'ont suivi, jusqu'au Synode de Bkerké en 1856, étaient une explication et une application de ses prescriptions.

[102] Le Synode Libanais est l'initiateur de l'enseignement obligatoire et gratuit, bien avant la Révolution française et les initiatives modernes.

2. Les textes du Synode de Mayfouk et du Synode de Bkerké et l'éducation à la paix

L'application des 555 pages du Synode Libanais a pris du temps. Rome demandait aux patriarches de l'Église maronite de tenir des synodes dont l'objectif était d'appliquer les décisions du Synode Libanais. À son tour, l'Église maronite a tenu neuf synodes, allant du Synode de Harissa en 1743 au Synode de Bkerké en 1856, pour mettre en œuvre cette affaire.

Nous avons fouillé minutieusement les textes de ces neuf synodes et nous n'avons trouvé que deux extraits qui touchent à l'éducation à la paix ; le premier se trouve dans le Synode de Mayfouk de 1780 et le second dans le Synode de Bkerké de 1856. Les intitulés que nous avons donnés à ces deux textes sont les suivants : T6 « *le devoir de l'éducation chrétienne pour tous* » ; T7 « *la maîtrise des langues* ».

2.1. Texte VI : Le devoir de l'éducation chrétienne pour tous

Le Synode de Mayfouk, tenu en 1780, est réparti en cinq sessions. Lors de la cinquième session, le 25 juillet 1780, le synode a exprimé le souhait que la Sainte Congrégation de la Propagande publie les décrets du Synode Libanais en arabe. Dans cette dernière session qui se divise en 13 canons, nous trouvons un seul canon[103] qui traite de l'éducation, et qui est le suivant :

[103] Traduction du texte arabe qui se trouve dans la revue Al-Manarat, 1983, p.144. Le texte arabe est le suivant : " في حسن معرفة قواعد الإيمان الرئيسيّة وسائر الأشياء اللازمة للخلاص هي فرض على كل مسيحي، إننا نحتم على كهنة رعايانا جميعًا بأنهم يمارسون بذواتهم أم بواسطة غيرهم تلاوة تعليم المسيحي على الشعب في كنائسهم في أيام الآحاد والأعياد السنة قبل تلاوة المساء أم في وقت أخر كما يروا مناسب، لكي الشعب أم أقله الصغار يقدروا يمتلكوا بذلك معرفة كلما يلزم للدين والديانة. ونحتم بالطاعة على الوالدين ليرسلوا أولادهم للتعليم المذكور، والخوري الذي يهمل ذلك يقاصره مطرانه ".

Texte VI

Le devoir de l'éducation chrétienne pour tous

Chaque chrétien a l'obligation de savoir les principes fondamentaux de la foi et ce qui est nécessaire pour son salut. Les prêtres de nos paroisses ont l'obligation d'assurer la catéchèse à leurs paroissiens soit par eux-mêmes ou par délégation, et ceci dans leurs églises, pendant les dimanches, les fêtes annuelles, avant les vêpres ou n'importe quel autre temps qu'ils jugent adéquat. Et cela pour que le peuple, au moins les enfants, puissent apprendre l'éducation chrétienne. Les parents devraient obéir à cela et envoyer leurs enfants aux séances de catéchèse et le prêtre qui néglige son devoir d'enseignant sera sanctionné par son Évêque.

Synode de Mayfouk, session 5, canon 2

Le deuxième canon exige des prêtres qu'ils enseignent la doctrine chrétienne chaque dimanche dans leurs églises. L'exigence de l'enseignement chrétien est pour tous les paroissiens. Le *principe de l'éducation pour tous* surgit encore dans ce synode. Ce principe se situe sous l'égide de l'éducation aux droits de l'homme. C'est une sorte de répétition des prescriptions du Synode Libanais[104].

Le Synode Libanais a ordonné l'enseignement gratuit et obligatoire des enfants pauvres et des orphelins. Il revient à la paroisse et aux couvents d'en assurer les moyens. Il exhorte également les parents à envoyer leurs enfants dans les écoles, même si ceux-ci refusent d'y aller. De même, le Synode de Mayfouk répète les mêmes prescriptions afin de les mettre en pratique. L'enseignement des pauvres touche au modèle de l'éducation au développement, dans le but d'élever les personnes du seuil de la pauvreté.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte VI centré sur le devoir de l'éducation chrétienne pour tous :

[104] Ce canon est une répétition de la première recommandation du Synode Libanais (voir la partie 1.1 de ce chapitre).

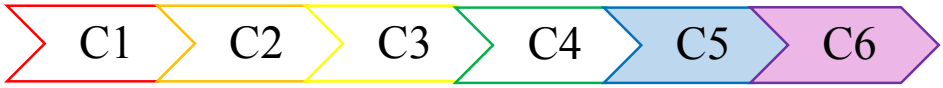


Figure 17 : L'Ep-mètre et le texte VI sur le devoir de l'éducation chrétienne pour tous

Les catégories C1, C2, C3 et C4 sont absentes dans ce texte et les catégories C5 et C6 sont présentes mais peu développées. Ce texte synodal confirme l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation au développement.

2.2. Texte VII : La maîtrise des langues

Le Synode de Bkerké[105], tenu par le patriarche maronite Massaad, est le meilleur et le plus long synode maronite après le Synode Libanais en 1736. La sixième et dernière session a eu lieu l'après-midi du 13 avril 1856 et elle s'est occupée des dernières questions déjà traitées dans le Synode Libanais. Dans le sixième canon[106] de cette session, nous trouvons ce qui suit :

Texte VII

La maîtrise des langues

Dans notre monde syriaque, nous trouvons qu'il y a un manque de livres scientifiques écrits en arabe utile, c'est pourquoi, ce synode a décidé dorénavant que les élèves de l'école d'Ayn-Warqa et de l'école de Mar Abda apprennent, outre le syriaque et l'arabe, le latin et l'italien et également leurs grammaires et si possible la langue française.

Synode de Bkerké, session 6, canon 3

[105] Ce synode est connu aussi comme le Synode Baladi. Synode *Baladi* veut dire Synode *National*.

[106] Traduction du texte arabe qui se trouve dans le livre de Paul Massad, 1959, p.68. Le texte arabe est le suivant :

"ومن حيث أن اللغة العربية الدارجة في بلادنا السريانية، لا توجد فيها بالكفاءة تلك الكتب اللازمة، والمفيدة لدرس العلوم العالمية، لا سيما على موجب النظام المستجد، فقد أجمع رأي مجمعنا هذا على أنّه من الآن فصاعدًا تلاميذ مدرسة عين ورقة، ومدرسة مار عبدا بعد أن تدرّس السرياني، والعربي جيدًا، يتعلمون اللغتين اللاتينية والإيطاليّة كما ينبغي بقواعدها، وإن أمكن فاللغة الفرنساوية أيضًا".

Il est nécessaire d'enseigner aux élèves, outre l'arabe et le syriaque, le latin, l'italien et même le français vu le manque de livres d'études en langues orientales.

La maîtrise des langues permet aux jeunes maronites de s'ouvrir aux différentes cultures. Par-là, nous pouvons dire que l'Église maronite avait l'intention d'instruire ses élèves pour qu'ils soient aptes à s'ouvrir à l'Occident et à l'Orient arabe. Donc il y a bien une volonté celle d'entrer en relation avec l'autre ; c'est le principe de la synergie ou bien c'est le modèle de l'éducation internationale. C'est une éducation qui ouvre les yeux des citoyens sur les réalités du monde.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte VII qui se centre sur la maîtrise des langues :

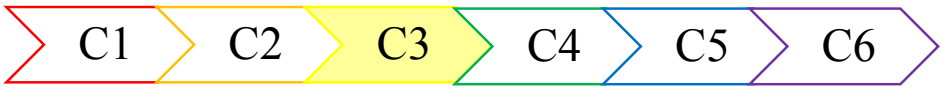


Figure 18 : L'Ep-mètre et le texte VII sur la maîtrise des langues

Les catégories C1, C2, C4, C5 et C6 sont absentes dans ce texte et la catégorie C3 est présente. Cet extrait synodal maintient l'éducation internationale.

En nous basant sur le texte VI et le texte VII, nous pouvons déduire que les synodes qui ont suivi le Synode Libanais ont travaillé à appliquer les prescriptions de ce dernier. C'est pourquoi l'Ep-mètre a montré les mêmes catégories développées dans ces synodes et traitées auparavant dans le Synode Libanais. Nous attendrons cent quarante-sept ans pour avoir un nouveau synode

maronite qui développe profondément l'éducation en général dans l'Église maronite et les principes de l'éducation à la paix en particulier.

3. Les textes du Synode Patriarcal Maronite et l'éducation à la paix

En retournant à la partie 1.2.3 du deuxième chapitre, nous constatons que la volonté de tenir le SPM[107] renvoie au lendemain de la clôture du Concile Vatican II, le 8 décembre 1965.

Le Synode Patriarcal Maronite s'est déroulé en trois sessions de 2003 à 2005 et il a été clôturé solennellement le 10 mai 2006. Les Actes de ce synode occupent un volume de 853 pages et sont répartis en trois dossiers[108] de 23 textes. À la fin de chaque texte, nous trouvons une série de recommandations[109] qui invitent le lecteur à agir.

Pour notre part, nous nous intéressons au texte 16 intitulé « *l'Église maronite et l'éducation : l'enseignement général et l'enseignement technique* »[110]. Ce texte se trouve dans le troisième dossier qui a un aspect pastoral. Donc l'éducation fait partie de la mission de l'Église dans le monde d'aujourd'hui.

Le texte 16 est réparti en trois chapitres et se termine par des recommandations. Nous avons choisi onze extraits qui traitent des différents modèles de l'éducation à la paix, en vue de les analyser. Du premier chapitre, qui traite du

---

[107] SPM : **S**ynode **P**atriarcal **M**aronite.
[108] Dossier 1 : L'identité de l'Église maronite, sa vocation et sa mission dans le contexte oriental et dans l'expansion. Dossier 2 : Le renouveau des personnes et des structures. Dossier 3 : L'Église dans le monde d'aujourd'hui : les problèmes actuels qu'elle affronte.
[109] Le titre du Synode Patriarcal Maronite est : textes et recommandations. Donc ces textes synodaux ne sont pas figés mais dynamiques et poussent à agir.
[110] Voir en annexe 14 le texte complet de ce texte 16 du SPM.

projet éducatif de l'Église maronite, nous avons retenu les deux textes suivants : T8 « *l'échange culturel entre l'Occident et l'Orient* » et T9 « *la fondation des écoles dans les régions chrétiennes, musulmanes, druzes et à l'étranger* ». Du deuxième chapitre, qui traite de la réalité et des défis de l'éducation dans l'Église maronite, nous avons choisi les quatre textes suivants : T10 « *l'école assure une éducation citoyenne* » ; T11 « *la capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de la société notamment aux plus nécessiteux* » ; T12 « *l'attraction de l'école maronite pour les non-chrétiens* » et T13 « *l'éducation au droit de l'autre à la différence* ». Du troisième chapitre, intitulé *les options et les aspirations au niveau éducatif*, nous avons choisi les quatre textes suivants : T14 « *l'école dans le renforcement du sentiment national et social* » ; T15 « *la vocation de l'Église dans l'éducation des filles* » ; T16 « *la mission de l'école maronite* » et T17 « *les tendances intégristes et l'éducation à la paix* ». Nous terminons par une analyse du T18 « *l'éducation et les personnes à besoins spéciaux* », que nous tirons du tableau des recommandations.

Avant d'analyser ces onze textes, nous avons constaté que le mot « paix » se répète, tout au long du synode, 78 fois[111], et 7 fois dans le texte 16. De ce constat, nous pouvons déduire deux choses : la première est que l'idée de la paix est voulue par les Pères du synode surtout que ce dernier est tenu après la guerre fratricide libanaise. La deuxième chose est que, pour la première fois, dans un synode maronite, est utilisée l'expression « éducation à la paix » qui est devenue une nécessite et une aspiration.

[111] Dans les 16 synodes précédents, le mot « paix » se répète une seule fois.

3.1. Histoire et principes

Dans ce premier chapitre du seizième texte du SPM, les Pères ont développé le projet éducatif de l'Église maronite depuis Saint Maron jusqu'au XX^{ème} siècle. Nous avons choisi deux textes qui traitent des modèles de l'éducation à la paix.

3.1.1. Texte VIII : L'échange culturel entre l'Occident et l'Orient

Dans la partie 1.1.3 du deuxième chapitre, nous avons parlé de l'ouverture de l'Église maronite sur l'Occident. Cette ouverture a permis un échange entre l'Occident et l'Orient ; et le jeune maronite est devenu cet agent de rapprochement. Le texte VIII nous décrit cette réalité :

Texte VIII

L'échange culturel entre l'Occident et l'Orient

À partir du Xe siècle, l'Occident commence à s'intéresser de près à l'Orient. Après le schisme de 1054 qui a approfondi les différends et creusé les distances avec l'Église de Constantinople, mettant en relief l'unicité de chaque Église, et afin d'unifier l'Église, la papauté a tenté de stimuler et coordonner l'activité des grands ordres, surtout ceux des Dominicains et des Franciscains. "Cela s'est traduit par deux mesures : la première a consisté à faire venir en Occident des jeunes gens connaissant les langues des pays de mission afin de leur donner une formation théologique, la deuxième à inviter les religieux occidentaux désireux de se consacrer aux missions, à apprendre les langues orientales". On sait que "les Franciscains servaient d'intermédiaires entre la Papauté et les diverses communautés chrétiennes d'Orient. C'est grâce à eux, qu'au XVe siècle, les premiers maronites sont arrivés à Rome pour suivre leurs études".

Le premier exemple de réussite de ces efforts fut Gabriel Ibn al-Qila'i qui est rentré au Liban en 1493. Il fut un des premiers maronites qui avaient lu les livres latins et cherché par leurs œuvres nombreuses à promouvoir les enseignements théologiques romains dans l'Église maronite, ce qui incita le patriarche Semaan Hadathi à envoyer une nouvelle délégation de jeunes maronites à Rome.

SPM, Texte 16, n. 4

Ce texte dessine l'échange culturel entre l'Église maronite et l'Église latine. Les jeunes maronites, qui voyageaient en Occident pour apprendre les sciences religieuses, étudiaient les langues. Cela les aidera plus tard à vivre les coutumes et les traditions occidentales et à les transmettre, une fois rentrés au Liban, à leur Église maronite. De même, l'Occident a envoyé en Orient des missionnaires qui vont fouiller les traditions orientales afin de les transmettre aux occidentaux. Cet échange entre sous le chapeau de l'éducation internationale qui forme un modèle de l'éducation à la paix. Notons aussi que *Gabriel Ibn al-Qila'i* est le premier maronite qui a incarné dans sa personne cette éducation internationale.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte VIII qui parle l'échange culturel entre l'Occident et l'Orient :

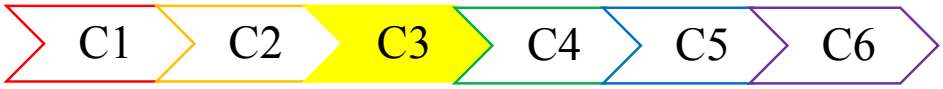


Figure 19 : L'Ep-mètre et le texte VIII sur l'échange culturel entre l'Occident et l'Orient

Nous constatons que les catégories C1, C2, C4, C5 et C6 sont absentes de ce texte et que la catégorie C3 est présente. Ce texte synodal, qui traite de l'éducation internationale, est plus développé que les deux textes choisis (T3 et T5) du Synode Libanais.

3.1.2. Texte IX : La fondation des écoles dans les régions chrétiennes, musulmanes, druzes et à l'étranger

L'ouverture de l'Église maronite ne se limite pas à l'Occident mais elle s'ouvre aussi à toutes les communautés qui constituent la mosaïque libanaise :

Texte IX

La fondation des écoles dans les régions chrétiennes,

musulmanes, druzes et à l'étranger

Les différents ordres maronites ont cherché, depuis la moitié du XIXe siècle, à fonder des dizaines d'écoles dans les différentes régions libanaises, sur le territoire syrien et dans les pays d'émigration. On en cite l'Ordre Maronite Libanais, l'Ordre Antonin Maronite, la Congrégation des Sœurs Maronites de la Sainte Famille, les Sœurs Antonines, l'Ordre Maronite Mariamite, la Congrégation des Apôtres Libanais, les Sœurs Missionnaires du Saint Sacrement, et les Sœurs de Saint Jean Baptiste-Hrache.

Parmi les principales réalisations de l'Église à ce sujet, il y a eu son engagement à fonder des écoles non seulement dans les régions chrétiennes, mais aussi dans les régions musulmanes et druzes. En effet, l'Église croyait en l'importance de faire prévaloir la science et la culture parmi tous les fils de la patrie sans la moindre distinction. Les moines antonins étaient les premiers à enseigner les fils des Émirs druzes Abi-Lama'a. Ceci ne se serait pas produit sans la demande directe de ces derniers et sans leur protection et couverture politique et sécuritaire.

Nombre d'écoles maronites ont été fondées dans les pays de l'expansion : en Égypte, au Sénégal, aux États-Unis, en Argentine, au Canada et en Australie. À travers ces écoles qui ne cessent de se multiplier au Liban et dans les régions arabes, l'Église maronite a pu répandre les valeurs humaines et chrétiennes, favorisant ainsi l'ouverture scientifique et culturelle, et renforçant les énergies créatrices de ses étudiants en vue de les préparer à l'engagement ecclésial et social dans l'esprit du bien, de la justice, de la liberté et de l'amour ».

SPM, Texte 16, n. 10

Ce texte reprend de nouveau le *principe de l'éducation pour tous* : chrétiens, musulmans ou druzes. Donc ce synode se centre d'abord sur l'éducation aux droits de l'homme. De plus, le contact avec les communautés non-chrétiennes

au Liban développe l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, un second pilier de l'éducation à la paix.

Ensuite l'édification des écoles maronites, en Égypte, au Sénégal, aux États-Unis d'Amérique, en Argentine, au Canada, en Australie et dans les pays arabes, a permis à l'Église maronite de devenir une Église présente sur le plan éducatif dans toute la diaspora maronite.

Enfin le texte IX se termine par la citation suivante : *« préparer… dans l'esprit du bien, de la justice, de la liberté et de l'amour* ». Ces quatre mots résument les quatre piliers de la paix développés par le Pape Jean XXIII dans son encyclique *Pacem in terris*[112]. Donc ce synode demande aux écoles maronites de faire vivre leurs élèves dans un esprit de paix.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte IX qui traite de la fondation des écoles dans les régions chrétiennes, musulmanes, druzes et à l'étranger :

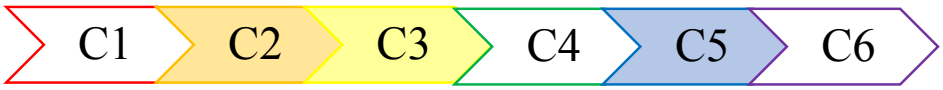


Figure 20 : L'Ep-mètre et le texte IX sur la fondation des écoles dans les régions chrétiennes, musulmanes, druzes et à l'étranger

Nous constatons que les catégories C1, C4 et C6 sont absentes de ce texte et que les catégories C2, C3 et C5 sont peu développées mais présentes. Ce texte synodal traite de l'éducation aux droits de l'homme, de l'éducation internationale et de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.

[112] Voir la partie 3.4 du premier chapitre de notre thèse.

Nous déduisons que ce premier chapitre du texte 16 du SPM reprend les constantes du Synode Libanais de 1736, en ce qui concerne les modèles de l'éducation à la paix.

3.2. Réalité et défis

Le deuxième chapitre du seizième texte synodal du SPM nous révèle la réalité de l'éducation dans l'Église maronite et les défis auxquels cette Église est confrontée. Nous avons choisi quatre extraits en vue de les étudier car ils traitent de l'éducation à la paix.

3.2.1. Texte X : L'école assure une éducation citoyenne

L'éducation civile et nationale est un pilier essentiel dans le développement équilibré de la personne humaine. Le texte suivant développe cette idée :

Texte X

L'école assure une éducation citoyenne

Il est du devoir de l'école d'assurer une éducation citoyenne à ses élèves "pour que tous les citoyens soient en mesure de jouer leur rôle dans la vie de la communauté politique". Elle contribue ainsi à créer un environnement de liberté, de coopération et d'égalité devant la loi et à adopter le critère de la compétence, le respect des droits de l'homme, et la mise en place d'un régime politique qui fasse participer toutes les parties aux décisions nationales et à la construction de l'État.

SPM, Texte 16, n. 15a

Dans ce texte qui traite de l'éducation à la citoyenneté, nous voyons qu'il recommande à toute école de créer un environnement fondé surtout sur le respect des droits de l'homme. Donc cet extrait favorise l'éducation aux droits de l'homme afin que les compatriotes vivent en paix.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte X qui s'intéresse à l'éducation citoyenne assurée par l'école :

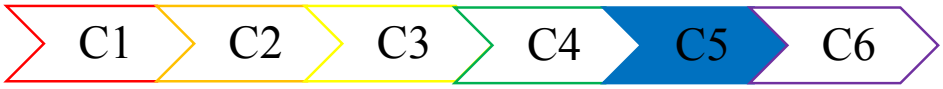


Figure 21 : L'Ep-mètre et le texte X sur l'éducation citoyenne assurée par l'école

Nous constatons que les catégories C1, C2, C3, C4 et C6 sont absentes de ce texte et que la catégorie C5 est présente. Ce texte synodal traite de l'éducation aux droits de l'homme.

3.2.2. Texte XI : La capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de la société, notamment aux plus nécessiteux

L'Église maronite est toujours proche de toute personne mais surtout des pauvres :

Texte XI

La capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de la société, notamment aux plus nécessiteux

Il va sans dire acquis que l'école maronite ouvre aujourd'hui ses portes aux filles et aux garçons, aux habitants des villes et des villages, et qu'elle assure l'enseignement général et l'enseignement technique. Cependant le problème le plus épineux, qui devient plus difficile avec la détérioration des conditions économiques, c'est celui de l'admission, à l'école maronite, d'enfants issus de milieux à revenu limité et dont le nombre augmente à vue d'œil. L'école craint d'en arriver à ne plus pouvoir honorer ses contrats avec son personnel, ni à pourvoir à l'entretien des équipements scolaires indispensables à sa mission.

SPM, Texte 16, n. 19a

Ce texte reprend deux des prescriptions du Synode Libanais. En premier lieu, nous dégageons le *principe de l'éducation pour tous* qui est une partie

essentielle de l'éducation aux droits de l'homme. En second lieu, la seconde prescription est l'éducation des pauvres qui constitue un défi pour l'Église. Mais la scolarisation des pauvres va aider ces derniers à échapper du seuil de la pauvreté. Dans notre recherche, cela renvoie à l'éducation au développement qui a pour rôle d'éradiquer la pauvreté et de promouvoir la justice sociale.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte XI qui tourne autour de la capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de la société, notamment aux plus nécessiteux :

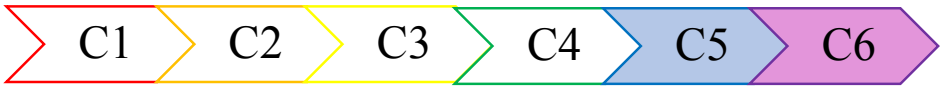


Figure 22 : L'Ep-mètre et le texte XI sur la capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de la société notamment aux plus nécessiteux

Nous constatons que les catégories C1, C2, C3 et C4 sont absentes de ce texte et que les catégories C5 et C6 sont peu développées mais présentes. Nous disons « peu développées », car le contenu de ces deux modèles est plus large que ce que le texte XI expose. Ce texte synodal traite de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation au développement.

3.2.3. Texte XII : L'attraction de l'école maronite pour les non-chrétiens

L'école maronite, qui s'ouvre sur les autres, attire depuis longtemps les élèves des différentes communautés libanaises. Ci-dessous le texte XII reflète cette réalité :

Texte XII

L'attraction de l'école maronite pour les non-chrétiens

Il est rare de trouver un ordre ou un diocèse maronite qui n'ait pas fondé plus d'une école dans une région habitée par une majorité non chrétienne afin de servir les Libanais, fils de cette région. À l'époque, l'initiative d'autres communautés non chrétiennes au Liban d'ouvrir des écoles demeurait timide. Toutefois, avec la fin de la guerre au Liban en 1991, les communautés non chrétiennes se sont intéressées davantage à l'éducation ouvrant ainsi leurs propres écoles, ce qui a poussé certains élèves non chrétiens à s'y inscrire.

Toutefois, afin que l'école maronite demeure attachante pour les non chrétiens, elle doit comprendre les raisons principales qui ont poussé ces derniers à y inscrire leurs enfants. Les musulmans ont choisi une école maronite pour favoriser la rencontre entre des jeunes musulmans et leurs compatriotes, c'est-à-dire les chrétiens, et en raison des frais de scolarité abordables, de l'éducation aux valeurs, de son niveau académique et de son ouverture aux cultures internationales.

SPM, Texte 16, n. 21

Ce texte expose d'abord l'apport de l'école maronite en matière de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. En d'autres termes, l'école maronite est une école d'ouverture et elle est apte à tout changement. C'est une école de rencontre et de dialogue entre les musulmans et les chrétiens en vue d'édifier la patrie. Le synode reprend cette idée, car le Liban vient de sortir d'une guerre fratricide.

De plus, les jeunes musulmans choisissent l'école maronite car elle les aide à s'ouvrir aux cultures internationales. Grâce à l'école maronite, ces musulmans sont entrés dans une relation avec les autres cultures. Donc l'école maronite est devenue une actrice principale dans l'échange culturel.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte XII qui tourne autour de l'attraction de l'école maronite pour les non-chrétiens :

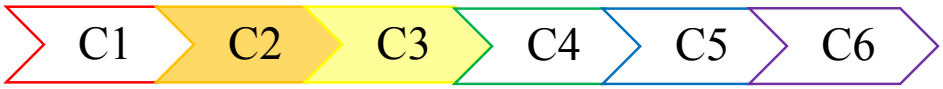


Figure 23 : L'Ep-mètre et le texte XII sur l'attraction de l'école maronite pour les non-chrétiens

Nous constatons que les catégories C1, C4, C5 et C6 sont absentes de ce texte et que les catégories C2 et C3 sont peu développées mais présentes. Ce texte synodal traite de deux modèles de l'éducation à la paix : l'éducation internationale et l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.

3.2.4. Texte XIII : L'éducation au droit de l'autre à la différence

L'un des défis que l'Église maronite cherche à transformer en opportunité est la présence au Liban, sur le territoire patriarcal et dans le monde, de l'autre différent. Le texte suivant manifeste ce défi :

Texte XIII

L'éducation au droit de l'autre à la différence

L'Église considère qu'il est du devoir de l'école d'éduquer ses élèves à tenir comme une valeur sacrée le droit de l'autre à la différence, différence de couleur, de religion, de race, de croyance. Elle voit que la différence est source de richesse et d'harmonie, telle une symphonie ou tel un tableau, et que la différence ne réduit pas l'autre à néant.

L'Église encourage les enseignants dans ses écoles à former les enfants de sorte qu'ils réalisent que la rencontre des chrétiens et des musulmans, au Liban et sur le territoire patriarcal, ainsi que la rencontre entre les fils de l'expansion maronite et les populations indigènes, est une étincelle de créativité, non de conflits, à condition qu'ils soient à même de relever le défi et de croire en de multiples valeurs communes. Voilà pourquoi la priorité est accordée au dialogue ouvert et attentif qui cherche à connaître l'autre pour le reconnaître et faire fi des préjugés à son égard.

> *Parce que le Liban est constitué de nombreuses familles spirituelles, l'Église apprend à ses fils, dans les écoles, l'importance et la richesse d'une telle mosaïque. Elle leur enseigne que maintenir l'unité de la patrie dans un cadre de pluralité relève d'une responsabilité à la fois nationale et humaine. Cet objectif ne peut être atteint sans un dialogue qui cherche la vérité dans le point de vue de l'autre, un dialogue de vie, d'action ou de pensée.*
>
> *Le Synode appelle toutes les personnes de bonne volonté, où qu'elles se trouvent, dans d'autres écoles ou dans d'autres milieux, à se joindre aux maronites dans cet immense effort pour construire une civilisation de coexistence et d'amour.*
>
> SPM, Texte 16, n. 26

Tout d'abord, ce texte traite du droit à la différence en vue de remédier au problème de fanatisme qui dévaste notre monde aujourd'hui. L'éducation au droit à la différence est une manière préventive dans la résolution des conflits, car la différence sera abordée non pas en tant que conflit mais en tant que richesse.

Ensuite l'Église maronite recommande aux enseignants d'organiser des rencontres entre les élèves musulmans et les élèves chrétiens afin de se connaître pour se reconnaître. Donc nous en déduisons que l'autre différent, loin de nous léser, nous augmente dans la connaissance de nous-même et des autres. L'Église voit dans la pluralité une richesse et non pas un conflit, elle cherche l'unité et non pas l'uniformité.

Enfin l'idée maîtresse de cet extrait est que l'éducation à la différence ne se fait pas « *sans un dialogue qui cherche la vérité dans le point de vue de l'autre, un dialogue de vie, d'action ou de pensée* ». Le dialogue, pour le SPM, est la pierre angulaire de la paix.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte XIII qui tourne autour de l'éducation au droit de l'autre à la différence :

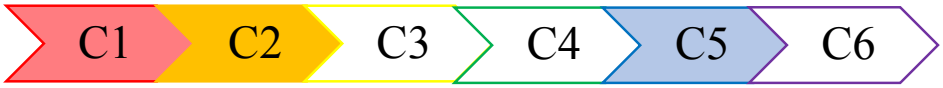


Figure 24 : L'Ep-mètre et le texte XIII sur l'éducation au droit de l'autre à la différence

Nous constatons que les catégories C3, C4 et C6 sont absentes de ce texte et que les catégories C1 et C5 sont peu développées mais présentes. Tandis que la catégorie C2 est très bien développée. Notons que c'est le premier texte synodal qui traite indirectement de l'éducation à la résolution des conflits.

3.3. Aspirations et orientations

Le troisième chapitre de ce seizième texte synodal expose les aspirations et les orientations de l'Église maronite en matière de l'éducation en général et de l'éducation à la paix en particulier. Nous avons extrait quatre textes qui traitent des modèles de l'éducation à la paix.

3.3.1. Texte XIV : L'école dans le renforcement du sentiment national et social

L'Église aide les élèves, à travers l'éducation, à aimer leur patrie et à ne pas vendre leur terre. Le texte ci-dessous reflète l'orientation de l'Église maronite :

Texte XIV

L'école dans le renforcement du sentiment national et social

L'Église s'est engagée à former ses propres fils et les fils des différentes familles spirituelles qui fréquentent ses écoles, selon les normes humaines universelles. Ceci veut dire que l'élève doit être formé pour connaître ses droits et ses obligations qui sont définis dans la charte des droits de l'homme, et pour exercer une citoyenneté de participation, qui exige une connaissance profonde de sa propre identité et de l'importance d'être enraciné dans sa terre, son histoire, sa culture et son milieu.

L'Église a cherché à transmettre à l'élève un sentiment national profond ; elle lui a appris l'histoire de sa nation, elle a développé en lui l'amour de la terre et de la nature, et lui a révélé la singularité de sa patrie et ce qu'elle représente pour l'avenir de l'humanité entière. Éduquer l'élève sur ces bases s'accompagne d'une instruction morale et nationale fondée sur des valeurs universelles de respect, de service, d'amitié, de justice, de liberté et d'amour. Ainsi se construit une société unifiée malgré sa diversité, une patrie qui soit en même temps un message de convivialité et un exemple à la fois pour l'Orient et l'Occident, et qui sera la fierté de l'élève qui contribue à l'édification de la civilisation internationale.

L'Église s'est engagée, dans ses écoles, à faire connaître aux élèves les hauts faits des célébrités du pays en matière de culture nationale, régionale et internationale, et à les aider à maîtriser la langue arabe et d'autres langues et cultures étrangères.

SPM, Texte 16, n. 35

Tout d'abord, ce texte invite les enseignants à instruire les élèves des droits et des obligations définis dans la charte des droits de l'homme. C'est une référence claire à l'éducation aux droits de l'homme et c'est la première fois que le texte synodal se réfère à cette Charte internationale.

Puis ce texte recommande aux enseignants de transmettre aux élèves l'amour de la terre et de la nature ; d'une part, un grand nombre de chrétiens libanais sont en train de vendre leur terre et, d'autre part, nous sommes devant un désastre écologique car les gens détruisent la nature. Donc l'amour de la terre et le respect de la nature se situent sous l'égide de l'éducation à l'environnement.

Enfin ce texte oriente l'élève à développer la civilisation internationale, à s'ouvrir aux différentes cultures et à apprendre les langues. C'est une façon très claire de promouvoir l'éducation internationale.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte XIV qui traite du rôle de l'école dans le renforcement du sentiment national et social :

Figure 25 : L'Ep-mètre et le texte XIV sur le rôle de l'école dans le renforcement du sentiment national et social

Nous déduisons que les catégories C1, C2 et C6 sont absentes de ce texte, cependant la catégorie C4 est présente mais peu développée et les catégories C3 et C5 sont présentes et très bien développées. Ce texte synodal traite de l'éducation aux droits de l'homme, de l'éducation internationale et, pour la première fois, l'éducation à l'environnement est traitée dans un texte synodal depuis le Synode de Qannoubine de 1557.

3.3.2. Texte XV : La vocation de l'Église dans l'éducation des filles

L'Église maronite joue un rôle important dans le développement du rôle de la femme dans la société. Le texte suivant établit cette vocation :

Texte XV

La vocation de l'Église dans l'éducation des filles

L'Église a également accordé à l'éducation des filles une grande partie de ses activités éducatives. Les filles sont les futures épouses et les futures mères. Elles constituent un pilier fondamental dans la formation d'une société saine et équilibrée, d'où l'importance de leur dispenser une éducation spirituelle, scientifique et pratique, ce qui permet à chacune d'elles d'être éveilleuse des générations, de jouer un rôle essentiel dans l'éducation et l'enseignement dans les écoles et dans l'enseignement supérieur, et d'occuper un poste avancé dans la société.

Cette diligence contribue à conscientiser la femme orientale et à reconnaître son concours positif, aux côtés de l'homme, à l'édification de la société.

SPM, Texte 16, n. 37

Ce texte ne parle pas seulement du droit des filles d'accéder au savoir et à l'éducation, mais il nous ouvre les yeux sur le rôle de la femme dans le développement de la société, surtout aujourd'hui.

Dans un Orient où les femmes sont bafouées et où beaucoup d'elles sont interdites d'être scolarisées, ce texte vient éclairer leur rôle dans la société et redresser le chemin vers une reconnaissance de leur mission dans la famille et dans la société. Encore une fois, le droit à l'éducation et le *principe de l'éducation pour tous* surgissent dans les textes synodaux, sans oublier que la femme peut être une actrice principale dans le développement et la promotion de la justice sociale.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte XV qui tourne autour de la vocation de l'Église dans l'éducation des filles :

Figure 26 : L'Ep-mètre et le texte XV sur la vocation de l'Église dans l'éducation des filles

Nous constatons que les catégories C1, C2, C3 et C4 sont absentes de ce texte et que les catégories C5 et C6 sont peu développées mais présentes. Ce texte synodal traite de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation au développement.

3.3.3. Texte XVI : La mission de l'école maronite

Dans le deuxième chapitre de notre recherche, nous avons insisté sur la mission de l'école maronite qui est en harmonie avec la mission de l'Église maronite. Le texte ci-dessous est témoin de ce constat :

Texte XVI

La mission de l'école maronite

Chaque fois que l'école se rapproche des principes et des concepts de l'Église, relatifs à la compatibilité des programmes éducatifs avec l'éducation chrétienne; chaque fois qu'elle tente de "scolariser une multitude d'enfants venus des quatre coins du pays, sans distinction ni discrimination"; chaque fois qu'elle prend les mesures "qui mettent ses établissements scolaires à la portée de tous, en particulier des plus pauvres" ; chaque fois qu'elle réussit à faire de l'école "le lieu où se vit la pluralité au niveau des curriculum scientifiques divers et au niveau de la rencontre des autres malgré leurs différences", l'école se sera frayée un chemin qui mène aux fins de l'éducation totale. Il faut, par ailleurs, avoir une sollicitude particulière pour les enfants, filles et garçons, ayant des besoins spéciaux. Le système éducatif de l'Église maronite, en effet, ne vise pas uniquement à former des chefs hors pair, mais constitue un service et une mission, à l'adresse des intellectuellement défavorisés, mais qui, en revanche, disposent d'un grand amour et d'une présence avenante.

SPM, Texte 16, n. 41c

Tout d'abord, ce texte reprend le principe de l'éducation pour tous en disant que l'Église maronite tente de « *scolariser une multitude d'enfants venus des quatre coins du pays, sans distinction ni discrimination* ». Ce principe nous permet de penser à l'éducation aux droits de l'homme.

Ensuite l'un des piliers de la mission de l'Église maronite est de mettre ses établissements scolaires à la portée de toute personne et surtout des pauvres et

des plus nécessiteux en vue d'améliorer la vie de ces derniers. C'est une manière de vivre l'éducation au développement.

Puis les membres de l'école maronite sont invités à vivre ensemble malgré leurs différences. C'est pourquoi cette école est le lieu de rencontre des différences et de la pluralité à tous les niveaux. C'est un appel à vivre dans un esprit dialogal et de compréhension mutuelle.

Enfin la mission de l'école maronite inclut les élèves à besoins spéciaux. En d'autres termes, l'Église voit en toute personne, quelle que soit sa capacité, un potentiel pour s'éduquer. Notons que c'est la première fois qu'un synode maronite traite de la question de ces élèves.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte XVI qui tourne autour de la mission de l'école maronite :

Figure 27 : L'Ep-mètre et le texte XVI sur la mission de l'école maronite

Nous constatons que les catégories C1, C3 et C4 sont absentes de ce texte et que les catégories C2, C5 et C6 sont peu développées mais présentes. Ce texte synodal traite de l'éducation aux droits de l'homme, de l'éducation au développement et de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.

3.3.4. Texte XVII : Les tendances intégristes et l'éducation à la paix

L'intégrisme, qui constitue la maladie par excellence de notre monde arabe aujourd'hui, nuit aux valeurs transmises par l'école maronite. Le texte suivant va nous dessiner la réalité que tout le monde est en train de vivre quotidiennement :

Texte XVII

Les tendances intégristes et l'éducation à la paix

Le monde assiste aujourd'hui à une croissance exponentielle des tendances intégristes. Le caractère religieux de cet intégrisme semble l'emporter sur d'autres caractères, qu'ils soient raciaux, ethniques, géographies ou politiques.

Le Synode remarque que la poussée de l'intégrisme, qui gagne la sympathie des médias, constitue un danger direct qui menace la nature de l'éducation que l'Église maronite cherche à mettre en place. Cet intégrisme est d'autant plus dangereux qu'il refuse d'accepter l'autre différent et est incapable de profiter des penseurs de cet autre et de l'héritage de son expérience collective. Il enseigne à ses adhérents des principes qui sont aux antipodes des valeurs d'un enseignement de qualité, en premier l'éducation à la paix. Il les éduque à "la glorification de la violence", en l'inscrivant dans des cadres religieux et nationaux. Il entrave la liberté de penser et interdit indirectement à la pensée humaine de se poser des questions, de faire des recherches et d'accepter les principes de la multiplicité des sources de vérité.

La stratégie de la manière d'aborder les tendances intégristes se fonde sur trois principes :

a. Affirmer que "la violence n'est pas la voie humaine à suivre pour résoudre les problèmes sociaux ou les conflits entre les peuples. Jésus dit à S. Pierre, lorsqu'il voulut recourir à la violence pour le défendre : "Rengaine ton glaive ; car tous ceux qui prennent le glaive périront par le glaive" (Mt 26 : 52). L'école maronite, ses responsables et ses enseignants, ne font pas de compromis pour amadouer tel groupe ou tel autre.

b. Faire connaître l'histoire de la paix et l'histoire des relations entre les civilisations car "les enfants ont droit à une formation spécifique à la paix, que doivent donner l'école et les autres structures éducatives, et qui ont pour tâche de les conduire progressivement à comprendre la nature et les exigences de la paix au milieu de leur monde et de leur culture. Il est nécessaire qu'ils apprennent l'histoire de la paix et pas seulement celle des guerres gagnées ou perdues".

c. Aider les élèves à acquérir une compréhension réelle et objective de l'intégrisme et leur apprendre, par la suite, à prendre position. Alors que nous élevons nos enfants sur la culture de la paix, nous devons veiller à les former pour vivre dans un monde où ils ne se sentiront pas étrangers et dans lequel ils seront capables d'affronter les défis.

Parmi les programmes que les écoles doivent suivre figurent les suivants : assurer une formation pour une résolution pacifique des conflits, encourager les rencontres, les réunions et le dialogue entre des étudiants de différentes catégories, confessions et appartenances religieuses, étoffer les programmes de culture religieuse qui présentent les différentes religions et leurs particularités ; et apprendre aux autres d'accepter la diversité et la pluralité religieuse et civile, à travers plusieurs activités scolaires et extrascolaires, ce qui développe l'esprit critique contraire à tout penchant idéologique.

SPM, Texte 16, nn. 46-47

Nous avons choisi d'interroger ce texte fondamental du Synode Patriarcal Maronite puisqu'il traite clairement de l'éducation à la paix ; surtout c'est le seul lieu dans tous les synodes maronites où nous relevons l'expression « *éducation à la paix* ».

D'abord le synode parle de la menace produite par l'intégrisme religieux à l'éducation qui prône l'acceptation de l'autre différent et de son héritage. De plus les intégristes glorifient la violence, entravent la liberté de pensée et refusent toute vérité chez les autres. Nous sommes en plein refus de toute acceptation de l'autre différent. L'intégrisme et l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle sont donc deux opposés.

Ensuite le numéro 47 du texte 16 du synode nous délivre trois principes pour faire face à cette tendance intégriste. Le premier principe consiste à affirmer que la violence n'est pas la bonne manière pour résoudre les conflits ; c'est une invitation pour adopter l'éducation à la résolution des conflits. Le deuxième principe recommande de faire apprendre aux élèves non seulement les histoires de guerres, mais aussi les histoires de paix et de réconciliation en vue de promouvoir les bonnes relations entre les civilisations ; c'est un appel pour développer l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Le troisième principe affirme clairement d'adopter une « *formation pour une résolution pacifique des conflits,* [d'] *encourager les rencontres, les réunions et le dialogue entre des étudiants de différentes catégories, confessions et appartenances religieuses,* [d'] *étoffer les programmes de culture religieuse qui présentent les différentes religions et leurs particularités ; et* [d'] a*pprendre aux autres d'accepter la diversité et la pluralité religieuse et civile, à travers plusieurs activités scolaires et extrascolaires* ». Ce synode développe clairement l'éducation à la résolution des conflits et l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Et il demande de développer l'esprit critique

contre tout penchant idéologique, afin que les élèves n'acceptent pas toute idée comme vérité.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte XVII qui tourne autour des tendances intégristes et l'éducation à la paix :

Figure 28 : L'Ep-mètre et le texte XVII sur les tendances intégristes et l'éducation à la paix

Nous constatons que les catégories C3, C4, C5 et C6 sont absentes de ce texte et que les catégories C1 et C2 sont présentes et, pour la première fois, dans un synode maronite, très bien développées. Ce texte synodal parle de l'éducation à la résolution des conflits et de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.

3.4. Recommandations et modalités d'application

À la fin du seizième texte du SPM, les Pères du synode ont élaboré dix recommandations avec leurs modalités d'application. Dans notre recherche, nous choisirons une seule recommandation qui est en lien avec l'éducation à la paix. Cette recommandation est la suivante :

Texte XVIII : L'éducation et les personnes à besoins spéciaux

Pour que le synode ne soit pas un texte figé, les Pères du synode ont voulu mettre, à la fin de chaque texte, des recommandations et des modalités d'application, comme le montre l'extrait suivant :

Texte XVIII

L'éducation et les personnes à besoins spéciaux

Recommandation : Le Synode recommande aux administrations des écoles d'accorder aux personnes à besoins spéciaux l'importance nécessaire.

Modalité d'application : Réhabiliter les bâtiments scolaires, assurer les équipements nécessaires, et profiter des expériences réussies à ce sujet.

SPM, Texte 16, rec. 4

L'Église maronite adopte l'inclusion scolaire qui est un ensemble de pratiques pédagogiques permettant, à chaque élève, de se sentir en confiance et sécurisé à l'intérieur de l'école. Ainsi l'école maronite s'intéresse à toute personne qui a un besoin spécial et cherche à l'aider ; car elle veut vivre le *principe de l'éducation pour tous* dans son ampleur.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du texte XVIII qui se focalise sur l'éducation et les personnes à besoins spéciaux :

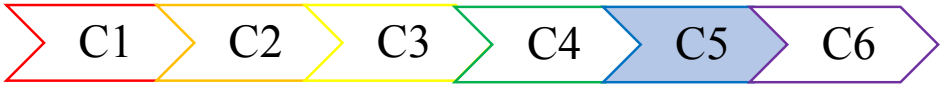


Figure 29 : L'Ep-mètre et le texte XVIII sur les tendances intégristes et l'éducation à la paix

Nous constatons que les catégories C1, C2, C3, C4 et C6 sont absentes de ce texte et que seulement la catégorie C5, qui traite de l'éducation aux droits de l'homme, est présente et peu développée.

Nous pouvons en déduire que le seizième texte du SPM voulait dessiner la réalité de l'éducation dans l'Église maronite. Cette éducation promeut une

éducation à la paix face à tout intégrisme, surtout religieux, qui domine la majorité des pays arabes. Si nous voulons faire passer ce synode sous l'Ep-mètre, nous obtenons la figure suivante :

Figure 30 : L'Ep-mètre et le SPM

Les catégories C1, C2, C3 et C5 sont présentes dans ce synode et très bien développées. La catégorie C4 « l'éducation à l'environnement » est très peu développée ; ce qui interroge, car le monde entier souffre de la destruction de la nature et de la négligence de l'environnement. La catégorie C6 est encore présente dans ce synode mais mériterait d'être plus développée.

Le SPM, qui est un synode clé pour l'Église maronite, est le résultat de toute l'expérience de l'Église maronite ; c'est pourquoi nous avons vu très clairement les catégories des six modèles de l'éducation à la paix présentes dans les textes de ce synode mais pas totalement développées. Néanmoins, il ne faut pas oublier que les modèles de l'éducation à la paix sont implicites dans le Synode Libanais, mais ils sont explicites dans le SPM.

* *
*

En guise de conclusion, les textes synodaux maronites ont eu un impact significatif sur le développement de l'éducation à la paix. L'analyse des dix-huit extraits de ces synodes nous a fourni les données suivantes :

En premier lieu, nous avons présenté l'évolution des six modèles de l'éducation à la paix dans les dix-huit extraits/passages. Cette évolution s'étale sur trois périodes historiques.

La première période se limite au Synode Libanais de 1736. La figure récapitulative de l'Ep-mètre des 5 extraits de ce synode est la suivante :

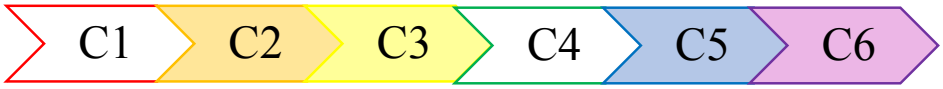


Figure 16 : L'Ep-mètre et le Synode Libanais

La deuxième période est la période de l'application du Synode Libanais. Nous avons tiré deux extraits : le premier du Synode de Mayfouk de 1780 et le second du Synode de Bkerké de 1856. La figure récapitulative de l'Ep-mètre de ces deux extraits des deux synodes est la suivante :

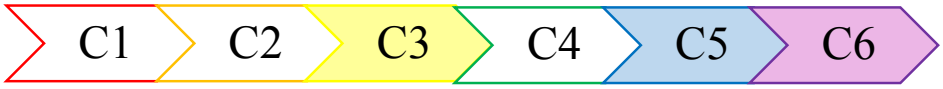


Figure 31 : L'Ep-mètre et les Synodes de Mayfouk et de Bkerké

La troisième période est la période du SPM. La figure récapitulative de l'Ep-mètre des onze extraits de ce synode est la suivante :

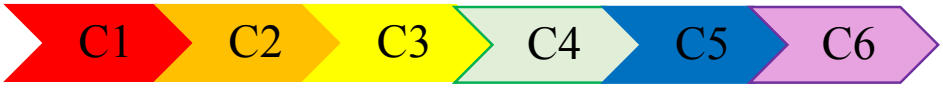


Figure 30 : L'Ep-mètre et le SPM

Nous constatons que les textes de la deuxième période sont venus pour répéter les textes de la première période, car les synodes qui ont suivi le Synode Libanais sont venus pour confirmer et certifier ce dernier. En plus, nous constatons qu'il y a seulement quatre couleurs qui sont présentes mais pas bien développées. Cependant, les six modèles du SPM sont présents et les couleurs sont plus foncées que le Synode Libanais et les synodes qui l'ont suivi.

Nous remarquons aussi que les quatre modèles de l'éducation à la paix, qui sont bien développés et explicites dans les dix-huit textes synodaux, sont l'éducation

à la résolution des conflits, l'éducation internationale, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Cependant l'éducation au développement et l'éducation à l'environnement sont présentes implicitement dans les textes synodaux, mais il faut les chercher entre les lignes. Donc nous en concluons que les textes synodaux ne couvrent pas totalement les six modèles de l'éducation à la paix.

En deuxième lieu, ces textes sont centrés sur *le principe de l'éducation pour tous*. Ce principe a été développé dès le Synode Libanais en 1736 jusqu'au Synode Patriarcal Maronite en 2003-2006. L'Église maronite voulait dire par le mot « tous » : les pauvres et les riches ; les filles et les garçons ; les villageois et les citadins ; les maronites et les non-maronites ; les chrétiens et les non-chrétiens ; les élèves à besoins spéciaux et les élèves super-intelligents. Donc l'École maronite s'intéresse à tout homme et à tout l'homme.

En troisième lieu, le Synode Patriarcal Maronite trouve dans l'éducation à la paix un remède au problème de l'intégrisme religieux qui menace tout le monde et surtout le Moyen-Orient. Donc nous pouvons constater que l'Église maronite s'intéresse avant tout aujourd'hui au modèle de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Ce modèle, s'il est bien développé dans les écoles libanaises, conduira à l'installation de la démocratie et d'un État de droit au Liban.

Retournant à la première hypothèse de notre étude, nous pouvons dire que les textes synodaux sont partiellement de bons éléments déclencheurs qui promeuvent une éducation visant la conciliation et l'entente entre les individus et les communautés. Et, en faisant référence à la partie 1.1 du troisième chapitre, qui élabore l'analogie entre la lumière blanche et la paix, nous

pouvons confirmer, suite à l'analyse des textes, que nos synodes maronites jouent le rôle de la lumière qui va éclairer les établissements scolaires dans leur démarche vers la paix. Ces textes forment donc les éléments de base pour toute éducation à la paix dans les établissements scolaires.

Le chapitre suivant analysera le contenu des entretiens menés auprès des chefs d'établissements scolaires en vue de saisir les bases et les pratiques des six modèles de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites du caza de Baabda, ceci afin de confirmer ou d'infirmer la présence d'une éducation à la paix dans ces écoles.

Notons que les éléments de ce quatrième chapitre vont nous servir dans l'analyse des résultats du septième chapitre qui, dans sa première partie, consiste à voir si les directives des synodes maronites en matière de l'éducation à la paix sont traduites en pratique dans les établissements scolaires.

CHAPITRE V : L'ANALYSE DES ENTREVUES MENÉES AUPRÈS DES CHEFS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES MARONITES

« Il est possible d'apporter la paix et l'unité là où il y a conflit et division.
Mais pour cela, il nous faut être constamment transformé par l'humilité.
Nous avons besoin d'une « force supérieure », d'une force intérieure nouvelle,
d'une sagesse et d'une liberté plus grandes,
d'une nouvelle compréhension de notre humanité
en marche et des conflits qu'elle génère ».
(Vanier, 2003, pp. 50-51)

Les idées tirées des textes synodaux, analysés dans le chapitre IV, sont une force révélatrice du changement de toute situation conflictuelle vers l'implantation d'un environnement de paix et constituent une vraie assise pour une éducation à la paix. Cependant ces idées restent figées si elles ne se mettent pas en pratique. Les établissements scolaires sont par excellence le lieu de la mise en pratique de l'éducation à la paix et c'est dans ces établissements que la paix ne reste pas dans le monde des valeurs mais, que, par contre, elle devient palpable et que les couleurs[113] de la paix se manifestent.

Dans la partie 2.2.2 de notre troisième chapitre, nous avons choisi les établissements scolaires maronites[114] dans le caza de Baabda[115] comme terrain de recherche en vue d'étudier les pratiques d'éducation à la paix. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens auprès de tous les chefs des établissements de ces écoles et qui sont au nombre de neuf[116].

---

[113] C'est un rappel de l'analogie entre les six couleurs de la lumière blanche et les six modèles de l'éducation à la paix. Cette analogie a été développée dans le chapitre III de notre thèse.
[114] Nous avons choisi les écoles dans lesquelles nous trouvons des classes allant de la maternelle jusqu'au cycle secondaire.
[115] Dans le troisième chapitre, nous avons limité notre choix aux écoles secondaires maronites dans le caza de Baabda, car nous voulons faire une analyse plus fine de ces écoles qui comptent 92 écoles sur le territoire libanais. Notons aussi que ce caza est un grand angle qu'il n'est pas dans la dispersion.
[116] Nous avons pu mener les neuf entrevues dans les établissements scolaires maronites secondaires dans le caza de Baabda malgré les réticences de quelques-uns à ne pas faire l'entrevue. À noter que six chefs de neuf

Les questions, qui ont été adressées aux chefs des établissements[117], se répartissent sur cinq subdivisions[118] et elles sont élaborées afin de pouvoir nous renseigner sur les avis de ces chefs en matière de l'éducation à la paix. Donc les entretiens sont à objectif diagnostic et ils vont nous transmettre l'état des lieux de la pratique de l'éducation à la paix dans les écoles.

Dans notre recherche, nous nous interrogeons sur le sens contenu dans les données des entrevues et nous optons pour l'analyse du contenu à la lumière de l'Ep-mètre, ce qui nous permet de relever les différents modèles de l'éducation à la paix dans les écoles. Cette analyse est une lecture horizontale des entrevues, elle va nous aider à avoir une idée générale de la pratique de l'éducation à la paix dans ces écoles. Notons qu'une lecture verticale, qui a pour but de comparer les idées développées dans les synodes maronites sur l'éducation à la paix et le contenu des différents entretiens, va être l'objet de la première partie du septième chapitre de notre thèse.

Dans ce qui suit, nous procèderons de la façon suivante : nous analyserons le contenu de chaque question à part, afin de construire une idée claire de l'éducation à la paix dans les écoles maronites au Liban. Pour garder

---

ont répondu eux-mêmes aux questions de l'entrevue, tandis que les trois autres ont délégué la tâche à leurs adjoints à l'école.

[117] Nous avons envoyé les questions des entrevues auparavant aux chefs d'établissement via des courriels, car cela devait les aider à être prêts pour l'entrevue afin de répondre aux questions. Cependant l'un de ces neuf chefs a été nonchalant et a répondu d'une manière indifférente.

[118] Nous avons élaboré le guide d'entretien dans la partie 2.2.3 de notre troisième chapitre. Ce guide est divisé en subdivision. Chaque subdivision est formée de questions. Ces cinq subdivisions sont les suivantes : « les informations générales sur l'établissement scolaire » ; « les informations générales sur le chef d'établissement scolaire » ; « la philosophie, la vision et la mission de l'établissement scolaire » ; « les pratiques de l'éducation à la paix dans l'établissement scolaire » ; « la démarche pédagogique favorisant l'éducation à la paix ». À noter qu'à la fin de notre formulaire d'entrevue, nous avons ajouté une sixième subdivision conçue pour demander au chef d'établissement de nous communiquer une copie du projet éducatif, du projet d'établissement, de la charte du bureau pédagogique auquel est attaché l'établissement et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix. Ces documents vont nous aider dans l'analyse des entrevues.

l'anonymat des réponses, nous suivrons un ordre arbitraire dans le classement des écoles, de A à I[119].

Dans la première partie de ce chapitre, nous analyserons le contenu des réponses des enquêtés portant sur les informations générales sur leurs établissements scolaires, en vue de tirer des constantes qui favorisent l'éducation à la paix dans leurs écoles. Dans la deuxième partie, nous travaillerons à mieux connaître nos enquêtés, car ces derniers jouent un rôle primordial dans la promotion de l'éducation à la paix à l'école. Dans la troisième partie, nous interrogerons les enquêtés sur le but d'une éducation à la paix dans un établissement scolaire maronite ; les réponses à ces questions permettront d'approcher la philosophie de l'éducation à la paix chez ces chefs. Dans la quatrième partie, nous analyserons la pratique de l'éducation à la paix dans ces écoles. Dans la cinquième partie, nous nous centrerons sur les méthodes d'enseignement pratiquées à l'école en vue de favoriser l'éducation et la paix.

1. Les informations générales sur l'établissement scolaire

Dans cette première série de questions, nous voulons, dans un premier temps, obtenir un aperçu général des neuf établissements scolaires maronites afin de trouver, dans l'intention première du fondement de l'école, ou bien, dans les différentes évolutions de cette école, une volonté pour la promotion

[119] Ces neuf écoles sont les suivantes :
- Collège de Notre Dame des Sœurs Antonines – Hazmieh-Jamhour
- École Notre Dame – Kfarchima
- Collège des Pères Antonins – Baabda
- Lycée des Pères Antonins – Hazmieh
- Collège de la Sagesse - Saint Jean – Brasilia
- Collège de la Sagesse - Saint Jean Maron - Aïn el Roumaneh
- Collège Saint Antoine – Hammana
- École Saint Jean Baptiste - Wadi Chahrour
- Collège Sainte Thérèse - Furn EL Chebbak

des différents modèles de l'éducation à la paix. Dans un second temps, nous demandons aux chefs d'établissement de nous fournir les effectifs des élèves dans leurs écoles en vue d'avoir une idée sur le public de l'école.

1.1. Les caractéristiques propres aux écoles

Nous allons retenir du contenu des entrevues de cette première subdivision quelques caractéristiques propres à chaque école et qui nous semblent primordiales pour notre recherche[120] sur l'éducation à la paix. Pour la clarté, nous allons présenter chaque école à part :

- **École A :** L'intention première des fondateurs de cette école était l'éducation des filles. Avec la guerre libanaise (1975-1990), cette école est devenue mixte. Nous pouvons déduire que cette école maronite rejoint le principe de l'éducation pour tous et, par-là, le droit à l'éducation.

  De plus, cette école n'est pas seulement bilingue comme la majorité des écoles libanaises, mais elle a une branche trilingue. Cela va aider au développement d'une atmosphère d'ouverture sur plusieurs cultures à l'école ; c'est un point de départ pour développer l'éducation internationale.
- **École B :** Dans cette école, le cycle primaire est gratuit et il est semi-subventionné par les fonds publics de l'État. Notons que, durant l'année scolaire 2015-2016, nous trouvons 71 familles qui vivent sous le seuil de pauvreté. Cette école s'intéresse à l'éducation des pauvres.
- **École C :** Cette école était d'abord un séminaire et elle était réservée aux garçons. Cependant, durant la guerre, elle est devenue mixte.

[120] Notons que les transcriptions des entrevues vont être mises complètement en annexe (Voir annexes 3 à 11).

La présence de la congrégation dans cette région avait un rôle politique très important. À l'école se trouvait ce qui était appelé le salon bleu, où se réunissaient tous les politiciens de la région au début du vingtième siècle. Cette école formait un espace de dialogue entre les différentes composantes de la société libanaise. Donc l'une des assises de cette école est l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.

- **École D :** C'est une école achetée récemment par la congrégation. Le but de l'achat de cette école dans une région à majorité chiite[121] est que la congrégation voulait travailler avec une nouvelle catégorie de personnes qui ne sont pas chrétiennes. Cette école s'intéresse à l'éducation des non-chrétiens.
- **École E :** L'une des sœurs fondatrices de cette école était spécialisée dans la méthode Montessori puisque formée à l'école du Père Faure. Grâce à elle, cette école est devenue un centre tenant compte des particularités de chacun, respectant le droit de chacun à la différence. L'adoption de la méthode de travail individualisé dans les cycles préscolaire et élémentaire a continué à s'étendre pour se généraliser dans tout le cycle primaire. Donc cette école accueille tout élève, malgré ses besoins spéciaux. Nous pouvons en déduire que cette école développe l'éducation au droit à la différence et le droit à l'éducation.
- **École F :** Cette école n'était pas fondée par les maronites, mais elle a été achetée, durant la pleine guerre libanaise, dans une région frontière entre musulmans et chrétiens. La raison d'achat était de rester à côté des familles chrétiennes. Donc l'Église maronite se déplace avec son peuple pour lui fournir une bonne éducation.

[121] 90% des élèves sont des non-chrétiens.

- **École G :** L'intention première de la fondation de cette école était d'accueillir les élèves des villages avoisinants. La congrégation s'intéressait à la scolarisation des élèves des villages qui n'ont pas eu la chance de s'inscrire dans une école, faute de transport.
  L'école a collaboré avec l'*Institut Français* et avec le *British Council* au Liban. Cela a développé au sein de l'école l'éducation internationale.
- **École H :** La nécessité de l'éducation des filles libanaises, surtout dans les villages, était à la base de la fondation de cette école. De plus, la plupart des activités scolaires sont orientées pour favoriser le rôle de la famille et pour promouvoir les bonnes relations entre les membres de la famille afin d'installer la paix.
- **École I :** L'intention première était l'éducation des filles et des pauvres.

Nous pouvons en déduire que ces écoles ont le souci d'éduquer tous les élèves : riches et pauvres ; musulmans et chrétiens ; à besoins spéciaux et ceux doués ; villageois et citadins ; filles[122] et garçons. Dans l'intention même de la fondation de toutes ces écoles, nous trouvons le *principe de l'éducation pour tous* qui constitue l'un des piliers de l'éducation aux droits de l'homme.

L'intention d'entrer en relation avec les différentes composantes de la société libanaise et avec les pays étrangers a développé dans ces écoles l'éducation internationale et l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

[122] À noter que les écoles A, E, G, H, I et F sont fondées au milieu du vingtième siècle en tant qu'écoles pour les filles. La question qui se pose : quelles sont les raisons de la fondation de ce nombre d'écoles pour filles dans la même région et durant la même période ?

1.2. Les effectifs des élèves

Lors de nos entrevues avec les chefs des établissements, nous leur avons demandé les effectifs des élèves pour l'année scolaire 2015-2016. Nous constatons d'abord que toutes les écoles sont mixtes. Dans le tableau suivant, nous avons retenu les deux facteurs suivants : « le nombre d'élèves à l'école » et « le pourcentage des élèves non-chrétiens[123] à l'école ».

Élève / École	Nombre d'élèves à l'école	Pourcentage des élèves non-chrétiens à l'école
École A	820 élèves	≤ 19% (environ 156 élèves)
École B	1185 élèves	≤ 15% (70 chiites, 50 sunnites, 54 druzes)
École C	2480 élèves	≤ 35% (environ 870 élèves)
École D	307 élèves	≥ 90% (environ 276 élèves)
École E	1763 élèves	≤ 22% (environ 388 élèves)
École F	500 élèves	Entre 20 à 25% (entre 100 et 125 élèves)
École G	515 élèves	≥ 74% de druzes et 5% des musulmans (381 élèves druzes et 26 élèves musulmans)
École H	650 élèves	≤ 4% (environ 26 élèves)
École I	250 élèves	≥ 10% (environ 25 élèves)

Tableau 7 : Le nombre d'élèves par école et le pourcentage des élèves non-chrétiens dans les neuf écoles maronites

[123] Par non-chrétiens, nous voulons dire : chiites, sunnites et druzes.

Nous pouvons déduire du tableau ci-dessus et des entrevues les points suivants :

- La majorité des écoles maronites ont gardé un public en majorité chrétien. Le grand public des écoles D et G est non-chrétien, car elles se trouvent dans des régions à minorité chrétienne. À noter que les écoles maronites essaient de suivre le conseil du *Secrétariat Général des Écoles Catholiques au Liban* qui demande que le pourcentage des musulmans ne dépasse pas les 20 à 25%.
- Le but de ces écoles est d'assurer l'éducation à l'ensemble de la population, sans distinction d'appartenance religieuse ni de niveau socio-économique.
- Il est à noter que les familles chiites de la Banlieue de Beyrouth ont une destination primordiale, celle de l'École maronite. Alors, les parents musulmans ont confiance dans l'école maronite, d'une part, et l'Église maronite accueille les musulmans dans ses institutions scolaires d'autre part.
- Les écoles maronites ne préfèrent pas que les filles musulmanes portent des voiles pour que ces dernières ne se sentent pas différentes.

Nous concluons que ces écoles maronites sont un brassage de toutes les confessions qui essaient de vivre ensemble en paix afin de préparer une future société libanaise pacifique.

2. Les informations générales sur le chef de l'établissement scolaire

Les chefs des établissements scolaires jouent un rôle primordial dans la promotion de l'éducation à la paix à l'école. C'est pourquoi il était essentiel de

jeter un coup d'œil sur leurs formations académiques et de les questionner sur leurs expériences dans le domaine de l'éducation. Enfin nous leur avons demandé de nous dire quelles étaient les compétences qu'un chef d'établissement scolaire devait avoir dans une région multiconfessionnelle comme le caza de Baabda.

2.1. La formation académique des chefs des établissements scolaires et leur expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation

Dans cette partie de notre travail, nous exposerons dans un tableau la formation académique et l'expérience professionnelle dans le domaine éducatif des neuf chefs d'établissements, en vue d'avoir une vue d'ensemble de ces chefs qui dirigent les écoles maronites du caza de Baabda :

Formation et expérience / Chef	Formation académique des chefs d'établissement	L'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation
Chef de l'École A	Licence et Maîtrise en sciences de l'éducation à l'USJ[124]. DEA en sciences de l'éducation à l'UL[125] et doctorat à l'université Paris V-Sorbonne. Licence en sciences religieuses à l'USJ. Cours en administration et en gestion scolaire.	30 ans de service dans deux écoles de la congrégation. Professeur à l'université à la fois dans le domaine religieux et pédagogique.

[124] USJ : Université Saint Joseph-Beyrouth.
[125] UL : Université Libanaise.

Formation et expérience / Chef	Formation académique des chefs d'établissement	L'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation
Chef de l'École B	Licence en Mathématiques et Mastère en « *Guidance and Couselling* » de l'Université de Washington-USA. Mastère en Littérature anglaise à l'Université Américaine de Beyrouth.	43 ans de service de l'éducation dans 6 écoles de la congrégation. Membre du Comité Supérieur des Écoles Catholiques. Directrice du Bureau Pédagogique de la congrégation.
Chef de l'École C	Licence canonique en théologie à Rome. License et D.E.A. en sciences de l'éducation à l'UL et D.E.S.S. à l'USEK. Doctorat en cours en sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles-Belgique. Cours sur l'éducation et les religions en Belgique.	35 ans de service dans deux écoles de l'ordre.
Chef de l'École D	Licence canonique en théologie et Licence en philosophie à l'Université de Lyon-France. Licence en littérature arabe à l'UL, Master et Doctorat à l'USEK.	5 ans dans le même établissement scolaire.
Chef de l'École E	License canonique en théologie à l'USEK. Doctorat en théologie sacramentaire à l'Institut Catholique de Paris. Cours en éducation en France, que ce soit à l'Institut Catholique de Paris ou au Centre Sèvres.	8 ans dans 2 établissements scolaires.

Formation et expérience / Chef	Formation académique des chefs d'établissement	L'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation
	Deux ans à l'USJ en sciences de l'éducation.	
Chef de l'École F	Licence canonique en théologie à l'USEK. DEA en pastorale catéchétique en France. Formation en France, surtout en éducation et en pédagogie à l'Institut Catholique de Paris. Sessions sur la gestion des conflits.	12 ans dans 2 établissements scolaires.
Chef de l'École G	Licence canonique et DEA en théologie à l'USEK. Mastère en sciences de l'éducation à l'USEK.	6 ans dans le même établissement scolaire.
Chef de l'École H	Licence en sciences religieuses et en sciences de l'éducation à l'USJ. Mastère en cours en gestion scolaire à l'USJ.	9 ans dans 2 établissements scolaires.
Chef de l'École I	Maîtrise en sciences de l'éducation à L'USEK. Diplôme en sciences religieuses à l'USJ. Formation à la paix avec la Congrégation Notre Dame.	40 ans de service dans 6 écoles de la congrégation.

Tableau 8 : La formation académique et l'expérience professionnelle des neuf chefs des établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda.

Nous constatons que les chefs de ces neuf établissements scolaires maronites du caza de Baabda ont suivi des études poussées en éducation, en philosophie, en théologie et en littérature. Cependant seul le chef de l'École D n'a pas fait d'études en sciences de l'éducation.

Donc ces écoles sont dirigées par des personnes qualifiées, mais la majorité d'entre elles n'ont pas assisté à des cours en éducation à la paix, sauf les chefs des écoles C, E et F qui ont suivi des cours sur la gestion des conflits et sur l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Ce qui est intéressant, c'est que le chef de l'École I a suivi une formation complète sur la promotion d'une culture de paix dans une école ; ce chef est la seule personne qui a suivi une formation directe sur l'éducation à la paix.

À noter que les chefs des écoles A, B, D, G et H considèrent que leur formation théologique et les sessions suivies durant leur vie sacerdotale et moniale comportent les assises de la paix, car Jésus-Christ est, pour eux, la paix elle-même.

À travers les entrevues, nous remarquons que la question de l'éducation à la paix dans les écoles maronites est acceptée et voulue par les chefs de ces écoles.

Les chefs des écoles A, B, C et I ont une longue expérience dans le monde de l'éducation scolaire, ils sont bien conscients des différences entre les établissements scolaires. Tandis que les autres chefs, qui sont nouveaux dans le domaine éducatif, n'ont pas eu la chance de travailler dans beaucoup d'écoles ; ils ne peuvent pas nous communiquer l'originalité de leurs écoles en matière de l'éducation à la paix.

Le chef de l'École A considère que la mixité religieuse à l'école ne constitue pas pour son école un lieu pour attirer des élèves musulmans au christianisme. Par contre, cette mixité est une grâce qui ouvre les chemins de paix aux élèves, car ils vont vivre ensemble dans le futur, dans la même société.

Pour le chef de l'École B, le programme trilingue, où l'arabe, le français et l'anglais sont équivalents, conduit plus à l'éducation à la paix, en ce sens que cela ouvre à la communication avec l'autre qui est différent.

Le chef de l'École E affirme que le programme de l'inclusion scolaire aide la communauté éducative à accepter l'autre qui est différent et l'aider à s'améliorer. Donc cela développera une atmosphère d'entraide entre les membres de la communauté éducative ; ces relations de respect mutuel et d'amour sont une pierre angulaire pour une vraie promotion de l'éducation à la paix.

Le chef de l'École I nous a indiqué que, dans son école, les membres de la communauté éducative travaillent à éduquer explicitement au respect de l'autre, surtout que l'école se trouve dans un milieu multiconfessionnel. Cette éducation constitue une facette de l'éducation à la paix dans les écoles.

La mixité religieuse à l'intérieur d'une même école, le programme trilingue, le programme de l'inclusion scolaire et l'éducation au respect de l'autre jouent un grand rôle dans le développement de l'éducation à la paix dans les écoles.

Ce qui est agréable à relever de toutes les entrevues, c'est que tous ces chefs sont ambitieux et ils sont prêts à améliorer la situation éducative de leurs apprenants en vue de promouvoir une culture de paix dans leurs écoles.

2.2. Les compétences du chef d'établissement scolaire dans une région multiconfessionnelle

Nous avons l'intention de dresser la liste de compétences qu'un chef d'établissement doit avoir dans une école qui se trouve dans une région multiconfessionnelle. En posant la question aux chefs de ces neuf écoles, nous

nous sommes interrogé, car tous ces chefs étaient d'accord sur l'idée que le chef d'une école doit avoir les mêmes compétences dans n'importe quelle école. Voici ci-dessous les réponses à la question III.D[126] :

- **Le chef de l'École A :** ce chef considère que la personnalité et le charisme d'un chef comptent le plus. La personnalité passe avant les connaissances et les compétences ; elle permet de gérer surtout l'imprévu et de faire la planification. L'expérience vient par la suite.
- **Le chef de l'École B :** ce chef n'a pas répondu à la question, car il considère qu'il n'y a pas de différence.
- **Le chef de l'École C :** d'abord, ce chef voit que la personnalité du chef d'établissement, sa présence et la manière de communiquer avec les gens créent une atmosphère agréable dans l'établissement. Ensuite il insiste sur l'idée que le chef d'établissement doit vivre une paix intérieure pour qu'il puisse entrer dans une bonne communication avec toute personne. Enfin ce chef insiste sur les bienfaits d'un simple sourire et dans la création de relations pacifiques entre les personnes.
- **Le chef de l'École D :** ce chef[127] considère que les deux compétences essentielles qu'un chef doit avoir dans une région multiconfessionnelle est la compréhension de l'autre et la volonté d'entrer en dialogue et en relation avec lui. Puis il considère que tout chef doit avoir une idée claire de l'autre qui est différent ; pour lui, cela est facile car il donne à l'université des cours sur l'islamologie.
- **Le chef de l'École E :** pour ce chef, il y a trois idées essentielles pour être un bon chef dans n'importe quelle école. La première est l'ouverture

[126] Voir annexe 2.

[127] Notons que, durant l'entretien, il nous a dit ce qui suit : « Pour être franc, il se peut qu'ils m'aient choisi comme directeur pour cet établissement scolaire car j'ai une licence d'enseignement et je peux signer les papiers officiels ». En se basant sur ses paroles, nous pouvons dire que, parfois, le choix des chefs n'est pas toujours bien pensé pour le bien de l'école et de la région et que d'autres raisons entrent en jeu.

à l'autre. La deuxième est la confiance en l'équipe avec qui nous travaillons. La troisième est de savoir trancher et prendre des décisions pour le bon ordre et la paix de l'établissement.

- **Le chef de l'École F :** ce chef insiste sur l'idée qu'il n'y a pas de différence entre un chef qui se trouve dans une école totalement chrétienne ou bien mixte au niveau religieux. Pour lui, partout c'est identique et c'est le profil de la personne du chef d'établissement qui diffère d'une personne à une autre.
- **Le chef de l'École G :** en tant que moine et prêtre, ce chef agit d'une façon propre, transparente et il vit la paix devant les élèves et les enseignants sans parler de la paix.
- **Le chef de l'École H :** pour ce chef, la personne qui est en charge d'une école doit être ouverte sur tout le monde. Cette personne doit surtout accepter l'autre et doit avoir des techniques de communication. Ainsi le chef doit écouter et entrer en vraie communication avec l'autre.
- **Le chef de l'École I :** le chef doit être ouvert et de nature courageuse. Il doit accepter l'autre tel qu'il est et être passionné du renouveau.

En nous basant sur les réponses des neuf chefs des établissements scolaires, nous en déduisons que, pour qu'un chef gère bien un établissement scolaire dans une région multiconfessionnelle ou bien dans n'importe quelle région, il doit être courageux, ouvert, accueillant, attentif, respectueux, apte au renouveau et avoir confiance dans les autres.

À noter que la majorité des chefs ont dit qu'il faut vivre la paix intérieure pour que nous puissions éduquer et vivre la paix avec les autres et avec la nature.

3. La philosophie, la vision et la mission de l'établissement scolaire maronite

Nous nous sommes attardé dans la troisième partie de nos questions à découvrir avec les chefs des établissements scolaires maronites la spécificité de l'école maronite à comparer avec les autres établissements scolaires libanais. Ensuite nous avons cherché dans les projets éducatifs de ces écoles les visées de l'éducation à la paix. Enfin grâce aux entrevues menées auprès des chefs d'établissements, nous avons dégagé les objectifs à acquérir en matière de l'éducation à la paix dans les projets d'établissement des écoles qu'ils dirigent.

3.1. Les spécificités de l'École maronite

Les textes synodaux maronites nomment les écoles affiliées à l'Église maronite « *écoles maronites* ». Cette nomination nous a poussé à penser à la spécificité de l'école maronite par rapport aux autres écoles qui se trouvent sur le territoire libanais. La différence est à double niveau : la spécificité des écoles maronites par rapport aux écoles non-catholiques ; la spécificité des écoles maronites par rapport aux écoles catholiques.

En premier lieu, les neufs chefs, qui ont affirmé qu'il y a une différence entre École maronite et écoles non-chrétiennes, considèrent que l'École maronite vise à former des chrétiens à l'image de Jésus et selon l'esprit de l'Évangile et les valeurs évangéliques, à travers la catéchèse et les pratiques religieuses quotidiennes. Outre la présence de Jésus qui est le principe de la présence de ces écoles, le chef de l'École D considère que les écoles maronites

attirent tous les élèves du pays, car leurs parents « ont confiance dans nos institutions et parce qu'on y trouve de la discipline »[128].

Le chef de l'École G nous a dit que la présence des moines à l'école et surtout la soutane noire fait la différence, car ils sont toujours présents à côté des élèves et des enseignants. Donc la présence des moines, des prêtres et des religieuses dans les écoles confère une spécificité à ces écoles maronites.

Ensuite en posant aux chefs des établissements scolaires maronites la question de la spécificité de l'École maronite par rapport aux écoles catholiques, la majorité d'eux ont été intrigués par cette question, car ils sont habitués à penser l'identité de l'école maronite sous l'égide de l'école catholique et universelle. Néanmoins tous les chefs ont essayé de réfléchir sur les particularités de l'École maronite et ils ont tiré les points suivants :

- L'École maronite vit **les cérémonies liturgiques selon le rite maronite**.
- L'École maronite a un souci d'**accompagner les familles et les pauvres**.
- L'École maronite vit la **simplicité** en restant à jour avec le développement technologique.
- L'École maronite est l'**école du peuple** en d'autres termes, les fondateurs et les dirigeants de ces écoles sont des personnes autochtones.

Enfin le chef de l'*École F* a jeté la lumière sur une particularité à l'intérieur des écoles maronites. Pour lui, les directions des écoles maronites dirigées par les prêtres des paroisses sont plus proches de celles dirigées par les religieux et les religieuses ; car les prêtres vivent avec le peuple dans les paroisses et non pas comme les religieux et les religieuses qui sont dans les couvents. Donc les

[128] Voir annexe 6.

prêtres peuvent être plus compréhensifs que les religieuses et les religieux ; car ces derniers sont toujours loin de la vie quotidienne du peuple.

3.2. Les visées des projets éducatifs en matière de l'éducation à la paix

Les neuf chefs des établissements scolaires maronites considèrent que les projets éducatifs[129] de leurs ordres, congrégations et éparchie traitent de l'éducation à la paix d'une manière implicite et qu'il n'y a pas de références explicites à cette éducation.

Dans cette partie de notre travail, nous allons analyser ces différents textes des projets éducatifs à la lumière de l'Ep-mètre, en vue de tirer les modèles de l'éducation à la paix. Notons que les Écoles A et B appartiennent à la même congrégation donc elles ont le même projet éducatif ; les Écoles C et D appartiennent au même ordre et ont le même projet éducatif ; les Écoles E et F appartiennent de même à la même éparchie d'où le même projet éducatif ; chacune des Écoles G, H et I a un projet éducatif spécifique. Voici, ci-dessous, un tableau récapitulatif des différents éléments[130] qui touchent aux six modèles de l'éducation[131] à la paix dans ces projets éducatifs :

[129] Le projet éducatif est un élément de référence qui pourrait guider l'action de toutes les écoles qui appartiennent à un ordre donné ou bien à une congrégation donnée ou bien à une éparchie donnée.
[130] Tous ces éléments sont tirés des textes des projets éducatifs. Ces textes, qui ont été délivrés par les chefs des établissements scolaires du caza de Baabda, se trouvent dans les annexes 15 à 19.
[131] Voir la partie 1.1 du troisième chapitre de notre thèse.

Éducation à la paix / Projet éducatif	Les éléments de l'éducation à la paix
Le projet éducatif des Écoles A et B	- Le respect de la différence. - Le respect des gens défavorisés et l'amour des pauvres. - L'éducation différentielle et l'égalité des chances à travers l'inclusion scolaire et le programme international, en plus des programmes libanais et français. - L'ouverture et le dialogue par l'acceptation des autres sans distinction dans notre société pluraliste et la communication avec les différents partenaires de l'éducation à l'école. - L'interaction harmonieuse avec l'environnement, d'après les clubs socioculturels et les stages dans les milieux socio-économiques.
Le projet éducatif des Écoles C et D	- L'éducation pour tous, sans distinction de religion, de race, de couleur ou de classe sociale. - Le dialogue et l'acceptation de l'autre. - L'ouverture au monde.
Le projet éducatif des Écoles E et F	- Le respect de la pluralité communautaire et la convivialité avec les musulmans. - La réalisation de l'unité dans la diversité. - L'éducation à la liberté, à la démocratie et à la consécration des droits de l'homme. - La jonction à créer entre les deux civilisations de l'Orient et de l'Occident, au service de l'humanité qui aspire à sa plus grande unité.
Le projet éducatif de l'École G	*Pas de projet éducatif pour cet ordre*[132].

[132] Nous avons beaucoup essayé d'avoir le brouillon de ce projet éducatif mais tous nos efforts ont échoué.

Éducation à la paix / Projet éducatif	Les éléments de l'éducation à la paix
Le projet éducatif de l'École H	- L'importance accordée à l'éducation de la jeune fille pour qu'elle soit capable d'assumer son rôle familial, social, spirituel et culturel. - Le développement du sens de la justice, de la démocratie, de l'équité et le respect des droits et des devoirs. - L'attention particulière à l'éducation écologique.
Le projet éducatif de l'École I	- L'éducation pour tous, surtout pour les pauvres et les non-chrétiens. - La sensibilisation de l'apprenant à l'amour du prochain et son respect et la communication ouverte avec lui, quel que soit sa religion, sa race et sa langue. - L'éducation à la culture de paix construite sur la non-violence, le dialogue, la justice et l'égalité.

Tableau 9 : Les éléments de l'éducation à la paix dans les projets éducatifs

Dans ce qui suit, nous allons analyser ces éléments extraits des textes en nous basant sur l'analyse thématique par couleurs développée dans la partie 2.2.1 du quatrième chapitre de notre thèse.

Dans un premier temps, nous constatons que le projet éducatif des *Écoles A et B* est le plus développé en matière de l'éducation à la paix et qu'il touche à l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, l'éducation à l'environnement, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation internationale et l'éducation au développement. Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du projet éducatif des *Écoles A et B* :

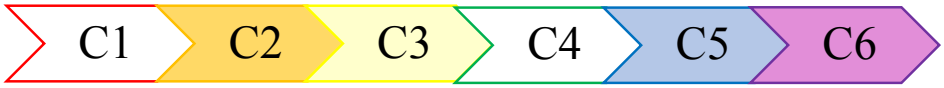


Figure 32 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif des *Écoles A et B*

Nous découvrons que les catégories C1 et C4 sont absentes du texte du projet éducatif des Écoles A et B et que les catégories C2, C3, C5 et C6 sont peu développées mais présentes. Ce texte est une première pierre angulaire dans le développement de l'éducation à la paix dans toutes les écoles qui se trouvent sous l'égide de cette congrégation.

Dans un deuxième temps, le projet éducatif des *Écoles C et D* touche à l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation internationale et l'éducation au développement. Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du projet éducatif des *Écoles C et D* :

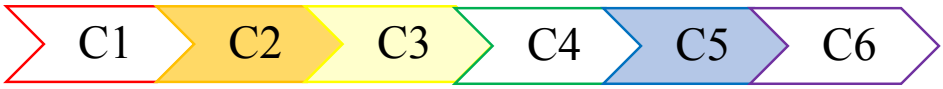


Figure 33 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif des *Écoles C et D*

Nous constatons que les catégories C1, C4 et C6 sont absentes du texte du projet éducatif des Écoles C et D et que les catégories C2, C3 et C5 sont peu développées mais présentes. Ce texte va inspirer les écoles à développer l'éducation à la paix.

Dans un troisième temps, le projet éducatif des *Écoles E et F* traite de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation internationale. Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du projet éducatif des Écoles E et F :

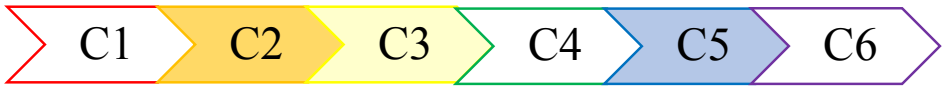


Figure 34 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif des *Écoles E et F*

Nous retenons que les catégories C1, C4 et C6 sont absentes du texte du projet éducatif des Écoles E et F et que les catégories C2, C3 et C5 sont peu développées mais présentes. Ce texte amènera les écoles à promouvoir l'éducation à la paix.

Dans un quatrième temps, le projet éducatif de l'*École H* touche à l'éducation aux droits de l'homme et à l'éducation à l'environnement. Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du projet éducatif de l'École H :

Figure 35 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif de l'*École H*

Nous découvrons que les catégories C1, C2, C3 et C6 sont absentes du texte du projet éducatif de l'*École H* et que les catégories C4 et C5 sont peu développées mais présentes. Ce texte aide la communauté éducative de l'école à promouvoir l'éducation à la paix.

Dans un cinquième temps, le projet éducatif de l'École I touche à l'éducation aux droits de l'homme, à l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure du projet éducatif de l'École I :

Figure 36 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif de l'*École I*

Nous remarquons que les catégories C1, C3, C4 et C6 sont absentes du texte du projet éducatif de l'*École I* et que les catégories C2 et C5 sont peu développées mais présentes. Ce texte incite la communauté éducative de l'école à promouvoir l'éducation à la paix.

Nous en déduisons que tous ces projets éducatifs incitent les établissements scolaires à promouvoir le principe de l'éducation pour tous car l'éducation est un droit acquis aux élèves et elle fait partie de l'essence même de leur vocation humaine. De plus, tous ces textes traitent de l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, surtout dans un pays multiconfessionnel comme le Liban.

Pour conclure, tous ces projets promeuvent l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation internationale et l'éducation au développement. Alors, nous pouvons dire que ces projets éducatifs renvoient explicitement à quatre modèles de l'éducation à la paix, à l'encontre de ce que les chefs des établissements scolaires ont déjà dit durant les entrevues. Ce qui est peut être dû à deux raisons : ou bien ces chefs ne trouvent pas une relation entre ces éducations et l'éducation à la paix, ou bien ils n'ont pas eu la chance de lire ces projets…

3.3. Les objectifs développés dans les projets d'établissement pour promouvoir l'éducation à la paix

Nous avons constaté dans la partie précédente que, si les cinq projets éducatifs sont lus et bien travaillés dans les écoles, ils aideront la communauté éducative à promouvoir l'éducation à la paix à l'école. Pour que les visées des projets éducatifs soient mises en pratique, chaque école doit établir son projet d'établissement qui, à son tour, inspirera les membres de la communauté éducative.

Nous avons découvert durant nos entrevues que 3 écoles seulement parmi les 9 écoles nous ont donné une copie de leur projet d'établissement[133]. Ces écoles sont les suivantes : l'École A, l'École H et l'École I. Dans ce qui suit, nous exposerons les synthèses données par les chefs durant les entrevues :

- **École A :** L'éducation à la paix est présente sous forme d'écoute, de communication, d'acceptation de l'autre, d'accueil de l'autre, d'acceptation de la différence, des aumôneries et de la messe. Nous trouvons aussi dans le projet d'établissement de cette école[134] que l'axe 3 s'intitule : « *prévenir la violence et lutter contre le harcèlement* » ; cet axe incite à promouvoir, à l'école, une culture de paix face à toute culture de guerre et il développe l'éducation à la résolution des conflits.
- **École B :** Le chef de cette école ne nous a pas donné de copie de son projet d'établissement car il n'avait pas encore terminé de le rédiger. Mais il nous a transmis les idées maîtresses de ce projet qui se résument par : le savoir vivre en commun et l'initiation aux techniques du dialogue

[133] À noter qu'une thèse soutenue à l'USEK par Sr. Mona Bejjani révèle que la majorité des écoles catholiques libanaises n'ont pas de projet d'établissement ou que même leurs chefs d'établissements n'ont pas entendu parler de ceci (Bejjani, 2008, pp. 242-243).
[134] Voir les annexes 20 et 21.

et de la communication, afin de mener à vivre en paix les différentes composantes de la communauté éducative.

- **École C :** Le chef de cette école refuse totalement de s'enfermer dans un projet d'établissement qui va s'étaler de 3 à 5 ans et il préfère travailler chaque année un thème différent selon le besoin de l'école. De plus, il éduque aux principes de la paix mais sans utiliser les grands titres : « *éducation à la paix* » et « *projet d'établissements* ».
- **École D :** La question du dialogue et de l'accueil de l'autre qui est différent figure clairement dans le projet d'établissement. Mais ce chef ne nous a pas donné de copie du projet d'établissement de son école.
- **École E :** Le chef de cette école n'a pas répondu à cette question.
- **École F :** Cette école a travaillé depuis cinq ans sur le thème « vivre ensemble»[135]. Chaque année, des axes et des activités correspondent pour arriver au thème. Et, durant l'année scolaire 2015-2016, ils ont couronné les cinq ans en travaillant sur le thème « vivre mieux ensemble » ; par-là, ils ont accentué le sujet car l'école est passée par des moments un peu difficiles. Il y avait alors un problème de communication entre les membres de la communauté éducative et ce projet a conduit à promouvoir un climat de paix à l'école.
- **École G :** Le chef de cette école nous a dit qu'ils ont un projet d'établissement, mais nous n'avons pas pu en avoir une copie. Pour lui, ce projet traite d'une manière générale de la paix et rien n'est présent dans les axes qui renvoie à l'éducation à la paix.
- **École H :** Le chef de cette école nous a transmis une copie de ce projet et nous avons constaté qu'il ne touche pas directement à l'éducation à la paix. Cependant l'axe 1 de ce projet traite de la « relation avec les

[135] Le projet d'établissement est toujours en renouvellement, donc il ne peut pas nous le donner.

parents/famille ». Une bonne relation à l'intérieur de la famille va influencer la vie de l'élève et, par-là, la vie à l'intérieur de l'école.

- **École I :** Dans son projet d'établissement, cette école travaille d'une manière sous-jacente sur l'éducation à la paix. Et il n'y a pas d'axe clair qui traite de l'éducation à la paix.

Nous pouvons conclure que la majorité des projets d'établissement ont comme visée de développer les techniques de communication et du dialogue. Ces techniques sont une base essentielle pour développer les différents modèles de l'éducation à la paix. Cependant nous devons avouer qu'il n'y a pas dans les projets d'établissement de souci d'une vraie éducation à la paix.

4. Les pratiques de l'éducation à la paix dans l'établissement scolaire

Dans cette quatrième partie de notre entrevue, nous avons eu d'abord l'intention de connaître les piliers sur lesquels les chefs de ces neuf établissements scolaires travaillent pour favoriser l'éducation à la paix dans leurs écoles. Ensuite nous exposerons les projets spéciaux de l'éducation à la paix développés dans les neuf établissements scolaires. Enfin nous analyserons, à la lumière de l'Ep-mètre, les pratiques des différents modèles de l'éducation à la paix dans ces écoles. Notons que chacun des neuf chefs a exprimé son opinion sur le modèle de l'éducation à la paix le plus important à développer dans son établissement.

4.1. Les piliers de l'éducation à la paix

Les chefs des établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda nous ont transmis les piliers sur lesquels ils travaillent pour développer

l'éducation à la paix dans leurs écoles. Voici ci-dessous un tableau récapitulatif de tous ces piliers :

Piliers / Chef	Piliers de l'éducation à la paix
Chef de l'École A	- P1[136] : la charité - P2 : l'écoute - P3 : l'acceptation - P4 : la bonne connaissance et l'objectivité
Chef de l'École B	- P1 : « l'esprit de l'Évangile » - P2 : « les valeurs de la personne humaine » : le respect, l'écoute, la communication, le service mutuel et la solidarité. - P3 : « la culture du dialogue » : culture de l'ouverture et du respect de l'autre.
Chef de l'École C	- P1 : l'amour - P2 : le pardon et la miséricorde - P3 : le dialogue - P4 : le sourire - P5 : le respect
Chef de l'École D	- P1 : le dialogue - P2 : la coopération et la solidarité - P3 : le respect
Chef de l'École E	- P1 : le dialogue - P2 : la justice
Chef de l'École F	Pas de réponse[137]
Chef de l'École G	- P1 : la communication - P2 : la tolérance
Chef de l'École H	- P1 : la solidarité et la coopération - P2 : le dialogue
Chef de l'École I	- P1 : le respect

[136] Le « P » veut dire « pilier ».

[137] Ce chef considère qu'il ne peut pas répondre à cette question, car, pour lui, il faut faire des études sur le terrain et il faut discuter de ce sujet avec le conseil éducatif et le conseil pédagogique afin de mettre ensemble les piliers de l'éducation à la paix.

Piliers / Chef	Piliers de l'éducation à la paix
	- P2 : l'amour - P3 : la liberté

Tableau 10 : Les piliers de l'éducation à la paix selon les chefs des établissements scolaires

Nous constatons que la majorité des chefs des établissements scolaires maronites parlent approximativement des mêmes piliers : le dialogue, l'amour, la communication, le respect et la solidarité.
Tous ces piliers favorisent la bonne relation entre les membres de la communauté éducative. Donc ces piliers sont de vrais fondements pour la paix à l'école, dans la société et dans le monde entier.

À noter que dans son encyclique *la paix sur la terre*, le Pape Jean XXIII considère que la paix est fondée sur quatre piliers « la vérité, la justice, la charité et la liberté » (1963, n. 35). Ces quatre piliers figurent dans le tableau récapitulatif ; donc ces chefs d'établissement, qui sont des prêtres, moines et religieuses, utilisent le même lexique que le chef de l'Église catholique, d'une part, et ils nous transmettent la synthèse de l'expérience de l'Église depuis sa fondation jusqu'aujourd'hui, d'autre part.

4.2. Les projets spéciaux promouvant l'éducation à la paix

Dans cette partie de notre analyse des entrevues, nous voulons savoir si, durant les dernières années, les neuf écoles ont lancé des projets spéciaux pour promouvoir l'éducation à la paix. Les chefs des Écoles A, B, D, G et I nous ont dit qu'il n'y a pas eu de projet spécial qui traite de l'éducation à la paix, mais,

pour eux, la majorité des projets réalisés dans leurs établissements scolaires guident vers la paix.

Les autres chefs nous ont parlé des projets spéciaux qui sont réalisés dans leurs écoles et qui jouent explicitement un rôle dans la promotion de l'éducation à la paix. Voici ci-dessous la liste de ces projets :

- **École C :** Durant l'année scolaire 2014-2015, cette école a travaillé sur la communication et la bonne relation entre tous les membres de la communauté éducative. La vision de ce projet était la paix.
- **École E** : Durant l'année scolaire 2015-2016, l'école a travaillé à la maternelle sur deux sessions sur la résolution des conflits et sur la non-violence qui touche l'éducation à la paix d'une façon directe.
- **École F** : Durant l'année scolaire 2015-2016, l'école a mené un projet spécial auprès des élèves de la classe EB7. Ce projet a été organisé par la psychologue scolaire afin de résoudre les conflits entre ces élèves et pour contrecarrer le harcèlement à l'école.
- **École H :** Durant l'année scolaire 2015-2016, l'école a organisé un marathon autour des versets bibliques. Ce marathon a pris comme slogan : « *Running with Jesus* ». Le but de ce projet était de faire des enfants de vrais messagers de paix, car la Bible porte la paix et la proclamation du message biblique est une proclamation de la paix.

Nous déduisons de ces quatre projets que les chefs des *Écoles C, E et F* ont vu seulement que l'éducation à la résolution des conflits est une éducation à la paix, car l'éducation à la résolution des conflits constitue comme un remède à la violence qui est le contraire de la paix. Cela rejoint le premier modèle de l'éducation à la paix selon notre instrument de recherche.

De plus, le chef de l'*École H* a encore été courageux pour nommer ce projet, qui se trouve sous l'égide de l'éducation religieuse à l'école, un projet de paix. Ainsi ce qui est important est de voir dans chaque projet qui se tient à l'école des éléments de l'éducation à la paix. Ce qui est vécu et qui conduit vers l'éducation à la paix doit être nommé par « projet de paix ». Donc notre thèse est une invitation à nommer les choses par leur nom.

4.3. Les programmes implantés à l'école pour développer les six modèles de l'éducation à la paix

C'est la partie la plus importante de notre entrevue, car elle pousse les chefs à réfléchir sur leurs praxis. D'abord nous exposerons dans un tableau la présence ou l'absence des six modèles de l'éducation à la paix dans chaque école. Ensuite nous analyserons, à la lumière de l'Ep-mètre, les pratiques des différents modèles de l'éducation à la paix dans ces écoles. Enfin nous verrons ensemble le modèle que les chefs de ces établissements préfèrent le plus développer dans leurs écoles afin que la paix règne dans leur établissement.

Suite aux entrevues faites avec les chefs des établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda, voici ci-dessous un tableau récapitulatif des différents modèles de l'éducation à la paix développés dans les écoles. À noter que la lettre « A » dans ce tableau veut dire que le modèle est absent dans les pratiques de l'école et que la lettre « P » veut dire que le modèle est présent dans les pratiques de l'école[138].

[138] Si le modèle de l'éducation à la paix est présent dans les pratiques de l'école, la lettre « P » va être colorée par la couleur propre à chaque modèle. L'association des couleurs aux six modèles de l'éducation à la paix est déjà élaborée dans la partie 1.3 de notre troisième chapitre de la façon suivante :

- Le rouge : l'éducation à la résolution des conflits
- L'orange : l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue
- Le jaune : l'éducation internationale

Modèle / École	Éducation à la résolution des conflits	Éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle	Éducation internationale	Éducation à l'environnement	Éducation aux droits de l'homme	Éducation au développement
École A	P	A	P	P	P	A
École B	P	A	A	A	P	P
École C	P	P	P	P	P	A
École D	A	A	A	P	P	A
École E	P	P	P	P	P	P
École F	P	P	A	P	P	P
École G	A	P	P	P	P	P
École H	P	P	A	P	P	P
École I	A	P	P	A	P	P

Tableau 11 : Les six modèles de l'éducation à la paix dans les neuf écoles

Nous constatons que les écoles ont introduit les différents modèles de l'éducation à la paix dans la vie scolaire. L'éducation internationale est la moins développée, nous trouvons seulement 5 écoles qui travaillent sur ce modèle. L'éducation à la résolution des conflits, l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle et l'éducation au développement sont développées par

- Le vert : l'éducation à l'environnement
- Le bleu : l'éducation aux droits de l'homme
- Le violet : l'éducation au développement.

6 écoles. L'éducation à l'environnement est développée dans 7 écoles. Il reste l'éducation aux droits de l'homme qui est voulue et développée dans les neuf écoles.

Mais il faut noter que les modèles de l'éducation à la paix, qui sont présents dans les pratiques de ces écoles, ne sont pas tous bien développés au même niveau dans chaque école. C'est pourquoi nous analyserons toutes ces pratiques à la lumière de l'Ep-mètre qui ne détecte pas seulement la présence des modèles de l'éducation à la paix dans l'école, mais qui mesure le degré[139] de la présence de ces modèles dans une école donnée.

Durant les entrevues menées auprès des chefs des établissements scolaires maronites, ces derniers ont cité les activités, les programmes et les sessions qui concernent les élèves à l'école et qui entrent sous l'égide des modèles de l'éducation à la paix. Dans ce qui suit, nous exposerons ces différents programmes, activités et sessions développés dans chaque école. Et nous les analyserons à la lumière de l'Ep-mètre.

- **École A :**

L'*École A* développe l'éducation à la résolution des conflits à travers un programme sur la médiation entre les élèves. C'est une formation, donnée aux

[139] Si la couleur dans l'Ep-mètre est d'un ton clair, cela veut dire qu'il y a quelques pigmentations du modèle de l'éducation à la paix qui sont développées à l'école. Si le ton de la couleur est moyen, nous disons que ce modèle est présent dans les pratiques de l'école. Et, si la couleur est d'un ton foncé, nous affirmons que ce modèle est suffisamment développé à l'école. Mais si la couleur est absente, nous déduisons que ce modèle est absent dans les pratiques de l'école.

élèves d'EB7 et d'EB8, en coopération avec *Oum El Nour*[140]. Le programme a été travaillé sur une dizaine d'années, il vise le renforcement de la personnalité de l'élève à travers la gestion des conflits et la résolution des problèmes. De plus, pour promouvoir l'éducation internationale, cette école organise, chaque année scolaire, des voyages pour ses élèves en vue de participer à des compétitions internationales. Ensuite l'*École A* a développé l'éducation à l'environnement en inaugurant il y a trois ans un club d'écologie, afin que ses élèves participent activement à la protection de l'environnement. Enfin cette école avait le souci de développer l'éducation aux droits de l'homme en permettant à ses élèves de participer aux concours préparés par l'UNESCO et par les universités sur les droits de l'homme et la citoyenneté.

Le chef d'établissement de l'*École A* nous a dit que l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle et l'éducation au développement sont absentes jusqu'aujourd'hui de son école.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développés dans l'*École A* :

Figure 37 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École A*

Nous constatons que les catégories C2 et C6 sont absentes dans les activités, programmes et sessions développés dans cette école. Les catégories C3 et C4

[140] Oum el Nour, qui est une organisation non-gouvernementale, s'engage à prévenir et à traiter l'abus des drogues. De plus, elle aide les individus en leur permettant de faire des choix sains et de mener une vie pleine et heureuse, dépourvue de drogue. Cela les aide à se réintégrer dans la société.

sont peu développées[141] mais présentes. Les catégories C1 et C5 sont bien développées, c'est pourquoi leurs couleurs sont foncées.

- **École B :**

L'*École B* a essayé de développer l'éducation à la résolution des conflits par des conférences et des discussions en classe et par le développement du système de discipline à l'école. Notons que les enseignants de catéchèse discutent en classe avec les élèves la question du pardon qui est fondamentale dans le processus de la résolution des conflits. Par contre l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, l'éducation internationale et l'éducation à l'environnement ne sont pas développées à l'école. Enfin l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation au développement sont développées dans le cadre des cours de civisme et de l'éducation religieuse.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développés dans l'*École B* :

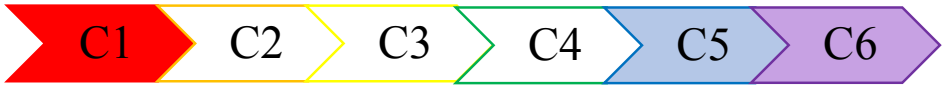


Figure 38 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École B*

Nous en déduisons que les catégories C2, C3 et C4 sont absentes dans les activités, programmes et sessions développés dans cette école. Les catégories C5 et C6 sont peu développées mais présentes, surtout dans les cours

[141] Nous disons « peu développées », car le contenu de ces deux modèles est plus large que ce que l'école développe chez les élèves. Et c'est pourquoi nous constatons que les couleurs de ces deux modèles sont clairs dans cette école.

d'éducation chrétienne. Seule la catégorie C1 est bien développée dans cette école.

- **École C :**

L'*École C* a consacré à ses élèves des sessions sur la communication, le dialogue et la résolution des conflits. De plus, pour favoriser l'éducation à la compréhension mutuelle, les professeurs de catéchèse au cycle secondaire travaillent avec les élèves des thèmes sur la religion musulmane en vue de connaître cette religion et pour mieux vivre avec les musulmans en société. Ensuite l'école met en valeur l'éducation internationale, surtout en développant des relations avec la Belgique et avec l'Indonésie à travers l'ONU. En outre, en promouvant l'éducation à l'environnement durant l'année scolaire 2015-2016, l'un des élèves de cette école a fait un robot qui fait le tri entre les déchets organiques et les déchets non-organiques. Ce robot a eu une grande réputation et l'école est en train de le développer. Enfin l'éducation aux droits de l'homme se donne sous forme de discussion en classe et sous forme de jumelage entre l'école et l'établissement pénitentiaire pour mineurs. Les élèves ont fait des visites à cet établissement et ils ont aidé ces mineurs. Notons que cette école ne travaille pas sur l'éducation au développement.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développés dans l'*École C* :

Figure 39 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École C*

Nous remarquons que la catégorie C6 est absente dans les activités, programmes et sessions développés dans cette école. Les catégories C1, C2, C3, C4 et C5 sont bien développées dans les pratiques de cette école.

- **École D :**

D'abord, l'École D n'a pas travaillé avec ses élèves sur l'éducation à la résolution des conflits, ni sur l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, ni sur l'éducation internationale ou sur l'éducation au développement. Ensuite cette école met en valeur l'éducation à l'environnement à travers les projets faits dans les classes et dans les cours d'art plastique. Enfin l'éducation la plus développée est l'éducation aux droits de l'homme qui est présente dans les cours de civisme dans les classes ; et ces élèves ont eu la chance de participer à un projet organisé par la municipalité de Hazmieh et qui traite des droits de l'homme.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développés dans l'*École D* :

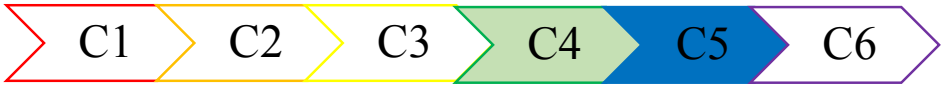


Figure 40 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École D*

Nous découvrons que les catégories C1, C2, C3 et C6 sont absentes dans les activités, programmes et sessions développés dans cette école. La catégorie C4 est peu développée mais présente. La catégorie C5 est bien développée dans les pratiques de cette école.

- **École E :**

L'*École E* a développé, à la maternelle, durant l'année scolaire 2015-2016, deux sessions sur la résolution des conflits et sur la non-violence, qui touchent l'éducation à la paix d'une façon directe. Et, il y a trois ans, l'école a signé un contrat avec « *Protect ED Safety Curriculum* » qui est un système canadien sur la sécurité physique, morale et sexuelle des élèves. Ce programme délivre 15 heures de sessions par an aux élèves et il comprend des conférences adressées aux parents.

Ensuite pour développer l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, les enseignants du cycle maternel, du cycle primaire 1 et du cycle primaire 2 ont fait, à l'USJ, une formation intitulée « *ateliers de philosophie* », en vue d'animer à l'école ces mêmes ateliers. Cela aide l'enfant à se poser des questions et à entrer en dialogue avec l'autre. Ces ateliers touchent des thèmes comme l'amitié, la compréhension, etc.

En outre, l'école a voulu développer l'éducation internationale en adoptant un programme sur les échanges entre des établissements scolaires catholiques au Liban et des établissements scolaires catholiques hors Liban. Une rencontre s'est déroulée il y a 5 ans à Strasbourg et des élèves de cet établissement scolaire ont participé à cette rencontre internationale. De même, au niveau sportif, deux élèves ont voyagé pour participer à des compétitions sportives internationales. Et, vu que cette école est homologuée avec l'ambassade de France, ceci permet d'établir des liens avec d'autres écoles en France et promouvoir l'éducation internationale.

De plus nous trouvons que les professeurs de chimie et de biologie ont fait des projets qui touchent à l'environnement et ils ont travaillé sur le nettoyage de la

forêt de Baabda avec leurs élèves. À noter qu'ils ont lancé des campagnes de tri des ordures. Ces activités mettent en valeur l'éducation à l'environnement.

Nous voyons aussi que l'assistante sociale de cette école, en collaboration avec l'UNESCO, a travaillé sur les droits des enfants et les élèves ont exposé les projets à partir d'affiches et d'un film. De plus, les élèves ont travaillé sur un projet sur la peine de mort et ils sont entrés dans une compétition entre les écoles pour une meilleure présentation. À l'école, le système des délégués des classes joue un rôle très important, surtout dans la communication et l'application des droits et des devoirs des élèves. Toutes ces activités valorisent l'éducation aux droits de l'homme.

Enfin l'éducation au développement est mise en valeur dans les cours de catéchèse.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développés dans l'*École E* :

Figure 41 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École E*

Nous constatons que cette école a bien développé les différents modèles de l'éducation à la paix et qu'elle doit développer la catégorie C6 qui est peu développée mais présente dans les pratiques de cette école.

- **École F :**

L'*École F* a valorisé l'éducation à la résolution des conflits en construisant un programme contre la violence et le harcèlement pour la classe

d'EB7. Par contre l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle et l'éducation internationale ne sont pas développées dans cette école. Pour l'éducation à l'environnement, l'école la développe durant les journées culturelles. En ce qui concerne l'éducation aux droits de l'homme, les élèves apprennent cela durant les cours de civisme. Enfin durant les périodes de la catéchèse, l'école met en valeur l'éducation au développement, car elle se considère école catholique qui a comme objectif principal la justice et le développement de la personne humaine.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développés dans l'*École F* :

Figure 42 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École F*

Nous constatons que les catégories C2 et C3 sont absentes dans les activités, programmes et sessions développés dans cette école. Les catégories C1, C4, C5 et C6 sont peu développées, mais présentes dans les pratiques de l'école.

- **École G :**

L'École G n'a pas développé dans ses pratiques l'éducation à la résolution des conflits. Cependant l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle est très bien développée, car c'est une nécessité surtout que l'école se trouve dans une région multiconfessionnelle où les druzes sont majoritaires. L'école respecte les fêtes religieuses, surtout la fête d'« Adha »[142] des druzes. D'un côté, l'administration scolaire envoie des lettres

[142] Elle fête « Adha » pendant dix jours chaque année.

aux parents pour leur expliquer le sens de cette fête. D'un autre côté, les enseignants druzes organisent un déjeuner à l'école pour fêter ensemble. Et, durant le jour de la fête, les moines vont dans les maisons druzes et participent à la fête. Et, vice versa, les druzes participent aux fêtes chrétiennes. Alors les élèves voient ce que les moines font durant la fête. Ainsi les moines deviennent-ils un modèle pour leurs élèves. Il n'y a pas de projet clair qui est établi pour favoriser cette éducation, mais les moines de l'école cherchent à éduquer par leur action.

Ensuite l'éducation internationale est développée à l'école grâce à plusieurs programmes et activités. En premier lieu, l'école établit des échanges avec d'autres écoles, surtout avec les écoles à Mâcon, en France. C'est un échange culturel qui touche spécialement la poésie au Liban ; surtout qu'à Hammana Alphonse de Lamartine a vécu une dizaine de jours et qu'une vallée commémore son nom. Lamartine est originaire de Mâcon, c'est pourquoi la municipalité de Hammana avec la mairie de Mâcon ont institué cet échange culturel qui prend la forme d'un festival qui se fait chaque deux années à Mâcon. En deuxième lieu, l'école est membre du réseau des écoles de l'UNESCO. Ce réseau, lancé en 1994, consiste à établir une chaîne entre les écoles dont le but est d'engager les enfants et les adolescents dans un combat actif pour promouvoir la paix, la compréhension nationale et internationale ainsi que le respect des droits de l'homme et de la démocratie. En troisième lieu, grâce à l'*Institut Français*, une collaboration est établie avec un établissement scolaire français, « Sainte Croix des neiges-Abondance », qui se trouve dans la région des Pyrénées. Les élèves de la classe d'EB8 ont fait cet échange. En quatrième lieu, l'école participe au programme « *International School Award »* du *British Council*, qui a comme but les échanges culturels et scientifiques entre les écoles.

En outre, l'environnement était le thème de l'année scolaire 2015-2016. Les enseignants de civisme, de géographie et de biologie ont introduit dans leurs leçons la sauvegarde de l'environnement. Et ils ont formé un comité et ont préparé un projet sur la culture culinaire. Par ce projet, l'école a participé à un forum à l'USEK sur l'environnement qui groupait toutes les écoles de l'ordre libanais maronite.

Puis l'éducation aux droits de l'homme est réservée aux cours de civisme en classe. Enfin l'éducation pour tous a été développée par un projet qui touchait les familles pauvres qui habitent la région de Hammana et de l'entourage ; le but était de leur fournir les aliments nécessaires pour vivre.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développés dans l'*École G* :

Figure 43 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École G*

Nous constatons que la catégorie C1 est absente dans les activités, programmes et sessions développés dans cette école. Les catégories C2, C5 et C6 sont peu développées mais présentes. Les catégories C3 et C4 sont très bien développées dans les pratiques de cette école.

- **École H :**

Pour promouvoir l'éducation à la résolution des conflits et l'éducation à la compréhension mutuelle, l'*École H* a travaillé avec l'ONG *Himaya* et avec

l'USJ dans le programme *Tasalah*[143], en vue d'aider les élèves à entrer dans des relations pacifiques avec l'autre qui est différent. Par exemple la formatrice qui est venue enseigner le dialogue avec d'autres religions est chiite iranienne. Un homme sunnite et une femme chrétienne sont venus aussi pour donner des formations. C'est un groupe de formateurs qui donnent des séminaires très intéressants aux jeunes. Et ces derniers retiennent de ces séminaires des témoignages qui peuvent les aider pendant toute leur vie. Ce programme a été clôturé par un festival à l'USJ où plus de 500 élèves étaient présents.

Ensuite l'éducation internationale n'est pas développée dans cette école. Par contre, l'école éduque ses élèves à la préservation de l'environnement. De plus, l'éducation aux droits de l'homme est donnée en classe dans les séances de civisme.

Enfin durant l'année scolaire 2015-2016, cette école a promu l'éducation au développement en sensibilisant les élèves aux problèmes des prisons. L'école a traité ce sujet d'une façon progressive : premièrement, elle a invité l'aumônier des prisonniers au Liban qui a exposé aux élèves la situation des prisons au Liban : l'humiliation et le non-respect. Puis les élèves ont élaboré un plan d'action très développé sur la manière d'aider ces prisonniers en tant qu'école. Les élèves ont, eux-mêmes, collecté les fonds pour acheter les subventions, par exemple des matelas, des tenues de sport et ils ont eux-mêmes emmené ces aides aux prisonniers. Le chef de cette école a dit : « Il est très important que l'élève touche les choses, qu'il applique ce qu'on lui enseigne. C'est l'éducation à la paix ».

[143] Le verbe arabe « Tasalah » veut dire « se réconcilier ».

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développées dans l'*École H* :

Figure 44 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École H*

Nous constatons que la catégorie C3 est absente dans les activités, programmes et sessions développés dans cette école. Les catégories C4 et C5 sont peu développées mais présentes. Les catégories C1, C2 et C6 sont bien développées dans les pratiques de cette école.

- **École I :**

L'*École I* ne développe pas au sein de l'école l'éducation à la résolution des conflits, ni l'éducation à l'environnement. Cependant l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle est promue avec la classe de seconde sur l'acceptation de l'autre.

Ensuite l'éducation internationale est limitée à quelques visites faites par quelques élèves en France pour une compétition de poésie. L'école fait beaucoup d'échanges culturels avec l'*Institut Français* et des écrivains français ont visité l'établissement scolaire.

Enfin l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation au développement sont mises en valeur, surtout dans les classes secondaires dans les cours d'éducation civique et d'éducation chrétienne.

Basée sur l'Ep-mètre, voici ci-dessous la figure des activités, des programmes et des sessions développées dans l'*École I* :

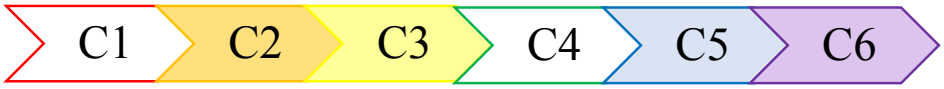


Figure 45 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École I*

Nous percevons que les catégories C1 et C4 sont absentes dans les activités, programmes et sessions développés dans cette école. Les catégories C2, C3, C5 et C6 sont peu développées mais présentes dans les pratiques de cette école.

Une fois que les neuf chefs des établissements scolaires maronites au caza de Baabda nous ont communiqué leurs pratiques à la lumière des six modèles de l'éducation à la paix à l'école, nous leur avons demandé de nous dire laquelle de ces six éducations est la plus importante et aide leurs établissements à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant. Les réponses ont été de la façon suivante :

- **École A :** L'éducation aux droits de l'homme.
- **École B :** L'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.
- **École C :** L'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.
- **École D :** L'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.
- **École E :** L'éducation à la résolution des conflits.
- **École F :** L'éducation aux droits de l'homme.
- **École G :** L'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.
- **École H :** L'éducation à la résolution des conflits.
- **École I :** L'éducation à la résolution des conflits.

Nous en déduisons que l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle et l'éducation à la résolution des conflits ont la priorité sur les autres modèles chez les chefs des établissements scolaires, vu que le Liban vient de sortir d'une guerre fratricide et qu'il a besoin d'une communication saine entre les différentes composantes de la société libanaise. Deux chefs qui ont exprimé que l'éducation aux droits de l'homme prime dans leurs travaux éducatifs, car toute personne a besoin de connaître ses droits et ses devoirs pour devenir un agent de paix dans la société. Ces entrevues ont aidé ces chefs à penser leurs pratiques et à ouvrir de nouvelles pistes pour promouvoir l'éducation à la paix dans leurs écoles.

5. Les démarches pédagogiques favorisant l'éducation à la paix

Dans cette cinquième subdivision, nous verrons les modèles, les stratégies, les méthodes, les méthodologies et les techniques d'enseignement, qui sont incluses dans les plans des cours et qui favorisent l'éducation à la paix. Pour ce faire, nous exposerons seulement les données que les chefs des établissements scolaires maronites du caza de Baabda nous ont présentées :

Pour le chef de l'***École A***, le fait d'incorporer le bac français obligatoirement dans le programme, renforce les **techniques d'analyse et de réflexion** chez l'élève. Par exemple les élèves apprennent à faire des recherches et à les présenter à la bibliothèque. Tout ce que les élèves font comme présentation en classe ou ailleurs a pour but de renforcer les compétences d'analyse, parce que le programme est basé sur la mémorisation, peu de place est accordée à l'analyse. Donc le bac français favorise l'éducation à la paix dans les écoles.

Le chef de l'***École B*** nous a parlé de la ***méthode unique*** qui sert à la promotion de l'éducation à la paix. Ce chef a longuement travaillé dans une école trilingue et pendant longtemps des personnes disaient que l'enseignement de chaque langue avait ses propres caractéristiques et que même les sciences et les mathématiques devaient être enseignées de façon différente. Mais l'expérience les a guidés à expérimenter qu'il y a une méthode unique dans l'enseignement. Parfois ils ont eu huit sections pour une même classe et le défi était de donner le même contenu à tous les élèves, même si la méthode est différente. C'est pourquoi un nouveau poste s'est apparu à l'école qui est celui de coordinateur. Cependant chaque coordinateur voulait appliquer sa propre méthodologie de travail. Donc ils ont dû faire des rencontres hebdomadaires en vue d'unifier la méthodologie d'enseignement. Tout cela les a conduits à appliquer la « méthode unique ». Cette méthode est mise en pratique par la création d'une forme unique pour les « plans des leçons ».

Pour le chef de l'***École C*****,** le tableau blanc interactif (**TBI**) est un outil qui favorise l'enseignement interactif entre les élèves et leur professeur. Ce tableau joue un grand rôle pour renforcer le débat et la discussion en classe ; cela renforce la communication relationnelle qui est une compétence qui favorise l'éducation à la paix.
De même, ce chef a expliqué que son école est une école homologuée. Pour lui, ce système[144] aide à développer la **pensée critique** chez les élèves et, par-là, l'éducation à la paix.

Le chef de l'***École D*** considère, en premier lieu, que le **travail de groupe** surtout par le biais des cours de théâtre favorise l'éducation à la paix dans les

[144] Le chef de cette école disait que : « toutes les leçons du programme français commencent par une méthode interactive et cela aide à instaurer un système de valeur chez les élèves qui est un chemin vers la paix ».

écoles. En deuxième lieu, l'**approche positive** de l'enseignant aide les élèves à vivre dans une atmosphère de paix, d'une part, et à avoir confiance en soi, d'autre part. En troisième lieu, l'**apprentissage par les pairs** développe la solidarité entre les élèves, sachant que cette école est une école inclusive dans laquelle les élèves sont sensibilisés à aider leurs camarades de classe qui ont des difficultés d'apprentissage.

Outre le tableau interactif blanc (TBI) et le programme du bac français qui sont considérés comme éléments essentiels qui favorisent l'éducation à la paix dans l'**École E**, le chef de cette école estime que le système de l'inclusion scolaire qui se trouve dans son école est une pierre angulaire pour la promotion de l'éducation à la paix à l'école.

Le chef de l'***École G*** considère que la **communication** est la clé de l'éducation à la paix. Tandis que, pour les chefs des ***Écoles F, H et I*** il n'y a rien de spécifique qui existe dans la démarche pédagogique qui favorise l'éducation à la paix.

Alors, la méthode unique, la pensée critique, le travail de groupe, l'approche positive, l'apprentissage par les pairs, le système d'inclusion, le système éducatif français et la communication sont pour les chefs d'établissement des démarches pédagogiques qui favorisent l'éducation à la paix dans les écoles.

En guise de conclusion, nous pouvons avancer que l'établissement scolaire, qui est un milieu de vie dans lequel l'élève croît et se développe, joue un rôle très important dans la promotion des différents modèles de l'éducation à la paix. Notre objectif était de savoir si les neufs établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda travaillent à mettre en pratique l'éducation à la paix. Pour ce faire, nous avons mené des entrevues auprès des neuf chefs d'établissement qui nous ont transmis la réalité des différentes facettes de

l'éducation à la paix dans leurs écoles. L'analyse de ces neuf entrevues nous a fourni les données suivantes :

D'abord, les effectifs des élèves inscrits dans ces écoles maronites nous révèlent que ces dernières sont un brassage de plusieurs confessions, sachant que le caza de Baabda est une région multiconfessionnelle. Ces écoles comptent environ 8470 élèves, dont 2447 élèves sont musulmans et druzes ; donc 28.9% des élèves sont des non-chrétiens. L'interaction à l'intérieur de l'école entre les élèves, qui appartiennent aux différentes communautés religieuses, est une préparation à une société pacifique. Donc l'accueil des élèves non-chrétiens par les écoles maronites et la confiance des familles musulmanes et druzes de faire inscrire leurs enfants dans des écoles maronites sont un premier pas pour l'installation d'une éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. La mission de l'École maronite dans un milieu multiconfessionnel est d'être un agent de paix.

Ensuite nous avons constaté que ces écoles sont dirigées par des chefs qualifiées aux niveaux académique et professionnel. Mais la majorité d'entre eux n'ont pas assisté à des cours en éducation à la paix[145]. Cependant tous ces chefs sont prêts à améliorer la situation éducative de leurs apprenants en vue de promouvoir une culture de paix dans leurs écoles. Et, ils ont déclaré qu'un chef qui veut développer une atmosphère de paix dans son école doit être courageux, ouvert, accueillant, attentif, respectueux, apte au renouveau et a confiance dans les autres. Cet état d'esprit chez les chefs des établissements scolaires maronites favorise l'éducation à la paix dans leurs écoles.

En outre, les chefs des établissements scolaires considèrent que leurs projets éducatifs et leurs projets d'établissement développent d'une manière indirecte l'éducation à la paix. Cependant une lecture de ces projets, à la

[145] Voir Tableau 7.

lumière de l'Ep-mètre, nous a permis de voir qu'ils promeuvent l'éducation à la résolution des conflits, l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, l'éducation à l'environnement, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation internationale et l'éducation au développement. Voici ci-dessous la figure récapitulative[146] des différents modèles de l'éducation à la paix de ces projets :

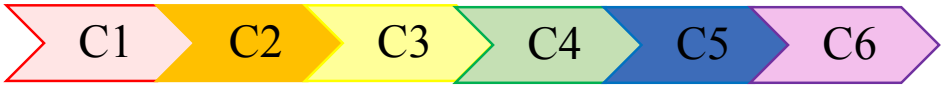


Figure 46 : L'Ep-mètre des projets éducatifs et des projets d'établissement favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires

Nous pouvons dire que ces projets renvoient explicitement aux différents modèles de l'éducation à la paix sans que ces derniers soient bien développés, contrairement à ce que les chefs des établissements scolaires ont dit durant les entrevues. Cela peut être dû à deux raisons : ou bien ces chefs ne trouvent pas de relation entre ces éducations et l'éducation à la paix ou bien ils n'ont pas eu la chance de lire ces projets.

Puis nous avons découvert que les pratiques et les démarches éducatives, adoptées par les chefs des établissements dans leurs écoles, sont porteuses des six modèles d'éducation à la paix, malgré la variation du taux de développement de ces modèles entre une école et une autre. Basée sur l'*Ep-mètre*, voici ci-dessous la figure qui représente la présence des différents modèles de l'éducation à la paix dans les pratiques et les démarches éducatives des écoles[147] :

[146] L'Ep-mètre illustré dans la figure 46 représente la couleur moyenne de chaque modèle.
[147] L'Ep-mètre illustré dans la figure 47 représente la couleur moyenne de chaque modèle.

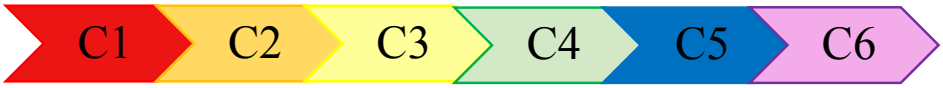


Figure 47 : L'Ep-mètre des pratiques et des démarches éducatives favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires

Nous constatons que tous les modèles sont présents et le degré de développement de ces modèles varie d'une école à une autre. Mais il faut admettre le fait que l'éducation aux droits de l'homme est développée dans toutes les écoles.

Enfin en faisant un lien entre les pratiques/démarches éducatives et les six modèles d'éducation à la paix, nous avons montré que les chefs d'établissement ont découvert que leurs pratiques et leurs démarches favorisent l'éducation à la paix car elles sont des facettes de cette éducation. Nous avons ainsi aidé ces chefs à repenser leurs pratiques.

Retournant à la deuxième et à la troisième hypothèse de notre étude, nous pouvons dire que les écoles maronites dans le caza de Baabda ont créé un bon climat qui favorise l'éducation à la paix et que les tâches accomplies dans ces écoles font de ces écoles des éléments de paix. En faisant référence à la partie 1.2 du troisième chapitre, qui élabore l'analogie entre le prisme et l'éducation à la paix, nous pouvons confirmer, suite à l'analyse des entrevues, que nos écoles maronites jouent le rôle du prisme qui accueille la lumière de paix pour la disperser en six couleurs/modèles. Notons que les éléments de ce cinquième chapitre vont nous servir dans l'analyse des résultats dans le septième chapitre qui, dans sa première partie, consiste à voir si les directives des synodes maronites en matière de l'éducation à la paix sont traduites en pratique dans les établissements scolaires.

Après avoir pris conscience du point de vue des chefs des établissements scolaires sur l'éducation à la paix dans leurs écoles maronites dans le caza de Baabda, nous avons la volonté de connaître le point de vue d'autres acteurs. C'est pourquoi le chapitre suivant analyse le contenu des questionnaires adressés aux élèves des classes de seconde et de première dans les mêmes établissements scolaires maronites du caza de Baabda en vue de savoir si les élèves de ces écoles ont acquis les différents modèles de l'éducation à la paix.

CHAPITRE VI : L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ENVOYÉS AUX ÉLÈVES DES CLASSES DE SECONDE ET DE PREMIÈRE

« Les élèves sont réalistes.
Ils ne demandent pas l'impossible,
mais simplement que la connaissance reprenne les couleurs
que lui fait perdre la forme scolaire ».
(Astolfi, 2008, p.126)

Après l'analyse du chapitre V de notre thèse, nous avons découvert que les chefs des établissements scolaires maronites du caza de Baabda encouragent les membres de la communauté éducative à la promotion des six modèles de l'éducation à la paix et qu'ils développent des pratiques et des démarches éducatives en vue de créer une culture de paix dans laquelle l'élève peut grandir paisiblement. Dans cette partie de notre travail, nous voulons connaître le point de vue des élèves qui nous semblent être de bons révélateurs en ce qui concerne les pratiques de l'éducation à la paix dans leurs écoles.

Pour ce faire, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire. Notons que, dans la partie 2.3 du troisième chapitre de notre thèse, nous avons présenté les différentes questions de ce questionnaire[148]. En accord avec l'objectif que se donnait notre étude, le questionnaire a été construit afin de décrire la situation de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites libanais.

Après le dépouillement des questionnaires[149] complétés par 406 élèves des classes de seconde et de première des écoles maronites dans le caza de Baabda, nous analyserons progressivement les résultats afin de confirmer ou

[148] La version finale du questionnaire figure dans l'annexe 12.
[149] Nous avons mis 3 échantillons de ces questionnaires remplis par les élèves dans les annexes 22, 23 et 24.

d'infirmer, dans le chapitre VII, les informations recueillies dans les entrevues auprès des chefs des établissements scolaires maronites.

Ce chapitre étudiera donc la faisabilité de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites au Liban en analysant, à la lumière de l'Ep-mètre, les questionnaires adressés aux élèves. Dans ce qui suit, nous répartirons d'abord les questions du questionnaire en huit subdivisions[150] de la façon suivante :

- SI : Les informations générales sur les élèves (q1 → q5)
- SII : La conception de la paix chez les élèves (q6 → q8)
- SIII : L'éducation à l'environnement (q9 → q17)
- SIV : L'éducation internationale (q18 → q26)
- SV : L'éducation à la résolution des conflits (q27 → q34)
- SVI : L'éducation aux droits de l'homme (q35 → q41)
- SVII : L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue (q42 → q49)
- SVIII : L'éducation au développement (q50 → q55).

Ensuite un traitement statistique des résultats nous donnera une description qui résumera et présentera les données recueillies en les réduisant à l'aide de moyens visuels.

Enfin nous élaborerons, à la fin de ce chapitre, un Ep-mètre qui récapitulera les pratiques de l'éducation à la paix dans ces neuf écoles maronites du caza de Baabda.

[150] Chaque subdivision va former une sous-partie de ce chapitre.

1. Les informations générales sur les élèves

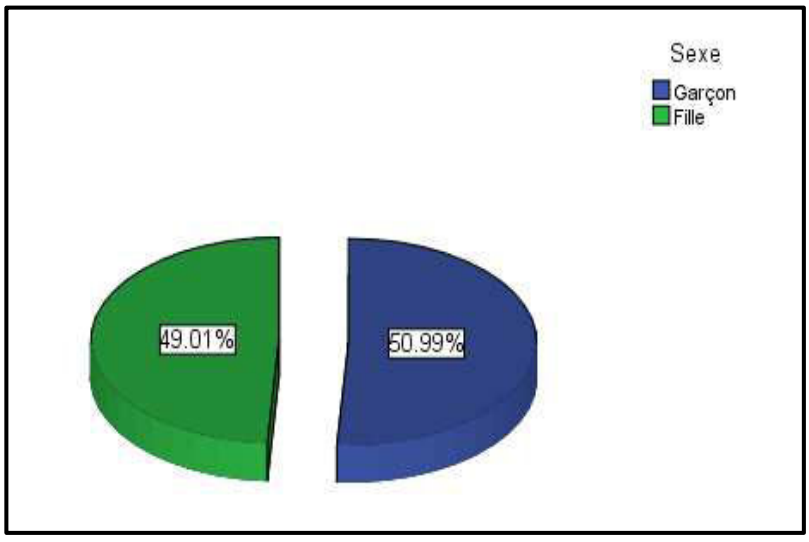
Nous présentons, dans cette première partie de notre sixième chapitre, les informations générales sur nos enquêtés. Voici ci-dessous les questions (q1 → q5) qui vont nous aider à avoir une idée générale sur le sexe, la nationalité, la confession et le niveau scolaire des élèves :

Subdivision I

Questions sur les informations générales sur les élèves

1. Nom de ton établissement scolaire : ……
2. Sexe : □ Garçon □ Fille
3. Tu es de nationalité : □ Libanaise □ Syrienne □ Palestinienne □ autre : ……...
4. A. Tu es : □ Chrétien(ne) □ Musulman(ne) □ Druze □ autre : ……..
   B. Si tu es Musulman(ne), tu es : □ Sunnite □ Chiite □ autre : ……
5. Tu es en classe de : □ Seconde □ Première

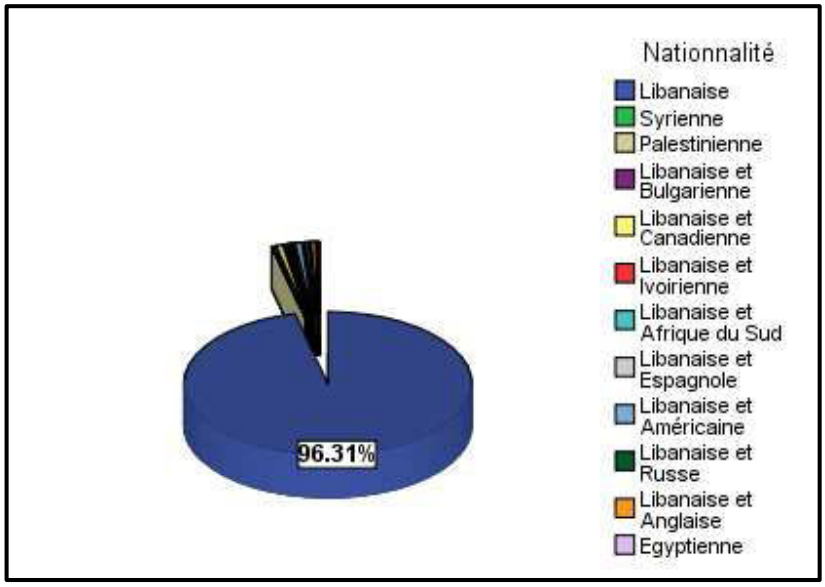
D'abord, le graphe ci-dessous représente la répartition des élèves selon le sexe :



Graphe 2 : La répartition des élèves selon le sexe

Nous constatons que le nombre des filles est presque égal au nombre des garçons dans les écoles maronites dans le caza de Baabda. Ce constat nous révèle que ces écoles ne font pas une distinction au niveau de la scolarisation des garçons et des filles.

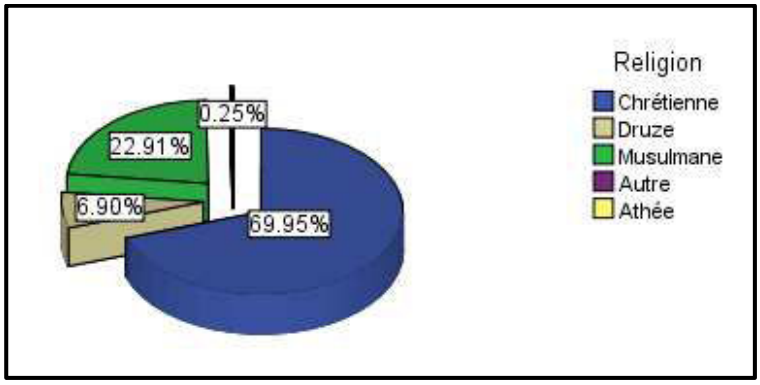
Ensuite en ce qui concerne la nationalité des élèves, nous avons la répartition suivante :



Graphe 3 : La classification des élèves selon leur nationalité

Nous constatons que parmi les 99.80% des élèves libanais, il y a 3.49% qui ont une autre nationalité outre que la libanaise. Donc 96.31% des élèves sont d'appartenance libanaise. Aucun élève syrien, iraquien ou palestinien n'est inscrit dans ces écoles, malgré le nombre élevé des déplacés syriens, iraquiens et palestiniens qui habitent dans le caza de Baabda. Nous ne trouvons qu'un seul élève égyptien inscrit à l'*École D*.

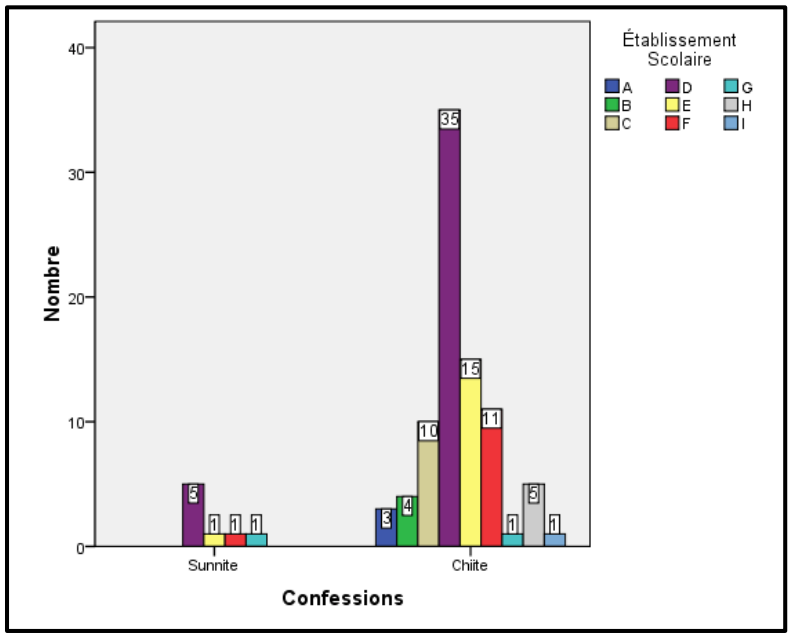
En outre, la répartition des élèves selon la religion est présente dans le graphe ci-dessous :



Graphe 4 : La classification des élèves selon leur religion

Nous remarquons que 69.95% des élèves sont chrétiens, 22.91% sont des musulmans et 6.90% sont des druzes[151]. Un seul élève a dit qu'il est athée. De plus, 30% environ des élèves sont des non-chrétiens, donc les écoles maronites accueillent effectivement des élèves des autres religions.

Parmi les élèves musulmans, 8 élèves sont sunnites et 85 chiites, selon le graphe suivant :

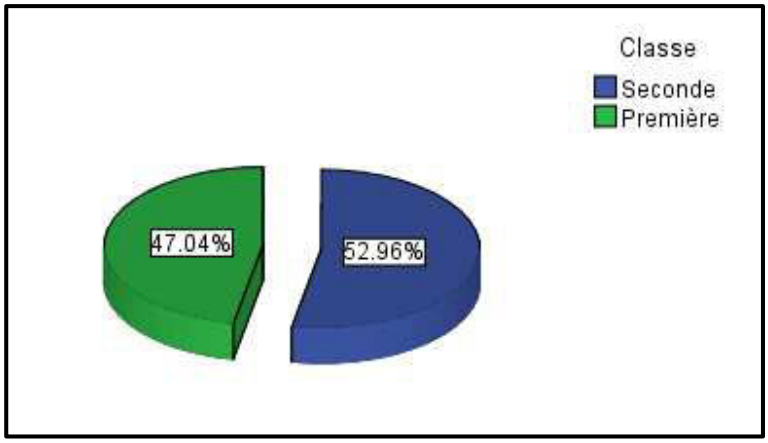


Graphe 5 : La répartition des élèves musulmans selon leurs confessions

[151] Ce qui est à relever est que dans l'École C, il y a 6 élèves qui n'ont pas voulu remplir le questionnaire car ils considèrent qu'il n'y a pas de différence entre musulmans et chrétiens.

La majorité des élèves musulmans dans les écoles maronites de Baabda sont des chiites. Notons aussi l'absence d'élèves sunnites dans les classes de seconde et de première dans les *Écoles A, B, C, H et I*.

Enfin nous remarquons que la distribution des élèves selon leur niveau scolaire est de la façon suivante :



Graphe 6 : La distribution des élèves selon leur niveau scolaire

47.04% des élèves enquêtés sont en classe de première et 52.96% sont en classe de seconde.

Ces écoles maronites adoptent le *principe de l'éducation pour tous*, vu qu'elles accueillent des élèves : garçons et filles ; chrétiens et non-chrétiens ; libanais et non-libanais. Par conséquent, l'école maronite est une école prête à accueillir toute personne.

2. La conception de la paix chez les élèves

Dans cette deuxième partie, nous chercherons à connaître l'opinion des élèves sur la notion de paix, les chemins qui guident à la paix et les obstacles

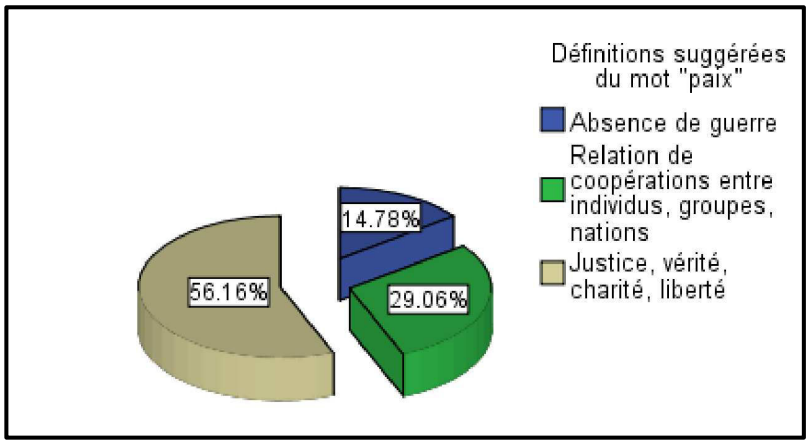
qui font face à la promotion de la paix. Voici, ci-dessous, les questions (q6→q8) posées à ces élèves :

Subdivision II

Questions sur la conception de la paix chez les élèves

6. Qu'est-ce que la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   □ Absence de guerre
   □ Relations de coopération entre les individus, les groupes et les nations
   □ Synonyme de : justice, vérité, charité et liberté
7. Quel est le meilleur chemin pour atteindre la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   □ La politique □ L'éducation □ La justice
   □ La force □ La négociation et le désarmement
8. D'après toi, quel est l'obstacle qui fait face le plus à la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   □ L'absence de sensibilisation aux écoles libanaises
   □ Le système confessionnel libanais
   □ La diversité culturelle et la multiplicité des nationalités au Liban
   □ La possession des biens communs par la majorité des partis politiques libanais
   □ Le manque de communication entre les différentes composantes de la société libanaise

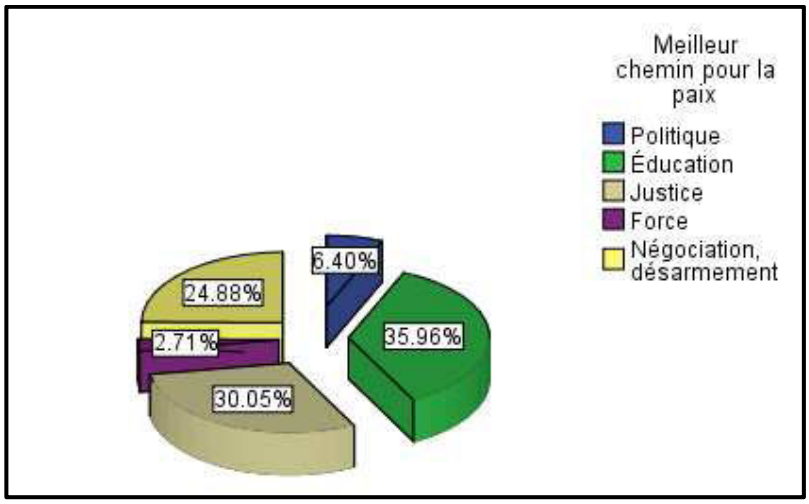
En premier, nous avons le souci de savoir si nos élèves voient seulement, dans la paix, une absence de guerre. Le graphe ci-dessous nous révèle la définition du mot « paix » selon ces élèves :



Graphe 7 : La définition du mot « paix » selon les élèves

Nous remarquons que seulement 14.78% des élèves relient la paix à l'absence de la guerre ; c'est ce que nous appelons, dans la partie 1.2 de notre premier chapitre, la « paix négative ». 29.06% des élèves considèrent que la paix est une relation de coopération entre les individus, les groupes et les nations ; ces élèves rejoignent l'idée de la « paix positive », qui met l'accent sur le développement de facteurs de coopération et d'intégration entre les individus, les groupes et les nations afin de favoriser une paix durable. Notons que 56.16% des élèves enquêtés ont considéré que la paix est synonyme de : justice, vérité, charité et liberté. Cette définition rejoint celle du Pape Jean XXIII dans son encyclique *La paix sur la terre*.

Ensuite nous exposerons les différents modes de réalisation de la paix. Nous avons la répartition suivante :

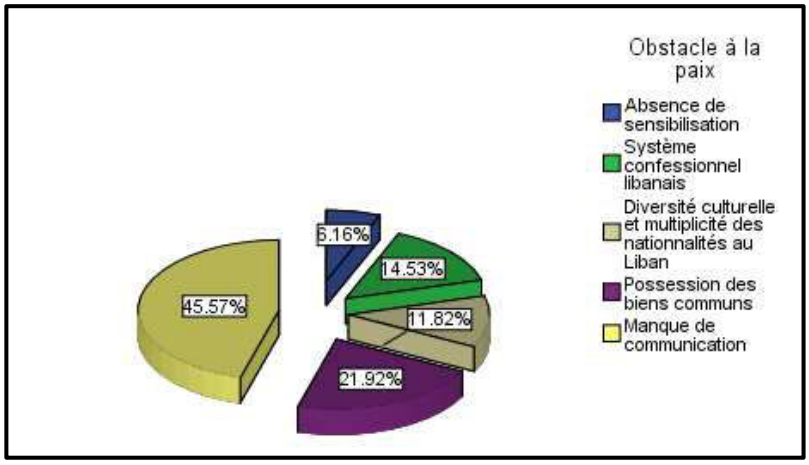


Graphe 8 : Les chemins menant à la paix

Nous constatons que les élèves considèrent que la politique et la force sont deux chemins qui mènent le moins à la paix. Cependant 24.88% de ces élèves voient que la négociation et le désarmement sont un chemin de paix ; ce chemin est

connu comme le chemin de la paix par le pacifisme[152]. Nous retenons la proportion de 30.05% des élèves qui considèrent que le chemin de la paix se fait par la justice. Ce qui est intéressant à remarquer est que 35.96% des élèves voient dans l'éducation le meilleur chemin menant à la paix.

Enfin le graphe ci-dessous nous donne leur avis sur les différents obstacles à la réalisation de la paix au Liban :



Graphe 9 : Les obstacles faisant face à la paix

Nous constatons que 45.57% des élèves considèrent que le manque de communication entre les différentes composantes de la société libanaise forme le plus grand obstacle à la paix. Puis 21.92% des élèves voient dans la possession des biens communs par la majorité des partis politiques libanais le deuxième obstacle à la paix au Liban. 14.53% des élèves considèrent que le système confessionnel libanais est un obstacle à la paix.

11.82% des élèves estiment que la diversité culturelle et la multiplicité des nationalités au Liban est un obstacle à la paix et 6.16% voient que l'effet de l'absence de sensibilisation dans les écoles est l'obstacle majeur à la réalisation de la paix.

[152] Voir la partie 1.3.3 du premier chapitre.

La majorité des élèves considère donc que l'éducation est un excellent mode pour la réalisation de la paix, surtout en promouvant la communication entre les composantes de la société. Nous en déduisons qu'une éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle est indispensable au Liban.

3. L'éducation à l'environnement

Dans cette troisième partie de notre questionnaire, nous étudierons l'état d'esprit et les pratiques des élèves en ce qui concerne l'éducation à l'environnement. Voici ci-dessous les questions (q9→q17) posées aux élèves :

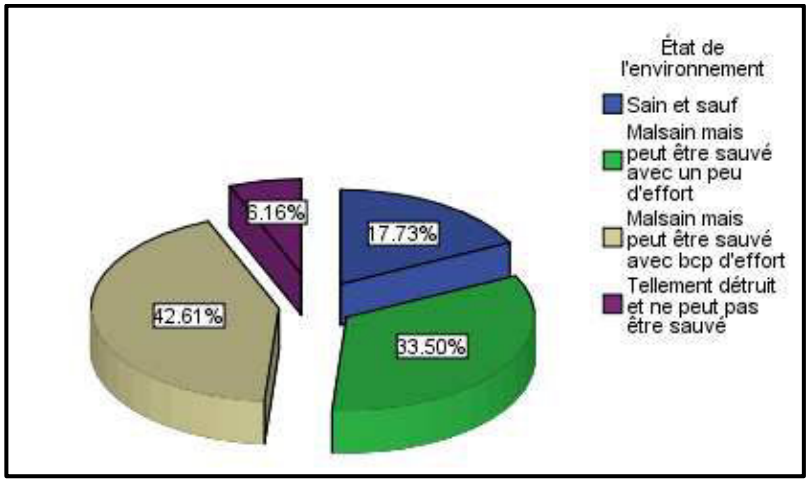
Subdivision III

Questions sur l'éducation à l'environnement

9. Comment considères-tu l'environnement naturel où tu évolues ? *(choisir une seule réponse)*
   - □ Sain et sauf
   - □ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec un peu d'effort
   - □ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec beaucoup d'effort
   - □ Tellement détruit que presque rien ne pourra le restituer
10. D'après toi, l'environnement est : *(choisir une seule réponse)*
    - □ Une maison commune □ Une propriété privée
    - □ Une ressource à la disposition de l'homme lui permettant de faire ce qu'il veut
11. A. As-tu le souci de la sauvegarde de l'environnement ? □ Oui □ Non
    B. Si oui, qui partagent le plus ton souci ? *(choisir une seule réponse)*
    - □ Mes camarades □ Mon école □ Mes parents
12. A. Contribues-tu à la protection de l'environnement ? □ Oui □ Non
    B. Si oui, quelle est, pour toi, la raison la plus importante de ta motivation ? *(choisir une seule réponse)*
    - □ Pour préserver le bien-être des générations futures
    - □ Pour ne pas risquer ma propre destruction
    - □ Pour répondre aux exigences de mon école
13. Quel est, selon toi, le problème écologique qui menace le plus l'environnement ? (choisir une seule réponse)
    - □ La destruction progressive de la couche d'ozone
    - □ Les déchets nucléaires
    - □ Le réchauffement planétaire
    - □ La pollution marine
    - □ La pollution aérienne
    - □ La déforestation

14. Ton établissement scolaire t'initie-t-il aux sources d'énergie renouvelables telles que l'énergie solaire et éolienne ?
    □ Oui □ Non
15. A. Existe-t-il un club écologique dans ton établissement scolaire ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, fais-tu partie de ce club ?
    □ Oui □ Non
    C. Si non, pourquoi ? ……..
16. Coche l' (les) activité(s) à laquelle (auxquelles) tu as participé dans le cadre scolaire :
    □ Une activité de boisement
    □ Une campagne de nettoyage
    □ Une visite d'une réserve naturelle
    □ Une cueillette ou une récolte
    □ Une activité de recyclage
    □ Une activité de compostage
    □ Un tri sélectif des ordures
    □ Aucune activité
17. Sélectionne les pratiques que tu t'engages à faire régulièrement pour réduire le gaspillage :
    □ J'utilise le recto et le verso de mes papiers
    □ J'évite l'utilisation des sacs en nylon
    □ Je dispose d'une gourde d'eau ou bien d'une bouteille d'eau
    □ Rien de spécial

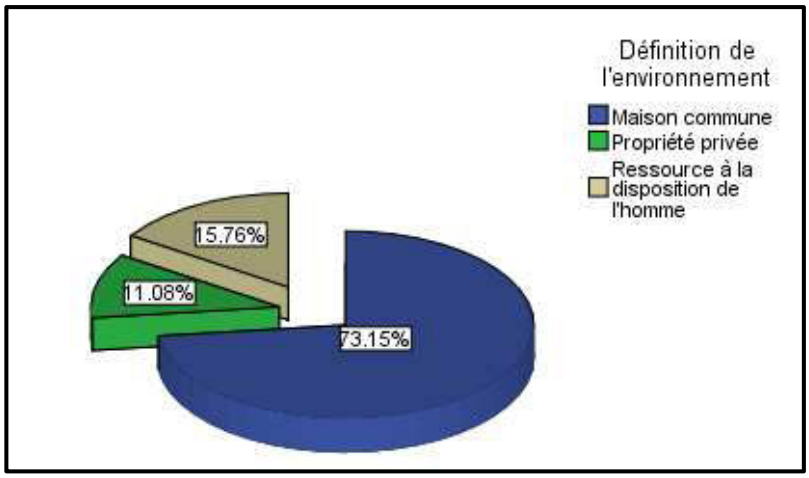
Pour commencer, 17.73% des élèves considèrent que leur environnement est sain et sauf. 33.5% des élèves voient que leur environnement est malsain mais peut être sauvé avec peu d'effort. 42.61% des élèves envisagent que l'environnement naturel est malsain mais peut être sauvé avec beaucoup d'efforts. Un petit pourcentage d'élèves égal à 6.16%, estime que l'environnement est tellement détruit qu'il ne peut pas être sauvé. Le graphe ci-dessous représente les différents points de vue :



Graphe 10 : Moyen par lequel l'élève évalue son environnement naturel

Nous constatons qu'environ 94% des élèves de ces écoles maronites sont optimistes, car ils considèrent que leur environnement, même s'il est malsain, peut être sauvé.

Cherchons à savoir la définition que les élèves donnent à l'environnement. Le graphe ci-dessous nous révèle leur avis :



Graphe 11 : Définition que donne l'élève sur l'environnement

Nous remarquons que 73.15% des élèves considèrent que l'environnement est une maison commune. 15.76% voient que l'environnement est une propriété

privée et seulement 11.08% croient que l'environnement est une ressource à la disposition de l'homme. Donc la majorité des élèves ont une conception positive de leur environnement naturel.

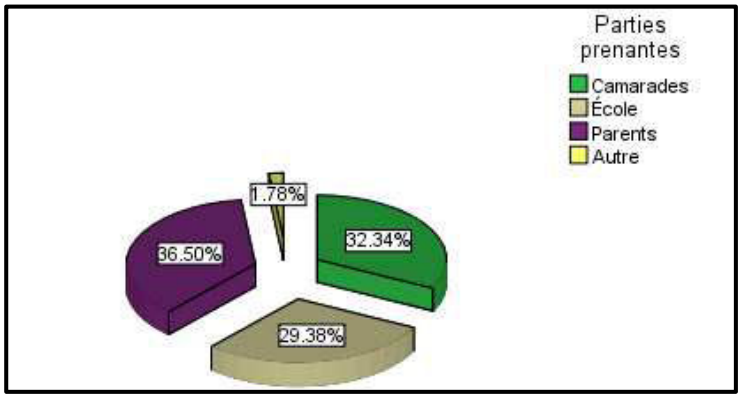
En outre, le tableau ci-dessous nous révèle le nombre d'élèves soucieux de la sauvegarde de l'environnement :

	Élèves					
	Oui		Non		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Soucieux de la sauvegarde de l'environnement	337	83.0%	69	17.0%	406	100.0%

Tableau 12 : Élèves soucieux de la sauvegarde de l'environnement

Nous en déduisons que 83% des élèves s'intéressent à la sauvegarde de l'environnement. Cependant 17% ne sont pas préoccupés par ce souci.

De plus, nous constatons que toute la communauté éducative a le souci de la sauvegarde de l'environnement. Le graphe ci-dessous nous permet de remarquer que le pourcentage des élèves disant que leurs camarades, leurs écoles et leurs parents partagent avec eux ce souci est presque égal :



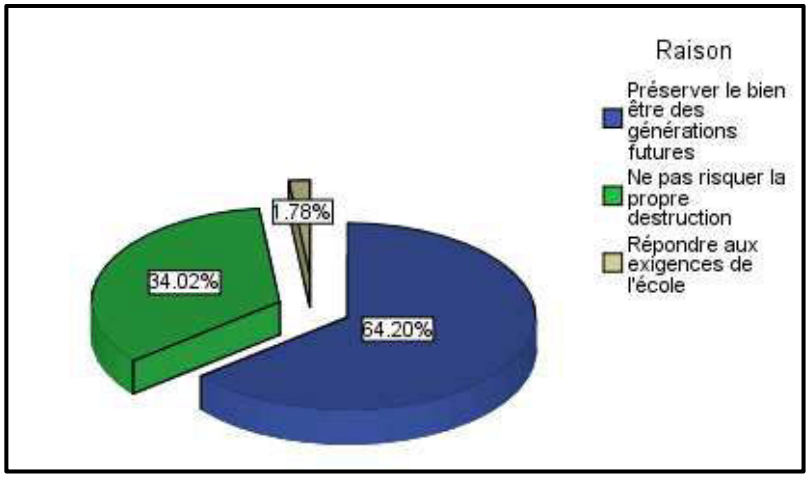
Graphe 12 : Parties prenantes partageant le souci de la sauvegarde de l'environnement

De surcroît, le tableau ci-dessous manifeste le nombre et le pourcentage des élèves qui contribuent à la protection de l'environnement :

	Élèves					
	Oui		Non		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Contribution à la protection de l'environnement	333	82.0%	73	18.0%	406	100.0%

Tableau 13 : Élèves contribuant à la protection de l'environnement

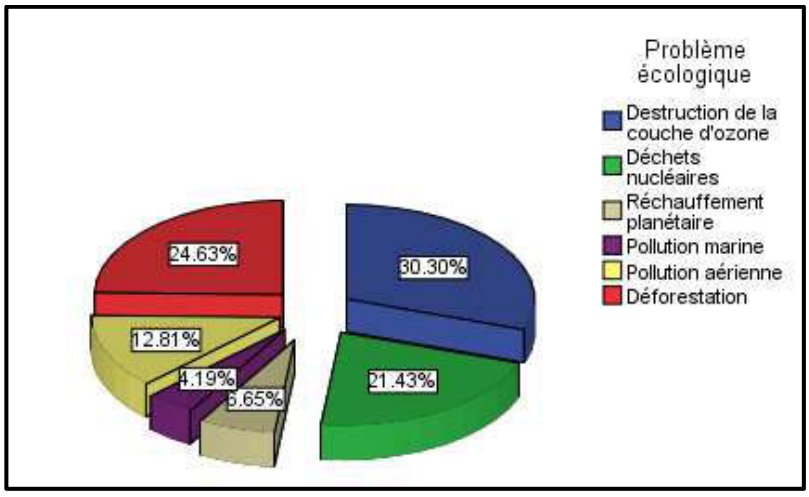
Nous remarquons que 82% des élèves, qui sont soucieux de la sauvegarde de l'environnement, contribuent activement à cette protection mais les autres, 18%, ne le sont pas. Le graphe ci-dessous nous expose la raison la plus importante de la contribution à la protection de l'environnement :



Graphe 13 : Raison la plus importante de la contribution à la protection de l'environnement

Pour les élèves, le fait de préserver le bien être des générations futures est la raison principale[153] pour leur contribution à la protection de l'environnement et cela constitue 64.20% des réponses des élèves. Ensuite 34.02% sont des élèves qui pensent seulement à leurs propres intérêts, car ils considèrent qu'ils protègent l'environnement pour ne pas risquer leur propre destruction. Enfin seulement 6 élèves, soit 1.78% des élèves enquêtés, nous ont dit que leur contribution à la protection de l'environnement est une exigence faite par l'école. Donc la majorité des élèves ont une conviction intérieure pour protéger l'environnement.

Nous avons aussi le souci de savoir, du point de vue des élèves, quel est le problème écologique qui menace le plus l'environnement. Le graphe ci-dessous décrit la situation :



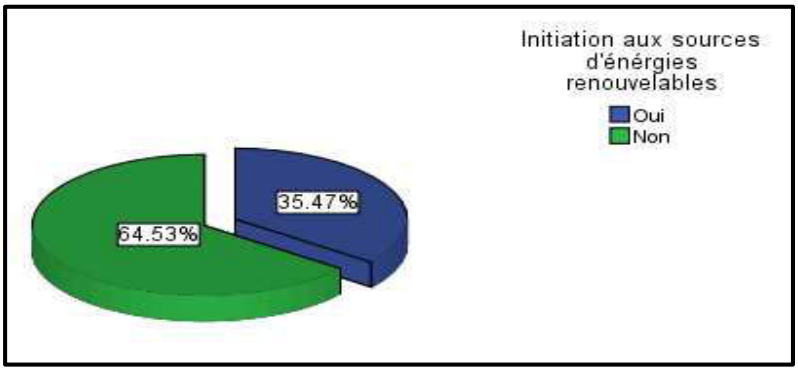
Graphe 14 : Problèmes écologiques pesant le plus sur l'environnement

30.30% des élèves voient dans la destruction de la couche d'ozone, le problème écologique le plus pesant sur l'environnement ; puis vient la déforestation avec 24.63% ; ensuite les déchets nucléaires avec 21.43% ; enfin la pollution

[153] Dans la partie 3.3.1.2 du premier chapitre de notre thèse, nous avons insisté sur l'importance du développement durable.

aérienne avec 12.81%, le réchauffement planétaire avec 6.65% et la pollution marine avec 4.19%.
Nous en déduisons que les écoles traitent du problème de la destruction de la couche d'ozone beaucoup plus que de la pollution marine.

Nous constatons aussi que le tiers des élèves n'a pas entendu parler des sources d'énergies renouvelables. Le graphe ci-dessous va nous représenter cette réalité :



Graphe 15 : Initiation aux sources d'énergies renouvelables

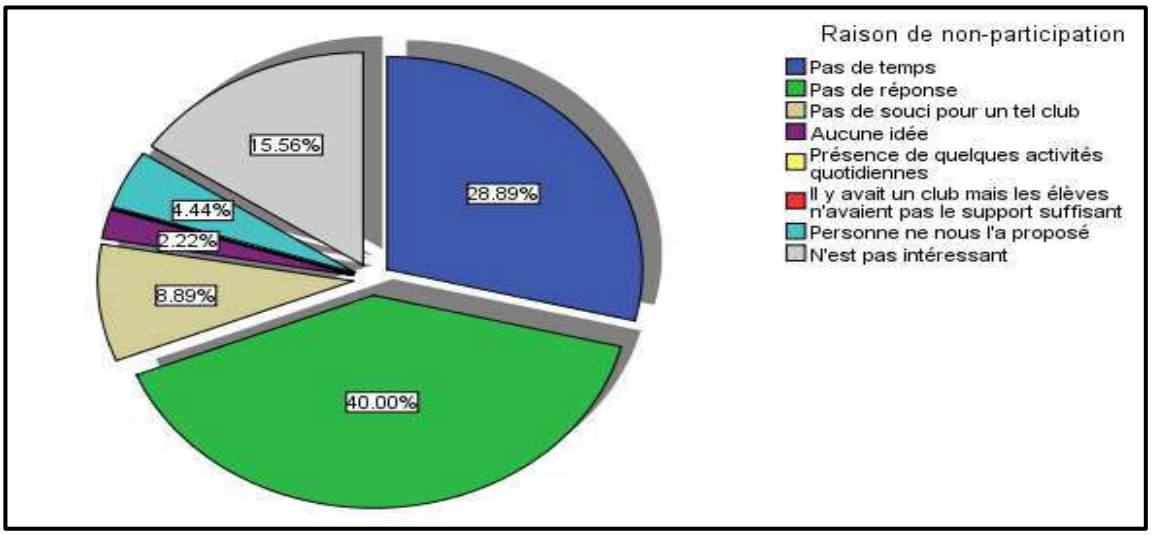
Ce qui est à noter, c'est que 35.47% des élèves réclament qu'ils soient initiés à la question des sources d'énergies renouvelables. Pourtant 64.53% des élèves ont répondu par un *non*. Donc les écoles travaillent à transmettre ces informations aux élèves mais tous les élèves ne les ont pas acquis.

Pour continuer, nous avons constaté que malheureusement il n'existe pas de club écologique dans la plupart des écoles.
Les Écoles A, C, E et G sont les seules écoles qui ont travaillé à l'ouverture d'un club écologique. Le tableau suivant nous montre le pourcentage de 47.1% des élèves enquêtés qui font partie de ces clubs dans ces quatre écoles :

			Établissement Scolaire				Total
			A	C	E	G	
Participation au club écologique	Oui	Nombre	3	7	1	29	40
		% dans Établissement Scolaire	8.8%	63.6%	33.3%	78.4%	47.1%
		% du Total	3.5%	8.2%	1.2%	34.1%	47.1%
	Non	Nombre	31	4	2	8	45
		% dans Établissement Scolaire	91.2%	36.4%	66.7%	21.6%	52.9%
		% du Total	36.5%	4.7%	2.4%	9.4%	52.9%
Total		Nombre	3	34	37	3	37
		% dans Établissement Scolaire	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% du Total	3.5%	40.0%	43.5%	3.5%	43.5%

Tableau 14 : Élèves membres du club écologique

52.9% des élèves ne sont pas intéressés à se joindre ces clubs pour plusieurs raisons. Le graphe ci-dessous représente les différents points de vue de ces élèves :



Graphe 16 : Raisons pour lesquelles l'élève n'est pas membre du club écologique

Nous remarquons que 40% des élèves n'ont pas répondu à cette question ; 28.89% ont dit qu'ils n'ont pas de temps pour joindre ces clubs ; 15.56% disent que ces clubs ne sont pas intéressants ; 8.89% n'ont pas de souci pour pareil club ; 4.44% ont dit que personne ne leur a proposé ; 2.22% n'ont aucune idée. Donc la majorité des écoles maronites dans le caza de Baabda ne s'intéresse pas à la création d'un club écologique. En outre, nous constatons qu'environ la moitié des élèves des écoles dans lesquelles se trouvent des clubs ne veulent pas en être membres.

Dans le cadre scolaire, les élèves participent à plusieurs activités écologiques comme : une activité de boisement ; une campagne de nettoyage ; une visite d'une réserve naturelle ; une cueillette ou une récolte ; une activité de recyclage ; une activité de compostage ; un tri sélectif des ordures. Le tableau ci-dessous présente le nombre d'activités écologiques auxquelles les élèves enquêtés ont participé durant leur vie scolaire :

Nombre d'activités	Nombre d'élèves	%
0	102	25.1
1	110	27.1
2	95	23.4
3	60	14.8
4	27	6.7
5	8	2.0
6	1	.2
7	3	.7
Total	406	100.0

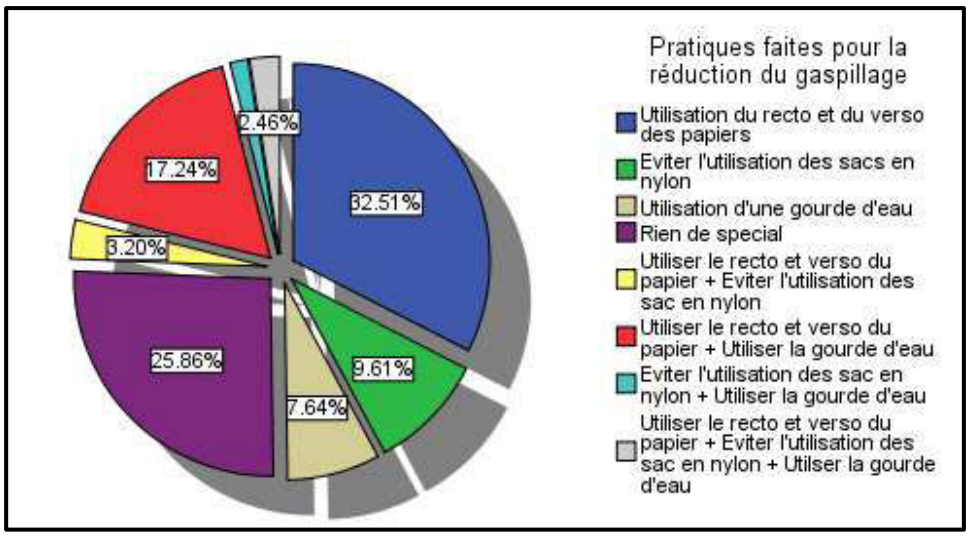
Tableau 15 : Nombre d'activités écologiques auxquelles les élèves ont participé dans le cadre scolaire

Nous remarquons que 25.1% des élèves n'ont participé à aucune activité écologique ; 50% ont participé à une ou deux activités ; 25% ont assisté à des

activités entre trois et sept. Notons que la moyenne des réponses est de 1.613, donc, en moyenne, les élèves ont fait approximativement deux activités écologiques.

Nous constatons que les élèves ne participent pas à un grand nombre d'activités écologiques dans le cadre scolaire. Donc les écoles maronites dans le caza de Baabda n'ont pas développé de telles activités.

Pour terminer, le graphe ci-dessous nous montre que 25.86% des élèves ne font rien de spécial pour réduire le gaspillage :



Graphe 17 : Pratiques faites pour la réduction du gaspillage

74.14% des élèves s'intéressent à la réduction du gaspillage par de petites pratiques quotidiennes : utiliser le recto et le verso des papiers ; éviter l'utilisation les sacs en nylon ; avoir une gourde d'eau.

Ainsi la majorité des élèves essaie de préserver la nature par de petits gestes quotidiens.

Nous en déduisons que la majorité des élèves des écoles maronites dans le caza de Baabda s'intéressent à la sauvegarde de l'environnement et qu'ils ont le souci de la protection de la nature. Ce souci est partagé par toute la communauté éducative, que ce soit les parents, le corps professoral et administratif et les camarades à l'école.

Mais ces mêmes élèves ne sont pas des agents actifs dans des activités écologiques ; en d'autres termes, les tâches accomplies par ces élèves, au niveau de la protection de l'environnement, sont restreintes. Donc l'éducation à l'environnement, dans ces écoles, reste au niveau conceptuel et elle n'est pas traduite en pratique.

4. L'éducation internationale

La quatrième partie de ce chapitre étudie les pratiques et l'avis des élèves à propos de l'éducation internationale. Voici, ci-dessous les questions (q18→q26) posées aux élèves :

Subdivision IV

Questions sur l'éducation internationale

18. *En mai 2015, 232,5 millions d'africains sont sous-alimentés et risquent de mourir de faim. La famine, qui ravage l'Afrique, touche le plus le Mali, la Centrafrique, la République Démocratique du Congo et le Soudan du Sud.*
    Quelle est ton attitude vis-à-vis de cette situation ? : *(choisir une seule réponse)*
    - □ Je suis indifférent(e)
    - □ Je blâme le gouvernement et les autres pays
    - □ Je me sens responsable et je cherche à aider.

    Si oui, comment ? ……
19. D'après toi, les réfugiés étrangers de guerre sont : *(choisir une seule réponse)*
    - □ Des victimes
    - □ Des dépendants et des improductifs
    - □ Des intrus
    - □ Des visiteurs

20. A. Quand un fléau se propage mondialement, (ex : H1N1, choléra, etc.…), est-ce que ton établissement scolaire lance des campagnes de sensibilisation accompagnées de mesures préventives à prendre ?
    - □ Toujours
    - □ Souvent
    - □ Rarement
    - □ Jamais

    B. Appliques-tu les mesures préventives proposées par l'établissement scolaire ?
    - □ Toujours
    - □ Souvent
    - □ Rarement
    - □ Jamais

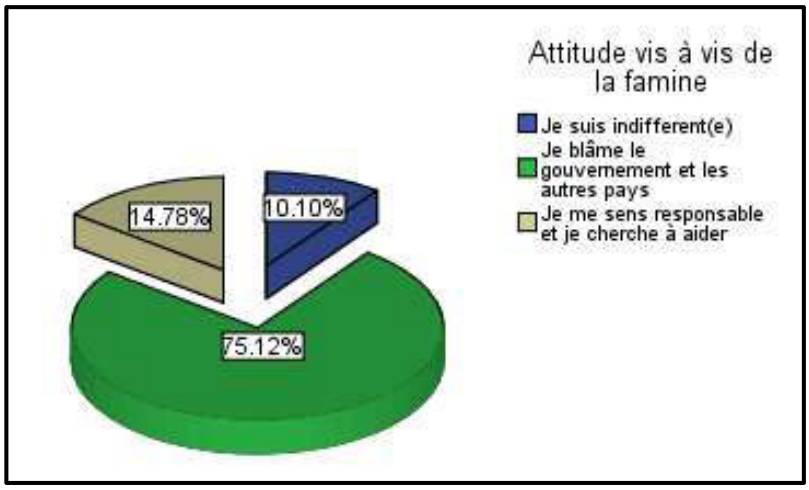
21. A. Est-ce que ton établissement scolaire est jumelé avec un autre établissement scolaire à l'étranger ?
    - □ Oui
    - □ Non
    - □ Je ne sais pas

    B. Si oui, dans quel continent se trouve cet établissement ?
    - □ Afrique
    - □ Europe
    - □ Asie
    - □ Amérique
    - □ Océanie

    C. As-tu visité cet établissement scolaire ?
    - □ Oui
    - □ Non
    - □ Un de mes camarades l'a visité

22. Ton établissement scolaire te donne-t-il la possibilité de tisser des liens avec d'autres élèves du monde par voie postale ou courrier électronique ?
    □ Oui □ Non
23. Ton établissement scolaire organise-t-il des expositions et des rencontres à caractère multiculturel dans le but de vous faire découvrir les différentes cultures ?
    □ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais
24. Combien de pays, outre que le tien, peux-tu exposer devant ta classe (capitale, langue, coutumes, cuisine, habillement…)
    □ Aucun □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 et plus
25. As-tu fait l'expérience d'accueil et d'échange avec des visiteurs étrangers (élèves, conférenciers étrangers etc…) ?
    □ Oui □ Non
26. As-tu fait l'expérience d'accueil et d'échange avec des visiteurs étrangers (élèves, conférenciers étrangers etc…) ?
    □ Oui □ Non

Nous exposerons, dans le graphe ci-dessous, l'attitude des élèves des écoles maronites dans le caza de Baabda vis-à-vis de la famine en Afrique :

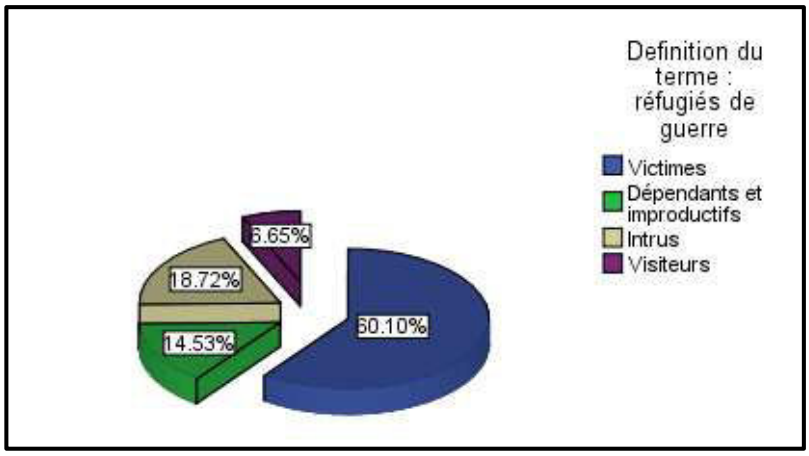


Graphe 18 : Attitude des élèves vis-à-vis de la famine en Afrique

Nous remarquons que 75.12% des élèves blâment le gouvernement et les autres pays et que 10.1% sont indifférents à la famine en Afrique. 14.78% seulement des élèves sentent qu'ils sont responsables des personnes souffrant de famine et qu'ils doivent agir contre cette situation. Pour ce faire, ils ont ému les suggestions suivantes : 21 élèves ont proposé de donner de l'argent, des habits ou de la nourriture ; 2 élèves ont dit qu'ils ne font rien à cause de leur petit âge ; 4 élèves vont aider à travers les réseaux sociaux. Notons que 14 veulent aider mais qu'ils considèrent qu'ils ne peuvent rien faire ; 19 élèves n'ont pas répondu.

Donc presque 15% des tous les élèves des écoles maronites du caza de Baabda sont en sympathie avec les gens qui souffrent dans un autre continent, mais un quart de ces élèves ne sait pas comment aider. Nous concluons qu'environ 85% des élèves ne sont pas sensibles aux problèmes vécus loin de leur contexte proche.

Ensuite nous désirons connaître les façons dont les élèves perçoivent les réfugiés étrangers de guerre. Le graphe suivant nous présente leurs réponses :



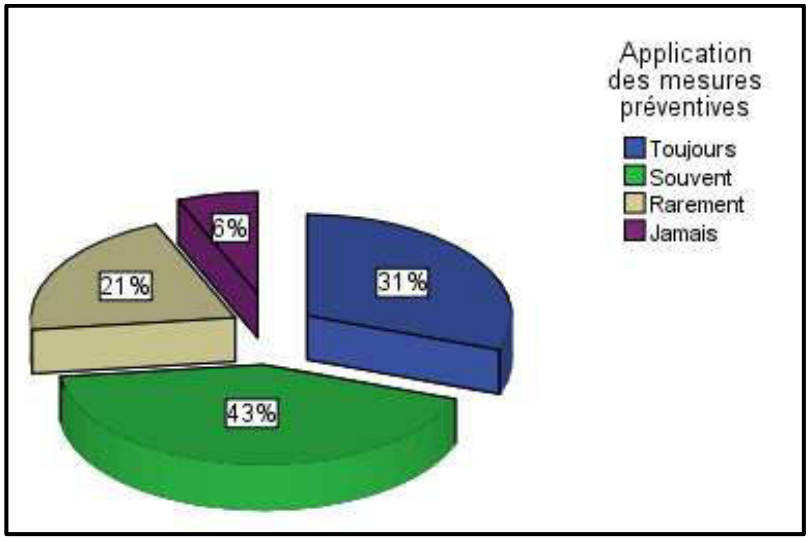
Graphe 19 : Façon dont l'élève perçoit les réfugiés étrangers de guerre

Nous constatons que 60.1% des élèves considèrent que les réfugiés de guerre sont victimes. Tandis que 18.72% les voient comme des intrus[154] et que 14.53% les regardent comme des dépendants et improductifs. Donc environ 34% de nos élèves sont hostiles à la présence étrangère de ces réfugiés sur notre terrain libanais.

En outre, 80.8% des élèves considèrent que leurs écoles les sensibilisent aux problèmes mondiaux et les aident à prendre des mesures préventives tandis que 19.2% des élèves nient cette réalité.

Ce qui importe, c'est que ces élèves appliquent les mesures données par leurs écoles. Le graphe ci-dessous représente les différents points de vue :

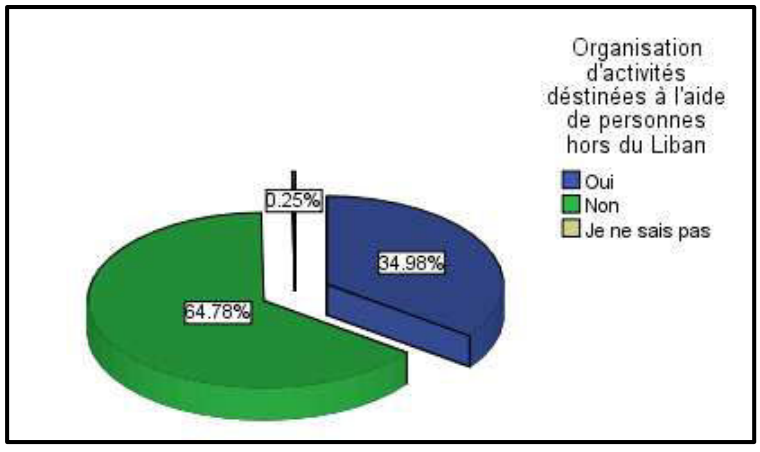
[154] L'un des élèves a fait la différence entre les enfants syriens qui sont pour lui des victimes et ISIS qui sont des intrus.



Graphe 20 : Application par l'élève des mesures préventives contre les fléaux mondiaux

Nous en déduisons que 6% des élèves n'appliquent jamais les mesures prescrites par l'école. Tandis que 94% des élèves appliquent ces mesures mais à différents niveaux. Donc les élèves de ces écoles maronites s'intéressent aux problèmes mondiaux en vue de se protéger d'eux.

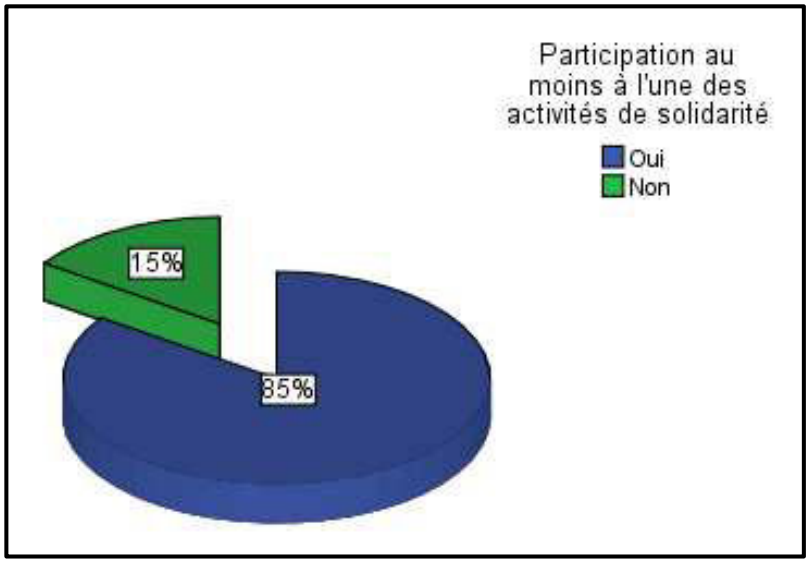
Le graphe ci-dessous nous révèle le point de vue des élèves sur les activités organisées par l'école et destinées à l'aide des personnes hors du Liban :



Graphe 21 : Organisation d'activités destinées à l'aide des personnes hors du Liban

Nous remarquons qu'environ 35% des élèves disent que leurs écoles organisent des activités destinées à l'aide des personnes en dehors du Liban. Un tiers de ces écoles s'intéresse à créer des relations internationales avec d'autres institutions hors Liban.

Ce qui nous importe, c'est le nombre des élèves qui participent aux activités de solidarité. Le graphe ci-dessous nous présente cette réalité :



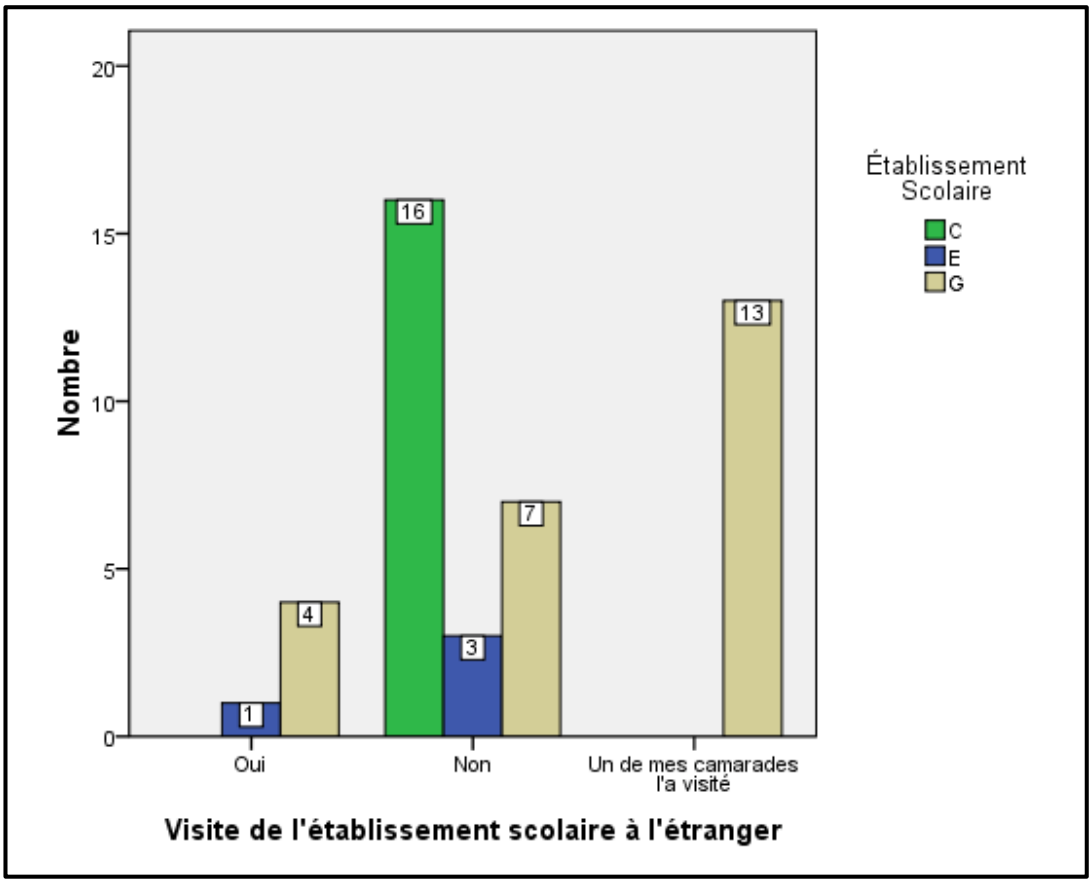
Graphe 22 : Participation de l'élève, au moins, à l'une des activités de solidarité

Nous constatons que 85% des élèves participent au moins à l'une des activités de solidarité avec des gens hors du Liban. Donc nous pouvons dire qu'environ 30% de tous les élèves enquêtés ont travaillé dans des activités de solidarité.

De plus, les élèves nous ont révélé que les Écoles E, C et G sont les seules écoles en jumelage avec des écoles hors du Liban et que ces dernières se trouvent en Europe. Nous constatons que les écoles maronites s'ouvrent

seulement à l'Europe, les relations d'échange entre les maronites et l'Europe ayant commencé depuis le douzième siècle[155].

Ces élèves ont-ils visité ces établissements étrangers ? Le graphe ci-dessous va nous donner le nombre des élèves qui ont visité les établissements à l'étranger :

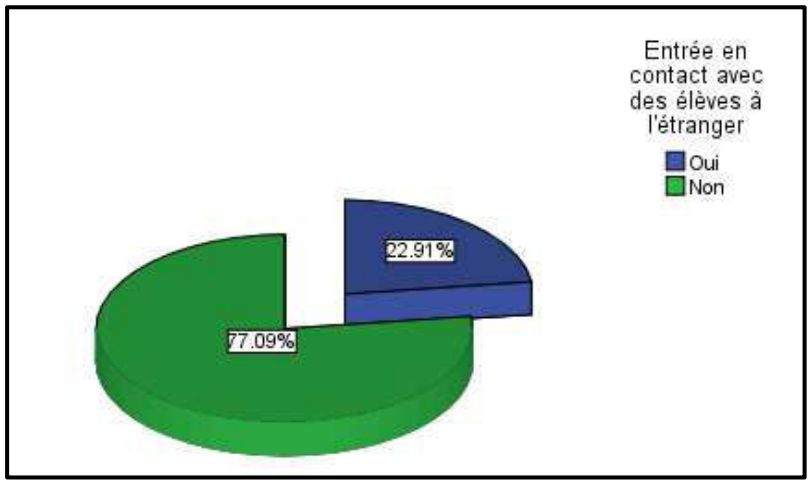


Graphe 23 : Visite de l'établissement scolaire à l'étranger par l'élève ou par son camarade

Nous constatons que seulement 5 élèves (1.23%) sur 406 élèves enquêtés ont visité un établissement étranger avec lequel son école a fait un jumelage. Néanmoins l'École G est la seule école qui ait bien développé un programme de visite mutuelle.

[155] Voir la partie 1.1.2 du deuxième chapitre de notre thèse.

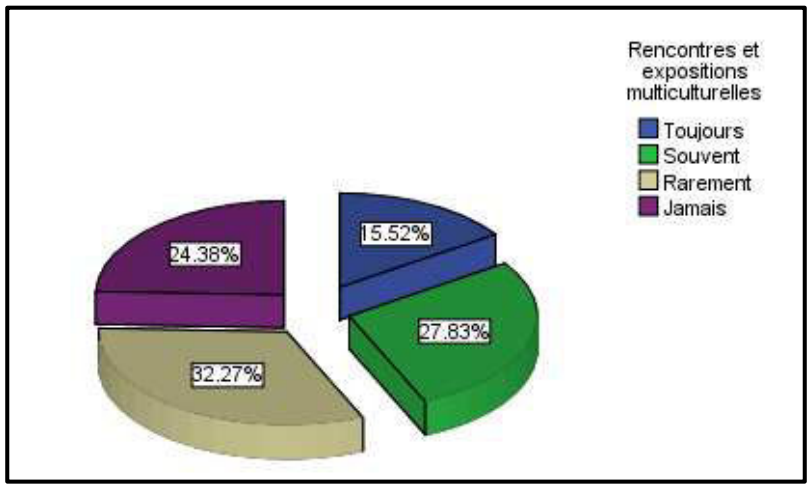
Le nombre des élèves, qui voyagent vers une école jumelée avec leur école, est minime ; cela reflète que les écoles maronites ne développent généralement pas des programmes de visite en vue de promouvoir l'éducation internationale. Cela est dû parfois au coût élevé de ces visites ; c'est pourquoi les écoles cherchent à tisser des liens entre leurs élèves et ceux des autres cultures à travers le monde en vue de promouvoir les relations interculturelles. Le graphe ci-dessous reflète le pourcentage des élèves qui ont eu l'opportunité d'entrer en contact avec des élèves étrangers par voie postale ou électronique :



Graphe 24 : Tisser des liens avec des élèves étrangers par voie postale ou électronique

Nous remarquons que 77.09% des élèves n'ont pas eu cette opportunité. Donc la majorité des écoles maronites dans ce caza n'a pas de programme d'échange qui concerne tous les élèves. Ces écoles essaient de travailler à fortifier des relations internationales, mais cette éducation n'est pas délivrée à tous les élèves de ces neuf écoles.

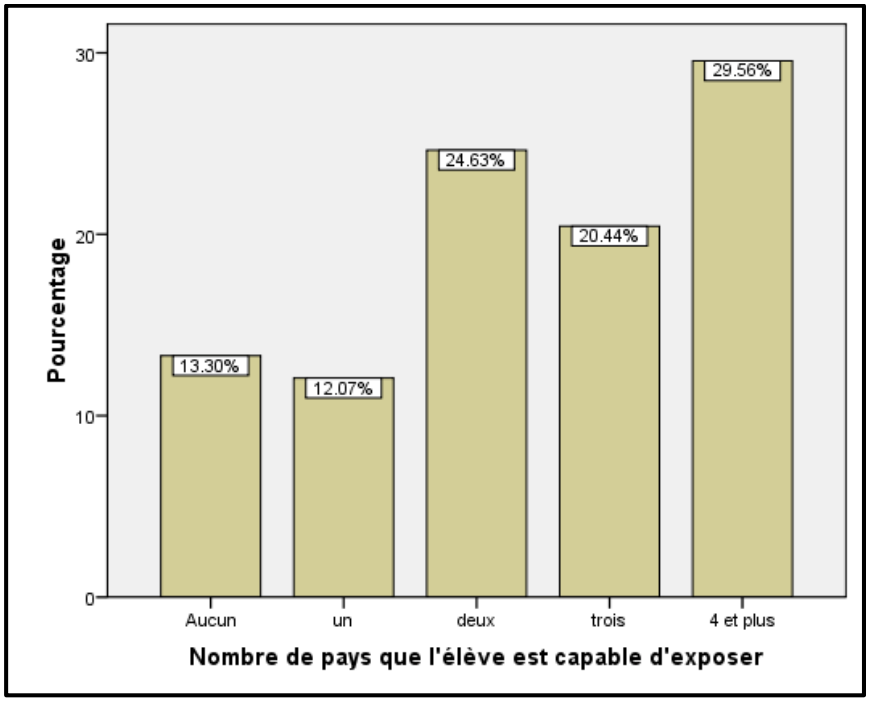
Qu'en est-il de la fréquence d'organisation des évènements à caractère multiculturel dans les écoles ? Les réponses sont exposées dans le graphe suivant :



Graphe 25 : Fréquence d'organisation des évènements à caractère multiculturel par l'établissement scolaire

Nous remarquons que 15.52% des élèves enquêtés ont répondu que leur école organise toujours des évènements à caractère multiculturel ; 27.83% disent que souvent leur école organise de telles activités ; 32.27% disent « rarement » et 24.38% considèrent qu'il n'y a jamais d'expositions ou de rencontres à caractère multiculturel qui sont développées dans leur école. Ainsi il n'y a pas de programme ou bien de projet clair à ce niveau.

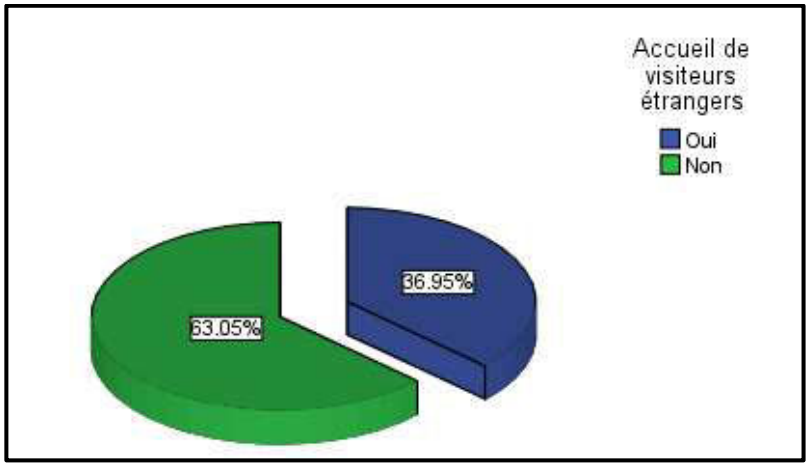
Nous cherchons à savoir de ces élèves le nombre de pays que chacun est capable de présenter devant sa classe (capitale, langue, coutumes, cuisine, habillement, etc.). Le graphe ci-dessous représente les réponses de ces élèves :



Graphe 26 : Nombre de pays que l'élève est capable de présenter devant sa classe sur le plan culturel

Nous constatons qu'un grand nombre d'élèves a une idée globale des autres cultures. 29.56% des élèves peuvent présenter quatre pays et plus ; 20.44% peuvent présenter trois pays ; 24.63% sont capables d'exposer deux pays ; 12.07% peuvent parler d'un seul pays et 13.3% ne peuvent rien exposer.
Notons que la moyenne est de 2.7 pays par élève, c'est-à-dire chaque élève expose environ trois pays.

Enfin nous voulons savoir si ces élèves ont accueilli et ont fait un échange avec un visiteur étranger. Les réponses sont relatées dans le graphe suivant :



Graphe 27 : Accueil et échange avec un visiteur étranger à l'école

Nous remarquons que 36.95% des élèves ont eu la chance d'entrer en relation et de faire un échange avec un visiteur étranger dans leur école. Cependant les autres élèves, soit 63.05%, nient cette opportunité. Donc les échanges entre un visiteur d'en dehors du Liban dans ces écoles maronites ne sont pas ouverts à tous les élèves de ces écoles.

Nous en déduisons que la majorité des élèves des écoles maronites du caza de Baabda ne sont pas sensibles aux problèmes des gens des autres continents ; cela peut être dû au manque de sensibilisation dans leur école.
De même, les écoles ne développent pas des projets et elles n'instituent pas de programmes afin que leurs élèves aient une vraie formation sur l'éducation internationale. De plus, ces écoles n'installent pas de pratiques pour promouvoir les relations entre les gens de différentes cultures.
L'éducation internationale est développée partiellement dans quelques écoles. Tout est basé sur l'initiative du chef d'établissement, sur l'enthousiasme de quelques professeurs et sur la passion de quelques élèves. Pas de programme ni de projet clair.

5. L'éducation à la résolution des conflits

Dans la cinquième partie de ce chapitre, nous nous intéresserons à l'analyse des points de vue des élèves sur les pratiques de l'éducation à la résolution des conflits dans leurs écoles. Ci-dessous les questions (q27→q34) posées aux élèves :

Subdivision V

Questions sur l'éducation à la résolution des conflits

27. Quand tu observes tes camarades en situation de conflit, tu as tendance à :
    - □ T'en mêler, prendre position et participer à ce conflit
    - □ Te poser en médiateur
    - □ Observer ce qui se passe
28. Quand tu es pris par une dispute interpersonnelle, ton attitude générale est de : *(choisir une seule réponse)*
    - □ Amener l'autre personne à voir le problème tel que tu le vois
    - □ Examiner ton désaccord le plus logiquement possible
    - □ Chercher à tout prix un compromis efficace
    - □ Laisser le temps passer et le problème s'arranger de lui-même
29. Quand quelqu'un fait quelque chose qui t'irrite, ta façon de communiquer avec lui est :
    - □ D'utiliser un langage fort et direct et de dire à cette personne d'arrêter
    - □ D'essayer de persuader cette personne d'arrêter
    - □ De parler gentiment et d'exprimer ton opinion
    - □ De ne rien dire et ne rien faire.
30. Quelle est la fréquence des bagarres entre élèves pendant la récréation ?
    - □ Très fréquente
    - □ Fréquente
    - □ Peu fréquente
    - □ Rare
31. Quelle est la sanction négative (mesure corrective) pratiquée le plus souvent par l'administration dans ton établissement scolaire ?
    - □ Coups et gifles
    - □ Retenue
    - □ Renvoi temporaire
    - □ Renvoi permanent
    - □ Travail supplémentaire
    - □ Privation de recréation
    - □ Aucune

32. Comment sont résolus les conflits dans ton établissement scolaire ?
    - □ Discussion avec les personnes concernées puis décision de la sanction
    - □ Renvoi des personnes concernées tout de suite
    - □ Insultes et hurlement et parfois renvoi
    - □ Discussion sans aucune sanction

33. A. Es-tu intimidé à l'école par d'autres élèves ?
    - □ Toujours
    - □ Souvent
    - □ Rarement
    - □ Jamais

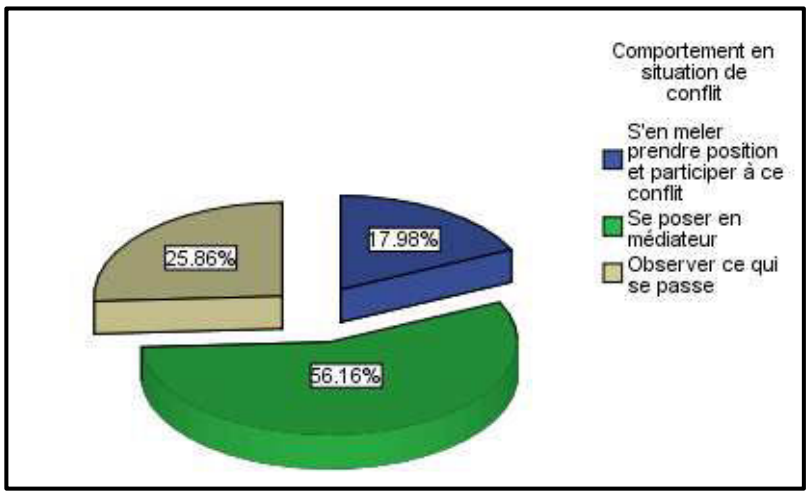
    B. Si oui, as-tu eu recours aux surveillants ou à quelqu'un d'autre du corps enseignant et administratif ?
    - □ Oui □ Non

    C. As-tu participé toi-même à la solution de ce problème d'intimidation ?
    - □ Oui □ Non

34. A. L'établissement scolaire délivre-t-il des programmes spéciaux à la résolution des conflits
    - □ Oui □ Non

    B. Si oui, quelles techniques de résolution des conflits as-tu appris suite à des programmes spéciaux élaborés par l'école ?
    - □ Médiation par les pairs
    - □ Négociation
    - □ Gestion de la colère
    - □ Aucune

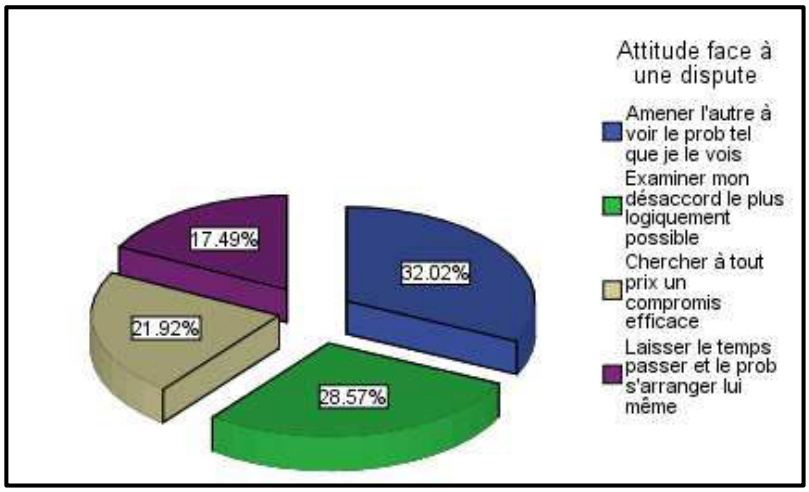
D'abord, nous envisagerons le comportement des élèves devant une situation de conflit. Le graphe ci-dessous nous représente les différents points de vue :



Graphe 28 : Comportement de l'élève devant une situation de conflit

Nous remarquons que 17.98% des élèves se mêlent aux conflits et prennent position. 25.86% des élèves sont passifs car ils observent ce qui se passe sans intervenir pour résoudre les conflits. Donc nous pouvons dire que 43.84% des élèves n'ont pas acquis des manières pour résoudre les conflits.
Cependant 56.16% des élèves cherchent à se poser en médiateur et à résoudre les conflits entre les gens. Ce qui reflète que plus de la moitié des élèves jouent un rôle pacificateur dans leur milieu.

De plus, quelle est l'attitude des élèves des écoles maronites dans le caza de Baabda face à une dispute interpersonnelle ? Le graphe suivant relate les différentes attitudes des élèves :



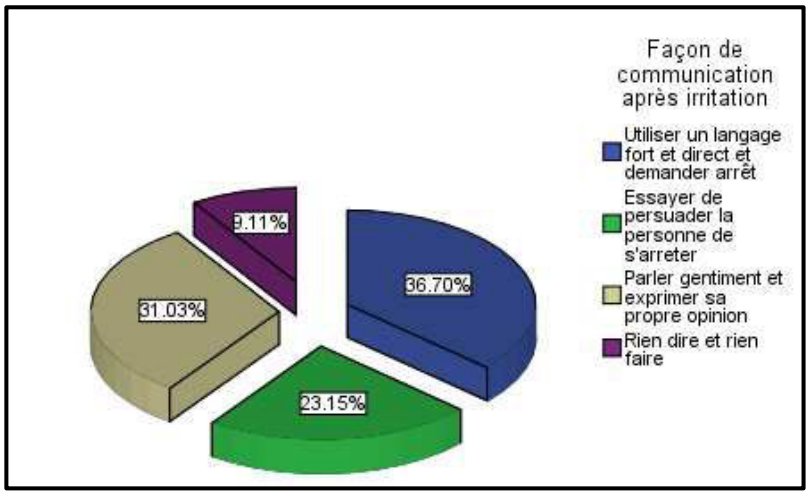
Graphe 29 : Attitude de l'élève face à une dispute interpersonnelle

Nous constatons que 32.02% des élèves cherchent à amener l'autre personne à voir le problème tel qu'ils le voient ; ces élèves ne veulent pas prendre en considération le point de vue des autres ; donc ils ne sont pas aptes à résoudre des problèmes. 17.49% ont dit qu'ils laissent le temps passer pour que le problème s'arrange lui-même ; ils n'interviennent pas dans la résolution du

problème. Presque la moitié des élèves suivent un chemin inadéquat dans la résolution des conflits.

Néanmoins, 50.49% des élèves sont actifs dans la résolution de leurs propres conflits : 28.57% examinent leur désaccord le plus logiquement possible et 21.92% cherchent à tout prix un compromis efficace.

En outre, les élèves sont généralement exposés à des irritations de la part des autres ; c'est pourquoi nous avons le souci de connaître leurs façons de communiquer après l'irritation. Le graphe ci-dessous présente leurs avis :

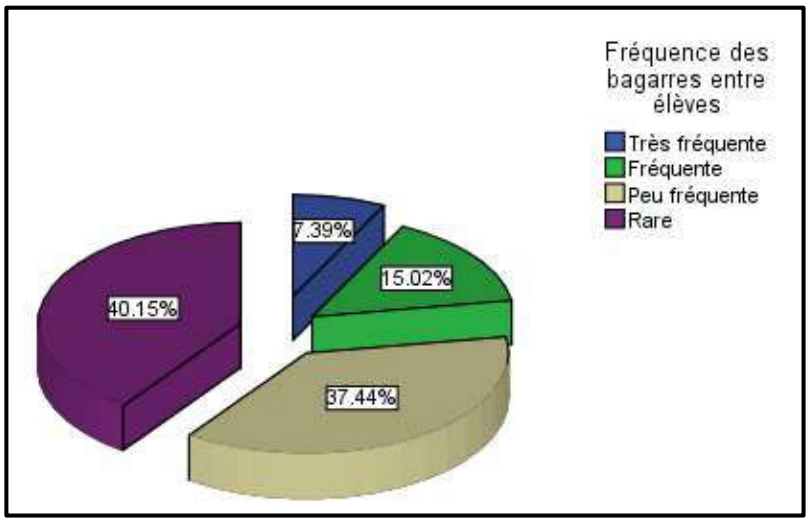


Graphe 30 : Façon de communication des élèves après irritation

Nous remarquons que 36.70% des élèves utilisent un langage fort et direct et demandent à l'autre personne qui les a irrités de s'arrêter. 9.11% des élèves qui ne disent rien et ne font rien. Donc 45.81% des élèves n'entrent pas en dialogue avec les autres en vue de résoudre le problème.

Pourtant, 23.15% essaient de persuader l'autre personne de s'arrêter. 31.03% parlent gentiment et expriment leur propre opinion. En d'autres termes, 54.18% des élèves entrent en discussion avec la personne qui les énerve et ils essayent de trouver une solution. Donc presque la moitié des élèves des écoles maronites utilisent des techniques de résolution des conflits.

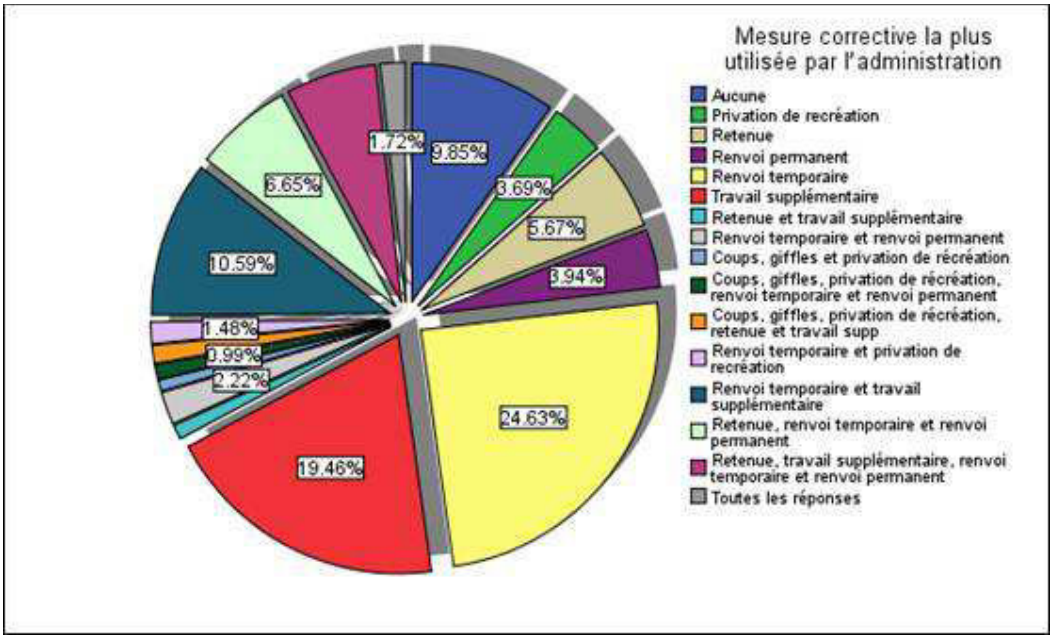
Puis nous questionnons les élèves sur la fréquence des bagarres entre eux durant les recréations. Le résultat est présenté dans le graphe ci-dessous :



Graphe 31 : Fréquence des bagarres entre élèves pendant la récréation

En nous basant sur ce graphe, nous pouvons en déduire que la fréquence des bagarres entre les élèves est très minime dans les écoles. Seulement 7.39% des élèves ont dit que ces bagarres sont fréquentes dans leurs écoles. Alors les écoles travaillent à réduire les disputes et les conflits entre les élèves.

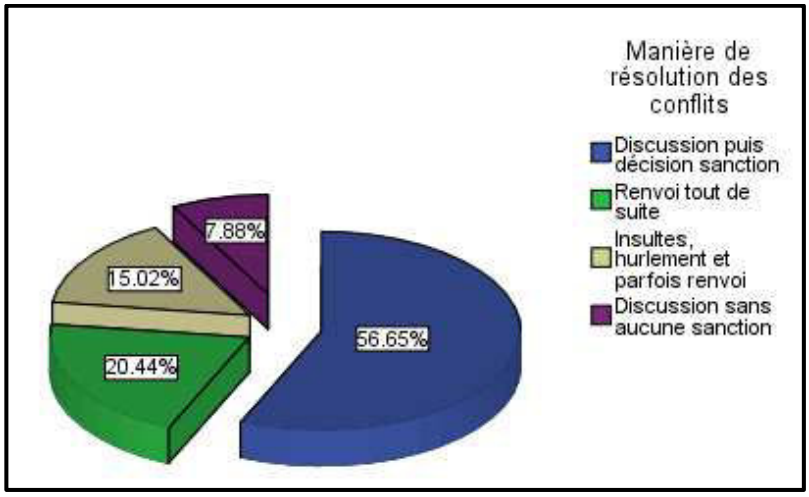
De plus, le graphe ci-dessous nous expose les différentes mesures prises par les écoles suite à une mauvaise attitude :



Graphe 32 : Mesures correctives les plus utilisées par l'administration scolaire

En nous basant sur ce graphe, nous énumérons les trois premières mesures correctives utilisées par l'administration scolaire : 24.63% des élèves disent que le *renvoi temporaire* est la mesure la plus utilisée par l'école. 19.46% de ces élèves considèrent que le *travail supplémentaire* est la sanction négative donnée par l'école. 10.59% des élèves précisent que le renvoi temporaire et le travail supplémentaire forment ensemble la mesure corrective adoptée par les écoles. Notons que les autres mesures sont moins pratiquées dans les écoles.

Mais ce qui nous intéresse le plus est de connaître la démarche faite par l'école avant de prendre la décision de renvoi, de travail temporaire ou bien d'autres mesures. Le graphe ci-dessous reflète les avis des élèves sur les manières de la résolution des conflits dans ces neuf écoles :

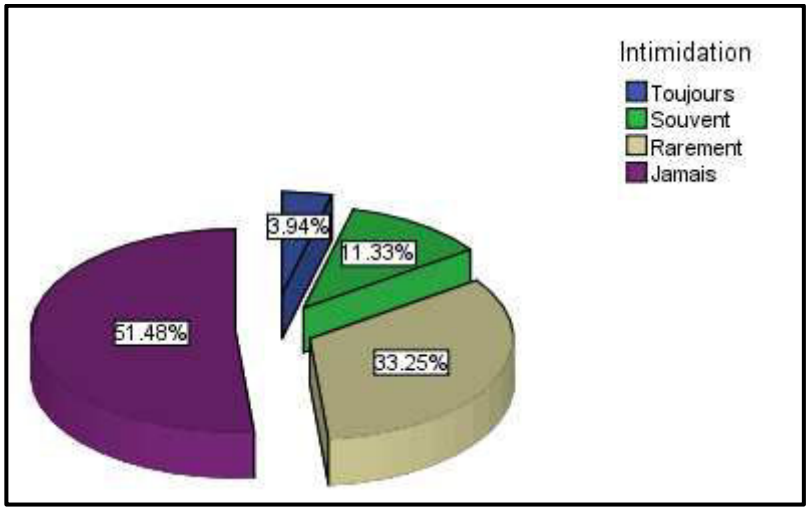


Graphe 33 : Manière de la résolution des conflits dans l'établissement scolaire

Nous constatons que 56.65% des élèves ont dit que les responsables dans les écoles entrent en discussion avec eux, puis qu'ils prennent la décision de la sanction. 7.88% voient que l'école discute du problème sans prendre de décision. Pourtant 20.44% des élèves disent que les administrations scolaires ne discutent pas du problème avec eux et 15.02% estiment que les responsables dans les écoles crient sur les élèves sans permettre à ces derniers de parler. Donc environ 64% des élèves ont exprimé que la discussion est une étape nécessaire pour résoudre le problème et pour prendre les mesures correctives à l'école.

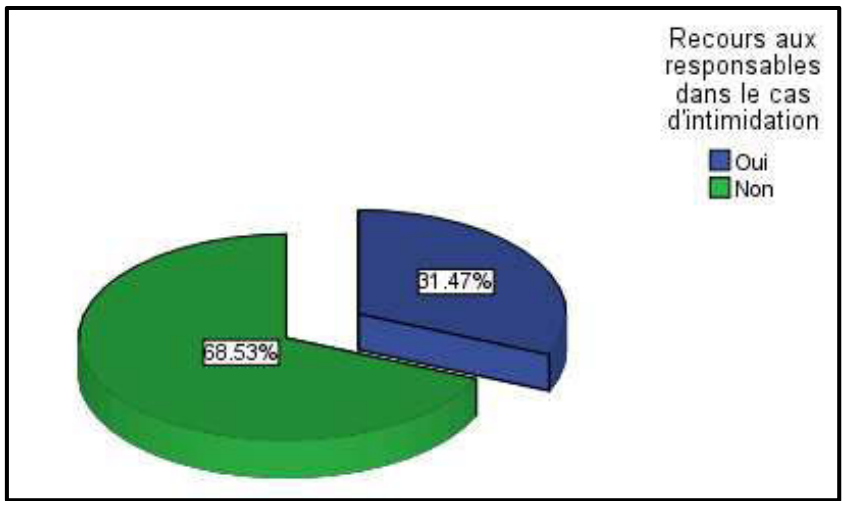
Nous en déduisons que la manière par laquelle l'école agit avec ses élèves va influencer leurs comportements, leurs attitudes et leurs prises de décision.

Nous cherchons à connaître le pourcentage des élèves qui se sentent intimidés par leurs camarades à l'école. Le graphe ci-dessous exprime les différents points de vue :



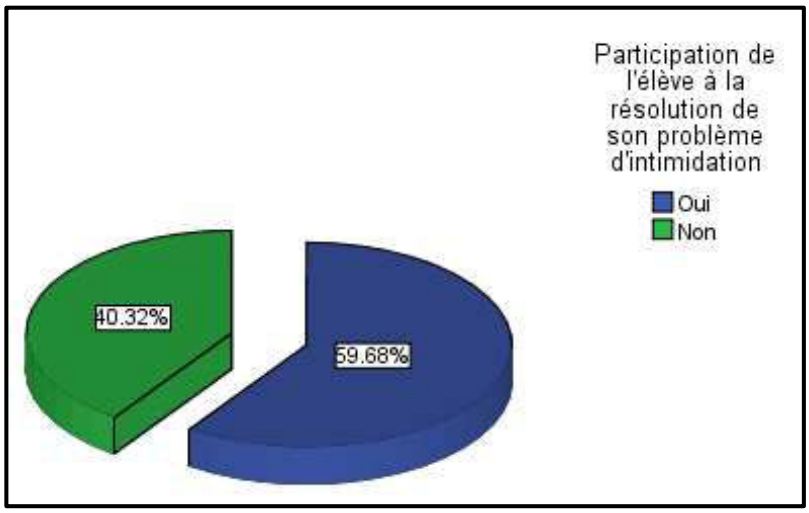
Graphe 34 : Pourcentage des élèves intimidés par leurs camarades

Nous constatons que 51.48% des élèves ont nié le fait d'être intimidés par leurs camarades à l'école. Pourtant 48.12% des élèves enquêtés se sentent intimidés par leurs camarades. Notons que seulement 31.47% des élèves intimidés ont recours aux responsables en cas d'intimidation et que 68.53% restent cachés sans que personne ne connaisse leurs angoisses. Le graphe ci-dessous présente les faits et les chiffres :



Graphe 35 : Recours aux responsables dans le cas d'intimidation

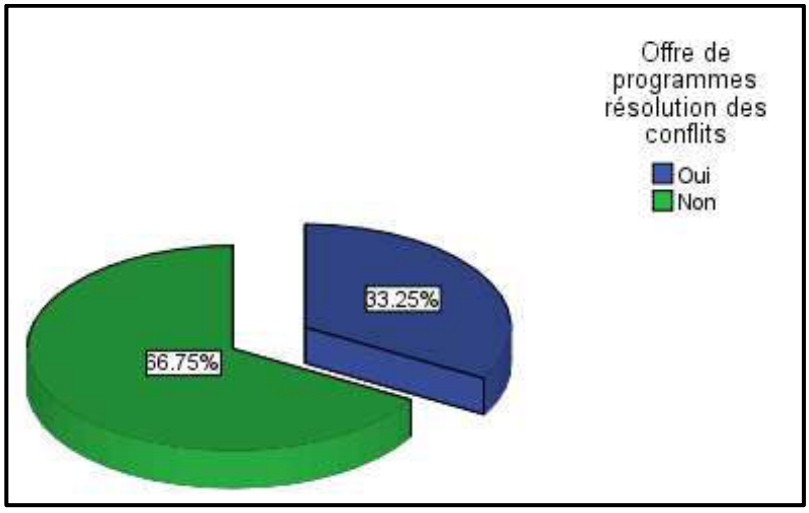
Ce qui nous intéresse le plus est le nombre des élèves qui participent à la résolution de leur problème d'intimidation. Le graphe, ci-dessous, met en relief cette réalité :



Graphe 36 : Participation de l'élève à la résolution de leurs problèmes d'intimidation

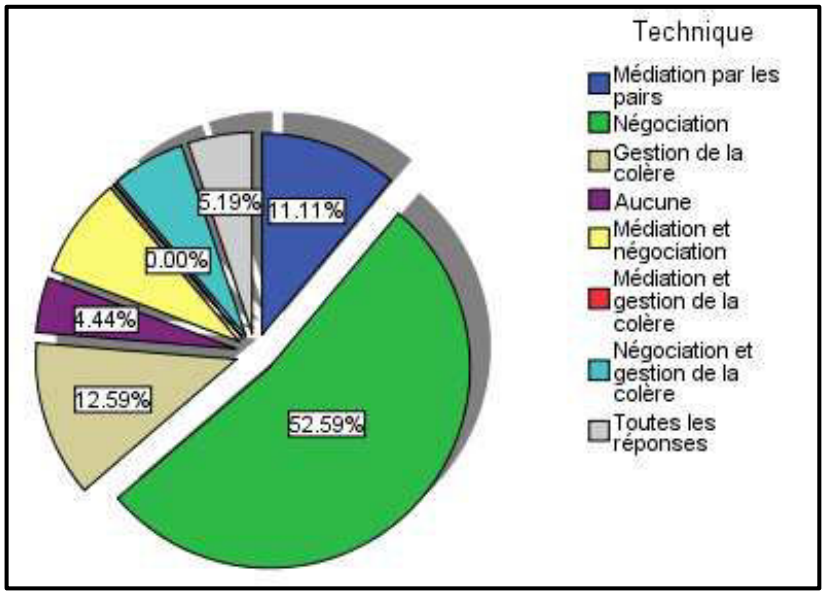
Nous remarquons que 59.68% des élèves intimidés qui ont recours à l'administration participent à la résolution de leurs problèmes d'intimidation. La moitié des écoles aide l'élève à participer à la résolution de son problème.

Enfin les écoles délivrent-elles des programmes spéciaux à la résolution des conflits ? Les points de vue des élèves sont présentés dans le graphe suivant :



Graphe 37 : Offre par l'établissement scolaire de programmes spéciaux à la résolution des conflits

Nous remarquons que les deux tiers des élèves ont dit que leurs écoles ne délivrent pas de programmes spéciaux en vue de les aider à résoudre leurs conflits avec les autres. Cependant 33.25% des élèves réclament que leurs écoles offrent des programmes de résolution des conflits. Nous mettons dans le graphe, ci-dessous, les techniques apprises par ces 33.25% des élèves enquêtés dans ces neuf écoles maronites dans le caza de Baabda :



Graphe 38 : Techniques de résolution des conflits

Nous constatons que 52.59% des élèves considèrent que la négociation est la première technique et la plus apprise à l'école. Puis 12.59% estiment que la gestion de la colère est la deuxième technique ; la médiation par les pairs est la troisième technique, avec 11.11% des élèves qui l'ont apprise.
Donc plusieurs techniques sont acquises par les élèves, ce qui nous permet de dire que les écoles délivrent à leurs élèves des programmes de résolution des conflits.

Nous en concluons que presque la moitié des élèves enquêtés ont acquis des compétences et des techniques de résolution des conflits et qu'ils sont actifs dans la résolution de leurs propres conflits. Cependant les autres élèves n'ont rien acquis de toutes ces méthodes délivrées par l'école.
Nous pouvons dire que ces méthodes et techniques ne sont pas suffisamment délivrées par l'école à la moitié des élèves, car les attitudes et les façons de prendre les décisions dans une situation conflictuelle n'ont pas aidé les élèves à résoudre leurs problèmes. Donc l'éducation à la résolution des conflits dans les écoles maronites du caza de Baabda doit être plus développée.

6. L'éducation aux droits de l'homme

Dans la sixième partie de notre chapitre, nous analyserons le contenu des réponses des élèves sur les questions qui portent sur l'éducation aux droits de l'homme. Voici ci-dessous les questions (q35→q41) posées aux élèves :

Subdivision VI

Questions sur l'éducation aux droits de l'homme

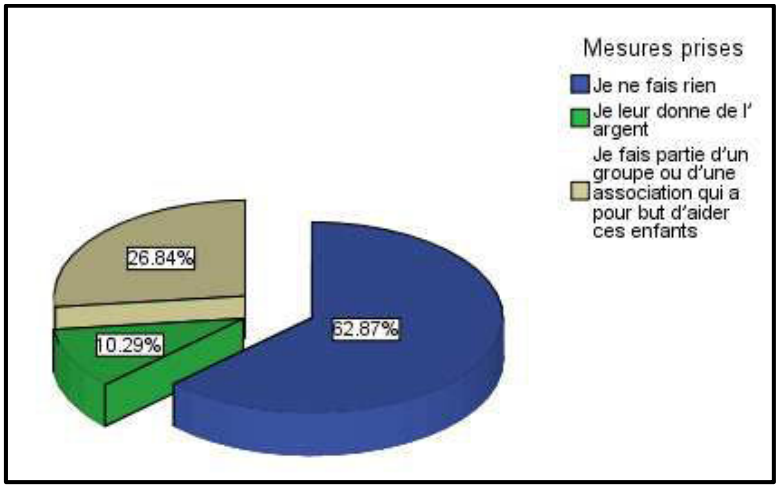
35. A. Connais-tu des enfants qui ne sont pas scolarisés ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, que fais-tu pour les aider à rejoindre l'école ?
    □ Je ne fais rien
    □ Je leur donne de l'argent
    □ Je fais partie d'un groupe ou d'une association qui a pour but d'aider ces enfants
36. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen concerne uniquement les hommes et non pas les femmes :
    □ Vrai □ Faux
37. Les élèves sont-ils traités d'une façon égale et équitable dans votre établissement scolaire ?
    □ Oui □ Non
38. A. As-tu au moins un(e) camarade d'école handicapé(e) physiquement ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, de quelle(s) facilité(s) dispose-t-il ?
    □ Accès à l'ascenseur
    □ Des pentes au lieu d'escalier
    □ Un espace spacieux pour s'installer
    □ Un soin spécial par le corps enseignant et administratif
39. A. As-tu au moins un(e) camarade africain(e) ou asiatique dans ton école ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, coche ton attitude envers lui (elle) :
    □ Prêt à l'amitié si nous nous entendons bien
    □ Notre relation est strictement limitée à la salle de classe
    □ Je ne veux avoir aucun contact avec lui (elle)
    □ Son (sa) présence m'irrite
40. A. Existe-t-il dans ton établissement scolaire des clubs et des équipes exclusivement réservés seulement aux garçons ou seulement aux filles ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, donne un exemple ?
    ……
41. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des programmes qui visent l'éducation aux droits de l'homme ? (ex : MUN : *Model United Nations*, MAL : *Modal Arab League*, HRTC : *Human Rights Trivia Competition*…)
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, participes-tu à ces programmes ?
    □ Oui □ Non

Pour commencer, nous voulons voir si les élèves enquêtés connaissent des enfants non-scolarisés. Le tableau ci-dessous nous reflète les réponses des élèves :

	Élèves					
	Oui		Non		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Connaissance d'enfants non scolarisés	272	67.0%	134	33.0%	406	100.0%

Tableau 16 : Connaître des enfants non-scolarisés

Nous remarquons que le tiers des élèves ne connaît aucun enfant non-scolarisé et que 67% des élèves connaissent de tels enfants. Ce qui nous intéresse, ce sont les mesures prises par ces élèves des écoles maronites à l'égard ces enfants et face à cette situation de non-scolarisation. Le graphe ci-dessous représente les points de vue des élèves :

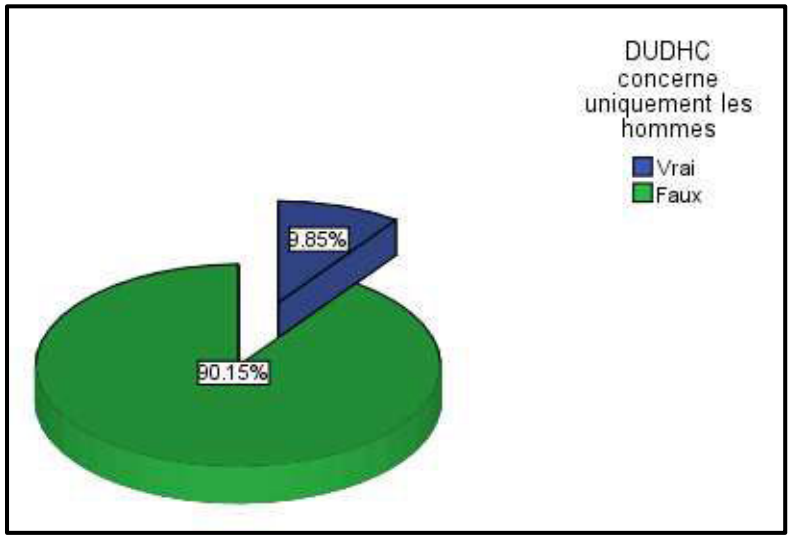


Graphe 39 : Mesures prises pour aider les enfants non-scolarisés

Ce qui peut choquer, c'est que 62.87% des élèves ne font rien pour aider ces enfants non-scolarisés. Néanmoins 26.84% des élèves sont actifs et ils font partie d'un groupe ou d'une association qui ont comme but d'aider ces enfants.

Et 10.29% de ces élèves leur donnent de l'argent. Donc à peu près le tiers des élèves qui connait des enfants non-scolarisés cherche à les aider.

Le graphe ci-dessous reflète les points de vue des élèves sur le fait de voir si la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen concerne seulement les hommes :

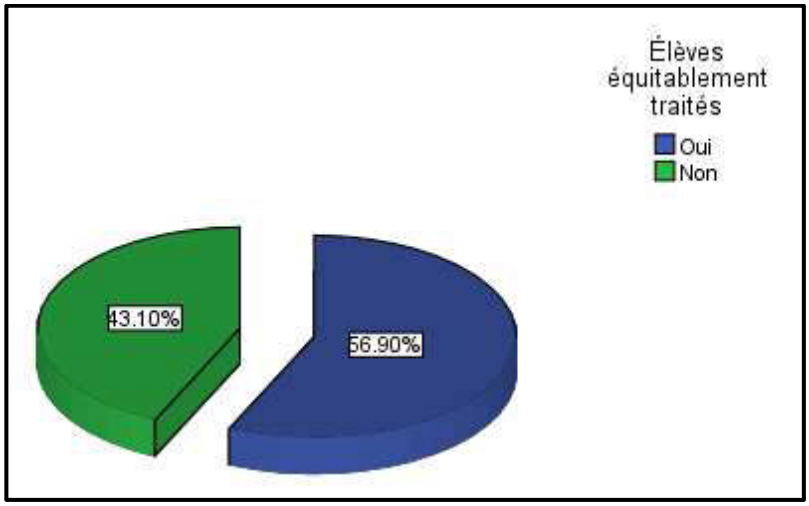


Graphe 40 : Le DUDHC concerne seulement les hommes

Nous remarquons que 90.15% des élèves ont dit « *non* »[156], mais que 9.85% des élèves ont dit « *oui* »[157]. La majorité des élèves est consciente que les droits et les devoirs sont égaux pour tout le monde.

En outre, nous questionnons les élèves pour voir si leurs écoles traitent tous les élèves d'une façon égale et équitable. Les réponses sont présentées dans le graphe ci-dessous :

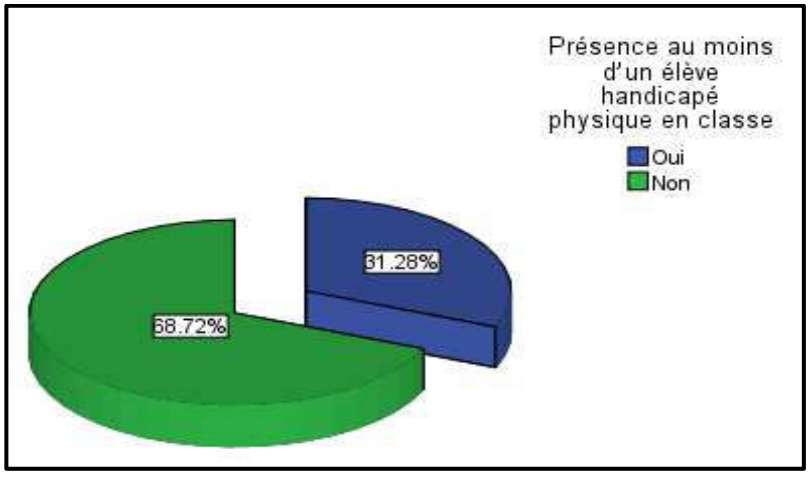
[156] Une fille a écrit sur son papier que le terme « Homme » désigne les hommes et les femmes. Cette fille est consciente que les destinataires de cette déclaration sont toutes les personnes dans le monde.
[157] Nous croyons que des élèves n'ont pas compris la question ; c'est pourquoi ils ont dit « vrai ».



Graphe 41 : Les élèves sont traités d'une façon égale et équitable

Selon les réponses des élèves, nous constatons que 43.1% des élèves enquêtés ont dit que leurs écoles font une distinction entre les élèves. Cela veut dire que les écoles ne suivent pas des directives claires dans l'application des droits et des devoirs. Cette pratique nuit à l'éducation aux droits de l'homme qui cherche à promouvoir dans les écoles le principe d'égalité et de liberté entre les personnes. Donc le principe d'égalité pourrait être repensé afin de revoir le chemin vers une vraie paix entre les différents membres de la communauté éducative.

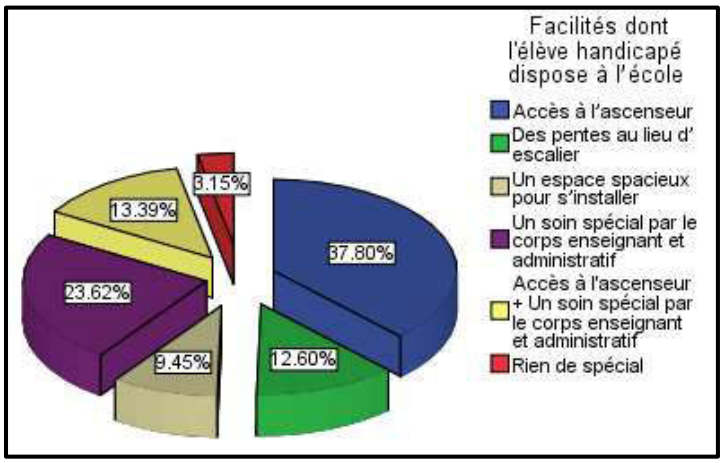
De surcroît, nous désirons savoir si les élèves ont des ami(e)s ayant un handicap physique dans leurs écoles. Le graphe ci-dessous nous révèle la réalité :



Graphe 42 : Être ami(es) avec un élève handicapé physiquement à l'école

Nous constatons que 68.72% des élèves n'ont pas d'ami(e)s handicapé(e)s physiquement à l'intérieur de l'école. 31.28% des élèves ont des ami(e)s handicapé(e)s physiquement. Cette convivialité entre les élèves normaux et les élèves à besoins spécifiques pourrait créer une atmosphère de solidarité et de paix à l'école. Et elle va pousser les élèves normaux à revendiquer les droits des autres.

Notons que les Écoles B, C, D, E et H scolarisent des élèves avec un handicap physique, car elles disposent de beaucoup de facilités. Le graphe ci-dessous va présenter ces facilités :

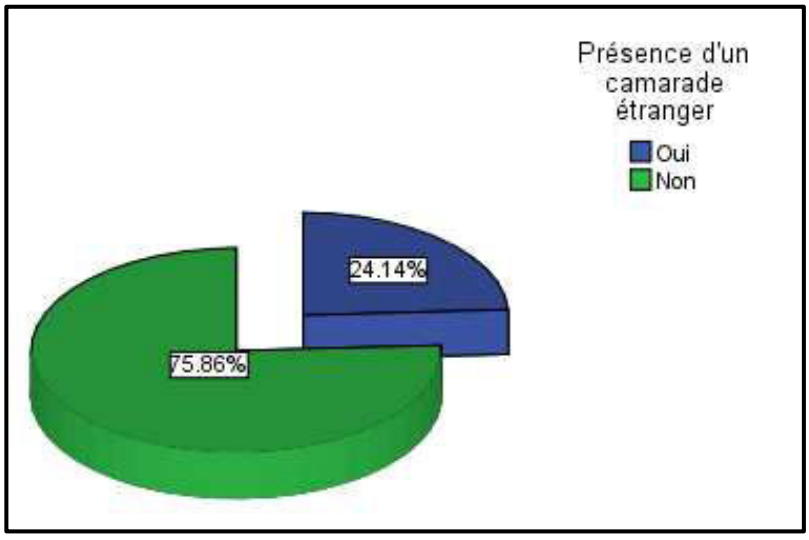


Graphe 43 : Facilités dont l'élève handicapé dispose à l'école

Nous constatons qu'il y a beaucoup de facilités dans les écoles comme : l'ascenseur, les pentes au lieu d'escaliers et l'espace spacieux pour s'installer. Notons qu'un soin spécial est assuré par le corps enseignant et administratif. Donc toutes les ressources matérielles et humaines sont mises à la disposition de ces enfants.

Quelques écoles maronites scolarisent des enfants avec un handicap physique et elles cherchent à aménager le lieu de l'école pour les aider à se déplacer. Donc les écoles maronites enquêtées appliquent timidement le principe de l'éducation pour tous au niveau de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques.

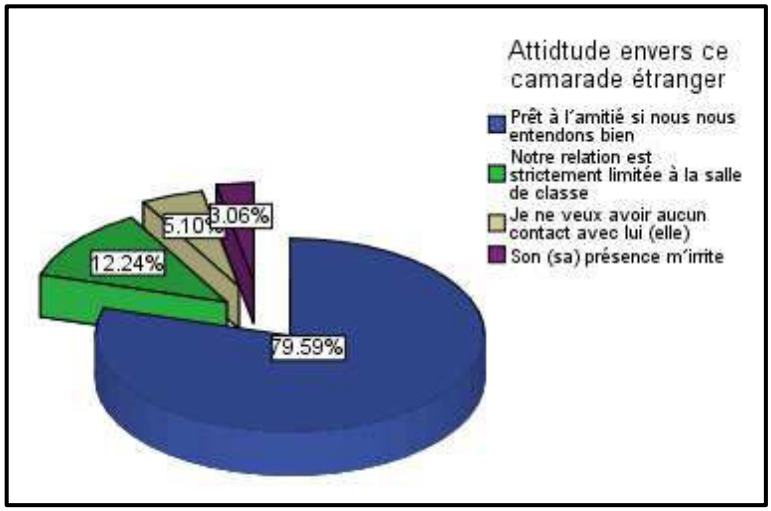
Nous savons très bien que le Liban est peuplé par des personnes de nationalités différentes. Nous voulons savoir si les élèves sont camarades avec un élève asiatique ou africain à l'école. Le graphe ci-dessous représente les réponses des élèves :



Graphe 44 : Présence au moins d'un élève africain ou asiatique dans l'établissement scolaire

Nous remarquons que 75.86% des élèves n'ont pas de camarades de classe qui sont africains ou bien asiatiques. 24.14% ont noté qu'ils ont des camarades africains ou asiatiques[158].

Mais ce qui compte, c'est l'attitude des élèves enquêtés qui ont au moins un camarade africain ou asiatique, devant eux. Le graphe, ci-dessous, met en relief les différentes attitudes des élèves :



Graphe 45 : Attitudes des élèves envers un élève africain ou asiatique

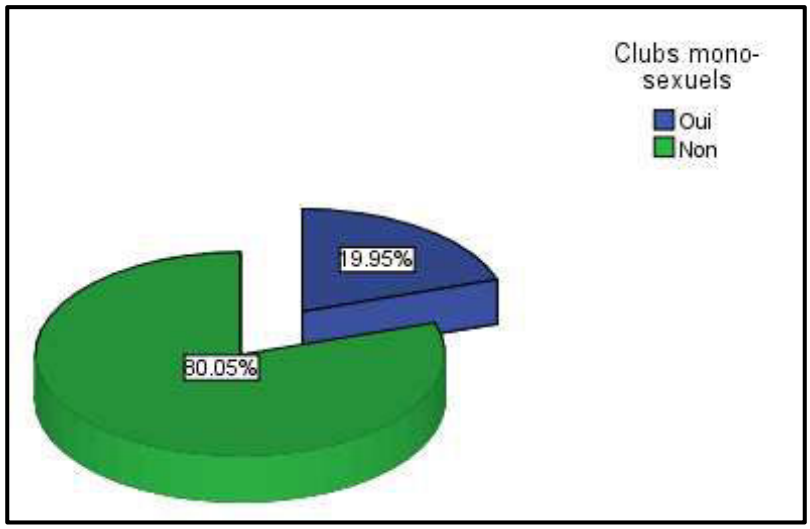
Nous constatons que 79.59% des élèves sont prêts à l'amitié et qu'ils s'entendent bien avec eux[159]. Les autres élèves cherchent à mettre à distance ces élèves asiatiques ou africains.

Donc la majorité des élèves enquêtés sont ouverts à accueillir l'autre qui est différent. Cette atmosphère d'accueil aide ces élèves étrangers à vivre à l'aise et à sentir que leurs droits ne sont pas usurpés.

[158] En retournant à l'analyse de la question numéro 3, nous avons constaté qu'il y a un seul élève égyptien parmi les élèves enquêtés. Cela ne contredit pas la présence de beaucoup d'élèves africains et asiatiques dans les écoles maronites dans le caza de Baabda.

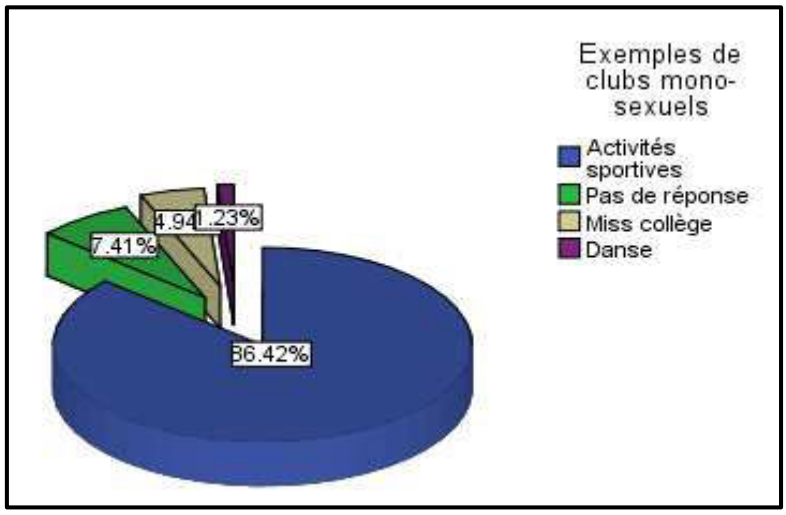
[159] Une fille a écrit sur la feuille du questionnaire qu'elle **adore** son camarade africain.

Nous voulons ainsi connaître la présence des clubs mono-sexuels dans les écoles. Le graphe ci-dessous représente les réponses des élèves :



Graphe 46 : Présence de clubs ou d'équipes mono-sexuels

Nous remarquons que 80.05% des élèves affirment l'existence de clubs et d'équipes mono-sexuels[160]. 19.95% confirment l'existence de tels clubs et équipes[161]. Ces élèves-là nous donnent des exemples de clubs ou d'équipes mono-sexuels dans leurs écoles. Le graphe ci-dessous présente ces exemples :



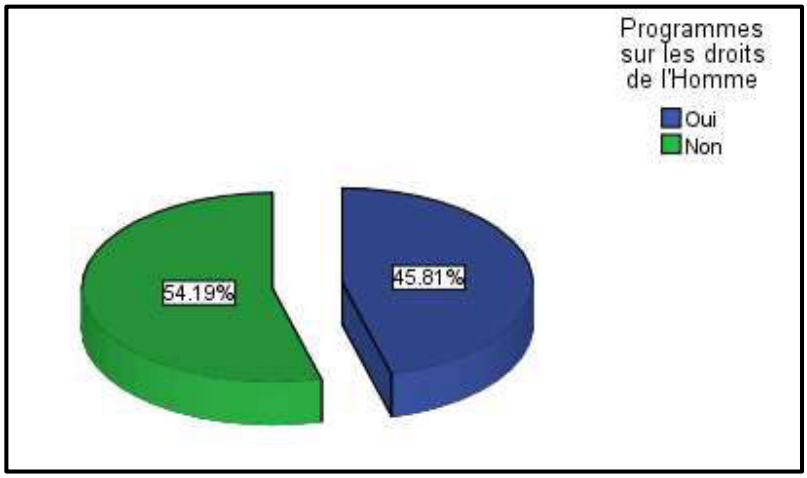
Graphe 47 : Exemples de clubs et d'équipes mono-sexuels

[160] Les élèves de l'école I ont écrit sur la feuille du questionnaire que, dans leur école, il n'y a aucun club ou équipe ni pour les garçons ni pour les filles.
[161] Il existe des clubs mono-sexuels dans des écoles et dans d'autres non.

Nous constatons que 86.42% des élèves considèrent que les équipes sportives sont mono-sexuelles et réservées aux garçons et aux filles ; 7.41% des élèves n'ont pas répondu à la question ; 4.94% ont répondu que le club de Miss collège est réservé aux filles ; de même, les 1.24% des élèves ont dit que l'équipe de danse est instituée à l'école pour les filles.

Donc la majorité des écoles maronites dans le caza de Baabda ont essayé de créer des clubs et des équipes pour chaque sexe. Ainsi les filles et les garçons sont égaux dans leurs droits. Les filles comme les garçons ont droit à l'éducation sportive et artistique.

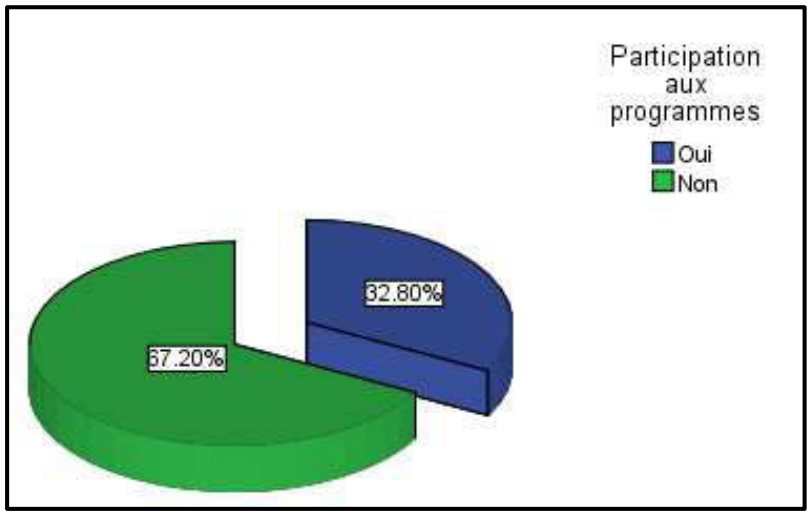
Pour continuer, nous voulons savoir si les écoles maronites dans le caza de Baabda organisent des programmes qui visent l'éducation aux droits de l'homme. Les réponses des élèves sont présentées dans le graphe suivant :



Graphe 48 : Présence de programmes visant l'éducation aux droits de l'homme

Nous remarquons que presque la moitié des élèves, 45,81%, a nié la présence de programmes visant à l'éducation aux droits de l'homme.

54,19% des élèves confirment la présence de tels programmes, mais nous nous intéressons davantage à la participation active de ces derniers aux programmes. Le graphe ci-dessous met en relief les réponses des élèves concernant leurs participations aux programmes de l'éducation aux droits de l'homme :



Graphe 49 : Participation de l'élève aux programmes de l'éducation aux droits de l'homme

Nous remarquons que seulement 32.80% (61 élèves) des élèves qui affirment l'existence de programmes de l'éducation aux droits de l'homme dans leurs écoles y participent activement.

Ces 61 élèves forment 15% de tous les élèves enquêtés (406 élèves) dans les écoles maronites du caza de Baabda. Nous en déduisons que la participation à ces programmes est timide ; donc l'intégration des programmes de l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles maronites est à développer.

Nous concluons que la majorité des élèves enquêtés dans les écoles maronites dans le caza de Baabda est initiée aux droits de l'homme. Mais les pratiques des deux tiers de ces élèves sont loin de cette éducation. La mission de l'École maronite n'a pas abouti à son but. L'école maronite devrait réajuster ses pratiques pour qu'elles soient adéquates avec sa mission.

De plus, les programmes de l'éducation aux droits de l'homme délivrés par les écoles maronites sont à développer, car seulement 15% des élèves profitent de ces programmes. L'éducation aux droits de l'homme dans ces écoles reste au niveau conceptuel et elle n'est pas traduite en pratique.

7. L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Dans la septième partie de ce chapitre, nous présenterons la perspective des élèves en ce qui concerne l'éducation à la compréhension et au dialogue. Voici ci-dessous les questions (q42→q49) posées aux élèves :

Subdivision VII

Questions sur l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

42. A. As-tu une idée des principes d'autres religions ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, c'est grâce à :
    □ Tes lectures et recherches
    □ Des camarades de religion différente
    □ L'école
    □ Ta famille
43. Quel est le nombre des fêtes religieuses que tu connais dans une autre religion ?
    □ Aucune
    □ 2
    □ 3 et plus
44. La variété de confessions et de communautés est pour le Liban : *(choisir une seule réponse)*
    □ Une source de problèmes et de conflits
    □ Une source d'enrichissement culturel
45. Pour toi, ton compatriote est avant tout : *(choisir une seule réponse)*
    □ Un citoyen libanais
    □ Un musulman, chrétien ou druze

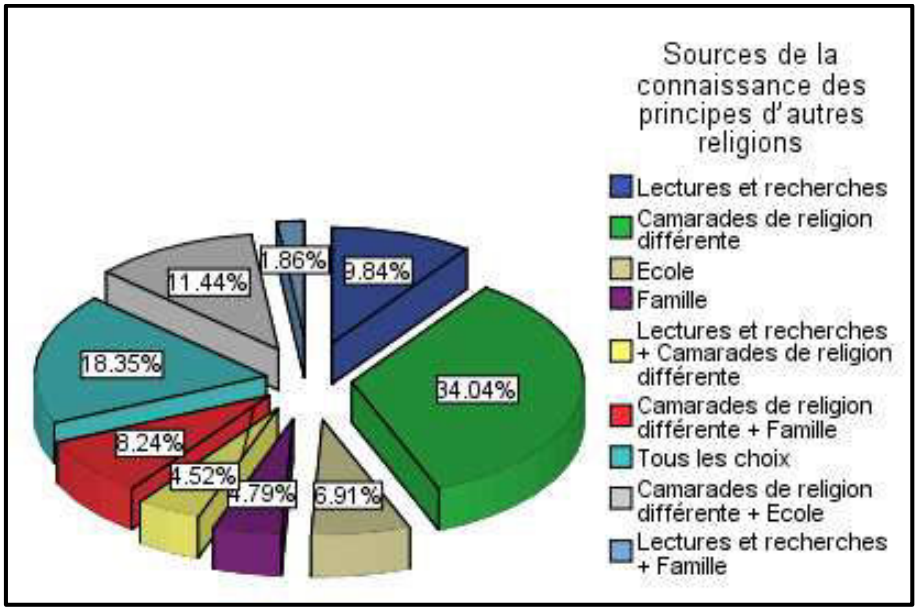
46. Les élèves de ton école appartiennent-ils tous à une même religion ?
□ Oui □ Non
47. A. Fais-tu partie d'une minorité religieuse dans ton école ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, te sens-tu persécuté par tes camarades appartenant à la religion majoritaire ?
□ Oui □ Non
C. Si oui, que fait ton école ?
……
48. A. As-tu des camarades appartenant à une autre religion ?
□ Oui □ Non
B. Si non, acceptes-tu d'être ami(e) avec un (une) jeune de religion différente ?
□ Oui □ Non
49. A. L'école te pousse-t-elle à connaître les autres religions ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, par quel(s) moyen(s) ?
□ Cours, conférences et expositions
□ Dialogue interreligieux avec des élèves de ton école
□ Dialogue interreligieux avec des élèves d'autres écoles

Pour commencer, nous voulons savoir le nombre des élèves qui ont une idée des principes des autres religions. Le tableau ci-dessous représente les réponses des élèves :

	Élèves					
	Oui		Non		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Idée des principes des autres religions	376	92.6%	30	7.4%	406	100.0%

Tableau 17 : Idée des principes des autres religions

Nous remarquons que 7.4% des élèves n'ont aucune idée des principes des religions auxquelles ils n'appartiennent pas. 92.6% des élèves ont une connaissance de ces principes grâce à plusieurs sources. Le graphe ci-dessous nous expose les sources d'informations des principes des autres religions en se basant sur les points de vue des élèves enquêtés :



Graphe 50 : Sources des informations sur les principes des autres religions

Nous constatons d'abord que 36.7% des élèves ont recours à leurs écoles pour avoir une idée sur les principes des autres religions. En outre 34.57% des élèves comptent sur leurs lectures et leurs recherches. Ensuite 33.24% des élèves dépendent de leurs familles pour faire la connaissance des autres religions. Enfin 76.59% des élèves[162] ont eu recours à leurs camarades à l'école pour connaître les principes des autres religions.

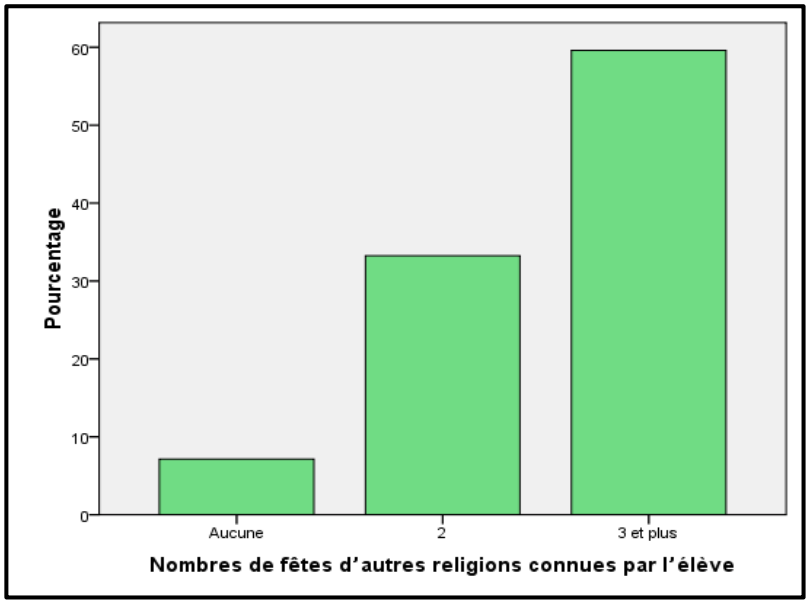
Nous en déduisons que les camarades, l'école, la famille, les lectures et les recherches jouent un rôle important dans l'acquisition et la connaissance des principes des autres religions.

Donc les élèves des écoles maronites du caza de Baabda sont conscients des principes des autres religions, et ce n'est pas seulement grâce à l'éducation délivrée par l'école mais grâce à la présence des élèves des autres religions qui entrent en communication quotidienne avec eux. Cette présence a permis cette

[162] Les réponses à cette question ont un total supérieur à 100%, car les élèves avaient le droit de cocher plusieurs réponses.

interaction entre les élèves et a permis aux élèves de se connaître. C'est ce que nous appelons l'éducation par les pairs que l'école doit renforcer.

De plus, nous cherchons à estimer le nombre des fêtes religieuses qu'un élève connaît dans une autre religion. Le graphe ci-dessous donne les points de vue des élèves :

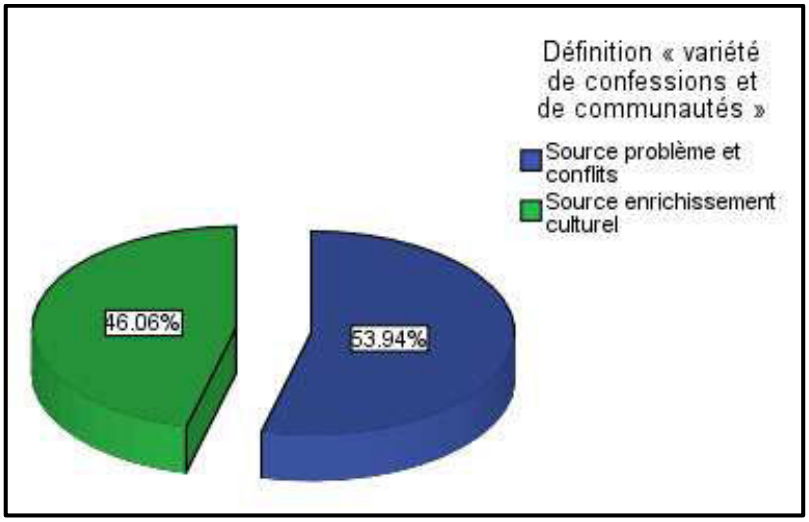


Graphe 51 : Nombre de fêtes des autres religions connues par l'élève

Nous remarquons que 7.1% des élèves ne connaissent aucune fête dans d'autres religions. 33.3% des élèves enquêtés connaissent 2 fêtes et 59.6% des élèves connaissent 3 fêtes et plus. La médiane est égale à *3 et plus*.
Donc la majorité des élèves[163] a une idée des fêtes des autres religions.

La variété de confessions et des communautés au Liban est considérée par les uns comme source de conflits et elle est vue par les autres comme source d'enrichissement. Le graphe ci-dessous nous présente les points de vue des élèves :

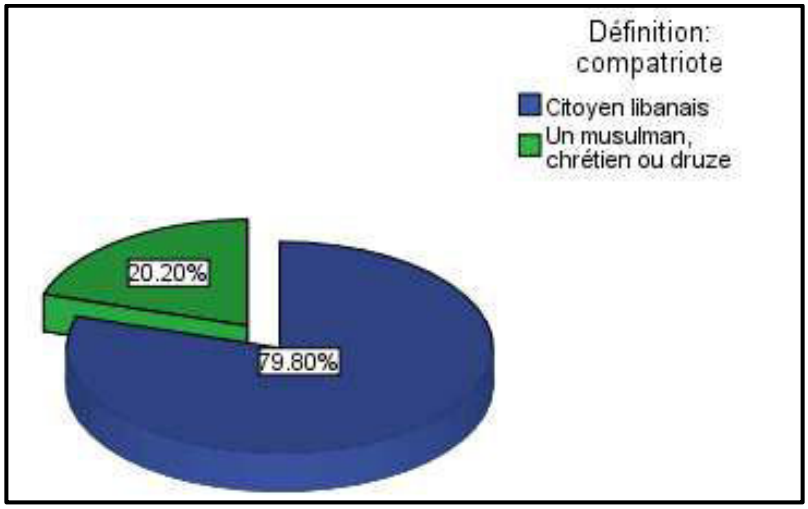
[163] Il faut noter que la majorité des chrétiens ont pensé à la religion musulmane et vice versa.



Graphe 52 : Définition de la « variété de confessions et de communautés au Liban »

Nous remarquons que 53.94% des élèves considèrent que la variété de confessions et de communautés au Liban est source de problèmes et de conflits. 46.06% voient, dans cette variété, une source d'enrichissement culturel. Donc l'école a un grand rôle à jouer pour aider les élèves à voir dans cette variété une source d'enrichissement. Un long chemin est à parcourir, surtout dans un pays multiconfessionnel comme le Liban.

De surcroît, nous voulons savoir la façon par laquelle l'élève perçoit son compatriote. Le graphe ci-dessous reflète le point de vue des élèves :

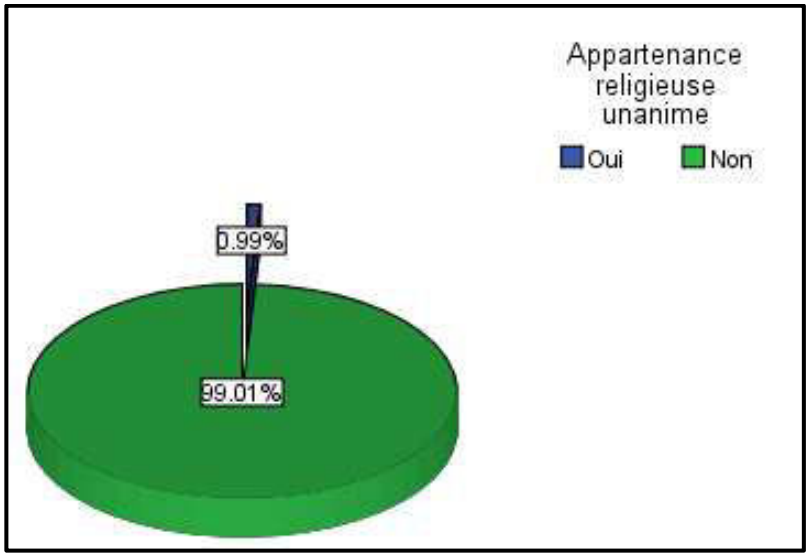


Graphe 53 : Façon par laquelle l'élève perçoit son compatriote

Nous constatons que 79.8% considèrent que leur compatriote est, avant tout, un *citoyen libanais* ; donc la majorité des élèves est prête à vivre dans la société avec l'autre, qui est différent, dans un état de droit et non pas dans un état basé sur la différence confessionnelle. Cet état d'esprit chez les élèves est dû à l'éducation délivrée par ces écoles et qui peut permettre la création d'une atmosphère de paix dans ce pays dans le futur proche.

Pourtant 20.2% des élèves voient, avant tout, leur compatriote en fonction de sa religion : *un musulman, un chrétien ou un druze*. Donc les écoles maronites doivent travailler sur ces 82 élèves, les 20.2%, pour qu'ils comprennent que l'autre, qui est différent, ne doit pas être limité à sa religion mais qu'il faut le voir comme citoyen.

Nous voulons aussi savoir si les élèves sont conscients de la diversité religieuse dans leurs écoles ou si, par contre, ils croient qu'il y a une unanimité religieuse :



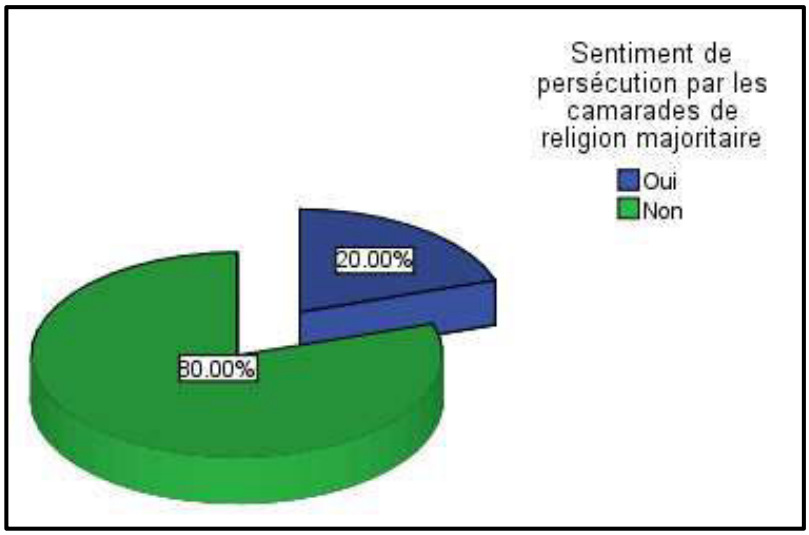
Graphe 54 : Appartenance religieuse unanime de tous les élèves de l'école

Nous remarquons que 99.01% des élèves reconnaissent que leurs écoles sont des écoles mixtes. Nous pouvons dire que les élèves sont conscients de la diversité confessionnelle et religieuse au sein de leurs écoles. Donc il incombe à l'école la responsabilité d'éduquer à la compréhension mutuelle et au dialogue qui va aider les élèves à entrer en dialogue avec leur future compatriote, une fois terminées leurs études à l'école.
Néanmoins 0.99% des élèves (4 élèves) voient que l'appartenance religieuse à l'école est unanime. Nous déduisons de ce constat deux choses : premièrement, ces élèves ne connaissaient pas qu'il y avait une différence religieuse entre les élèves de la même école ; deuxièmement, les réponses de ces quatre élèves sont peut-être falsifiées et donc à rejeter.

Pour continuer, 20.94% des élèves ont déclaré qu'ils appartenaient à une minorité religieuse à l'école[164]. Ces élèves se sentent-ils persécutés par la

[164] Notons qu'à l'École C, il y a une confusion chez les élèves s'ils sont une majorité ou bien une minorité et que cela est dû au rapprochement du nombre des élèves musulmans et chrétiens. De même, les élèves chrétiens

majorité religieuse à l'école ? Les réponses des élèves sont présentées dans le graphe ci-dessous :

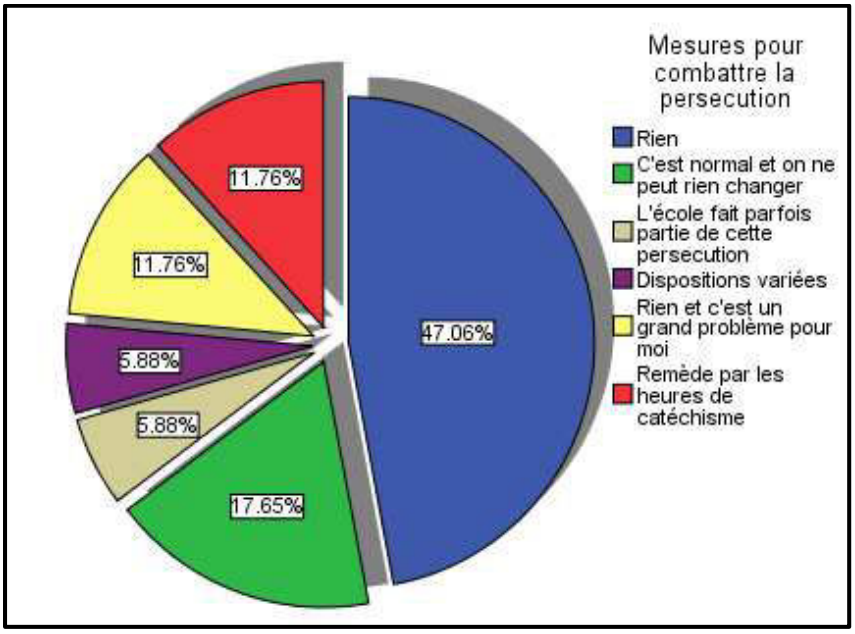


Graphe 55 : Sentiment de persécution par les camarades de religion majoritaire

Nous remarquons que 80% des élèves de religions minoritaires se sentent à l'aise et accueillis par leurs camarades de classe de religions majoritaires. Pourtant, 20% des élèves de religions minoritaires dans les écoles maronites du caza de Baabda sentent qu'ils sont persécutés par leurs camarades de religions majoritaires. Ce constat nous permet de dire qu'un cinquième des élèves est victime d'une faille dans l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

Quelles sont les mesures prises par les écoles maronites dans le caza de Baabda pour remédier à ce problème d'intimidation religieuse ? Les points de vue des élèves sont présentés dans le graphe ci-dessous :

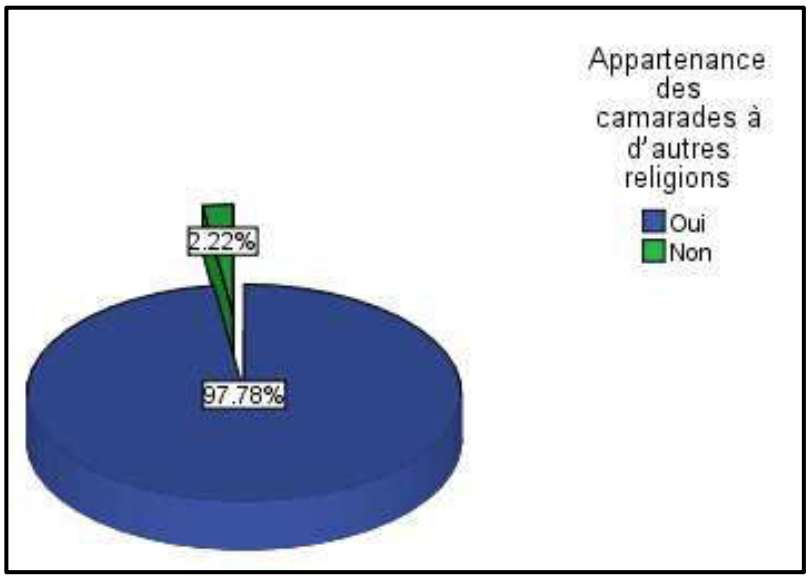
dans l'École G se considèrent comme étant la majorité. Sachant que les druzes forment la majorité de 74% de l'école.



Graphe 56 : Mesures prises par l'école pour combattre le sentiment de persécution religieuse

Nous constatons que 47.06% des élèves affirment que l'école ne prend aucune mesure corrective. De plus 11.76% des élèves sont malheureux à cause de l'indifférence de l'école à l'égard de ce sujet. Et 17.65% des élèves considèrent cette persécution comme « normale » et « fatale », car ils prétendent que rien ne peut être changé. Notons que 5.88% des élèves considèrent que l'école fait parfois partie de cette persécution. Donc 82.35% des élèves qui se sentent persécutés considèrent que leurs écoles ne font rien pour remédier à la situation. 5.88% des élèves considèrent que le remède se fait grâce à des dispositions variées, surtout en renvoyant les intimidateurs à la maison. Pour 11.76% des élèves, le seul remède trouvé est la sensibilisation à ce problème durant les heures de catéchèse en classe. Donc les écoles maronites ne disposent pas de procédures claires pour remédier à l'intimidation religieuse.

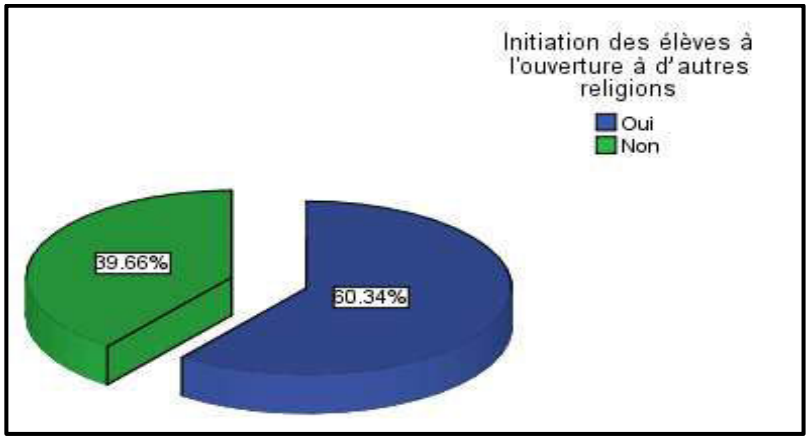
Nous cherchons ainsi à savoir si les élèves de ces écoles maronites ont des camarades appartenant à d'autres religions. Les réponses des élèves révèlent ce qui suit :



Graphe 57 : Appartenance des camarades à d'autres religions

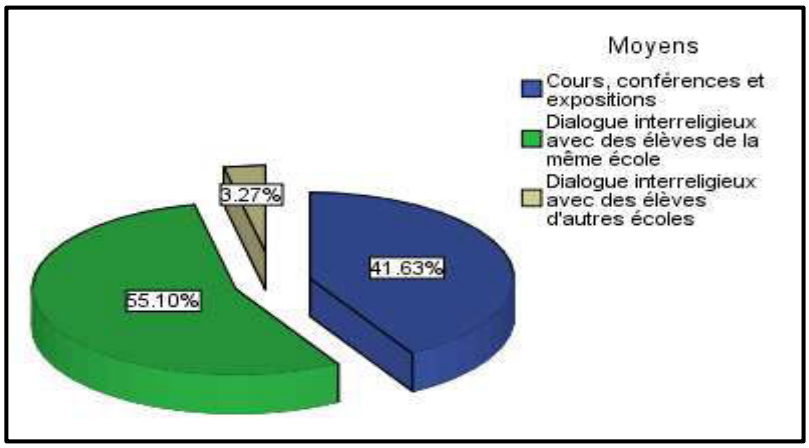
Nous remarquons que 97.78% des élèves ont des camarades appartenant à d'autres religions. Cela nous permet de dire que les élèves sont ouverts les uns aux autres et que cela prépare une société pacifique dans le futur proche.
2.22% des élèves (9 élèves) ont avoué qu'ils n'ont pas de camarades des autres religions. Notons que 6 élèves sur les 9 acceptent d'être ami(es) avec un(e) jeune de religion différente. Mais 3 élèves qui se trouvent dans les *Écoles C et E* refusent d'avoir des amis (es) des autres religions.
En conséquence, les élèves des écoles maronites du caza de Baabda sont ouverts aux autres qui sont différents.

Les écoles maronites aident-elles les élèves à connaître les autres religions ? Les réponses des élèves sont présentées dans le graphe suivant :



Graphe 58 : Initiation des élèves à s'ouvrir à d'autres religions

Nous remarquons que 39.66% des élèves affirment que leurs écoles ne les aident pas à s'ouvrir aux autres religions. 60.34% des élèves précisent que leurs écoles les ont aidés à entrer en relation avec les adeptes des autres religions et à s'ouvrir aux principes des autres religions. C'est pourquoi nous désirons connaître les moyens grâce auxquels l'école initie les élèves à s'ouvrir aux autres religions. Les réponses des élèves sont exposées dans le graphe ci-dessous :



Graphe 59 : Moyens grâce auxquels l'école initie à l'ouverture à d'autres religions

Nous constatons que 41.63% des élèves signalent que l'école les initie à l'ouverture aux autres religions à travers les cours, les conférences et les

expositions. 55.1% des élèves affirment que l'école ouvre des pistes de dialogue interreligieux avec les élèves de la même école. 3.27% des élèves précisent que l'école organise un dialogue interreligieux avec les élèves des autres écoles. Donc l'éducation au dialogue est développée au sein de l'école.

Nous en concluons d'abord que les élèves des écoles maronites dans le caza de Baabda sont initiés aux principes et aux coutumes des autres religions. Mais nous avons remarqué que cette ouverture est due essentiellement à la communication avec les camarades de religions différentes plutôt qu'aux cours délivrés par l'école. L'école devrait donc introduire dans ses programmes des notions sur les autres religions pour permettre à l'élève d'être familiarisé avec les fondements des autres religions.

De plus, la moitié des élèves enquêtés voit dans la variété des confessions au Liban une source de conflits. L'école maronite a un grand rôle à jouer pour aider les élèves à voir dans cette variété une source d'enrichissement et un appel à vivre, malgré la différence, dans un état de droit et non pas dans un état basé sur la différence confessionnelle.

Ensuite nous avons découvert que les élèves sont ouverts aux autres religions et qu'ils acceptent d'avoir des amis appartenant à une autre religion. L'élève éduqué dans une école maronite a le rôle d'instrument de paix et de conciliation dans la société libanaise car il est habitué à s'ouvrir aux autres.

Enfin les écoles maronites ne disposent pas de procédures claires pour remédier à l'intimidation religieuse. Cependant nous trouvons de programmes développés en vue de promouvoir l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue. Mais ces programmes n'ont pas aidé à réduire l'intimidation religieuse chez les élèves. Cela pousse l'école maronite à repenser ses pratiques

à la lumière de sa mission qui, dans l'un de ses traits, consiste à être ouverte à toutes les cultures et les religions.

8. L'éducation au développement

La huitième partie de ce chapitre a pour objectif d'analyser l'avis des élèves à propos de l'éducation au développement. Voici ci-dessous les questions (q50→q55) adressées aux élèves :

Subdivision VIII

Questions sur l'éducation au développement

50. Le développement est synonyme de paix :
    - □ Vrai
    - □ Faux

51. Un pays est dit « développé » si : *(choisir une seule réponse)*
    - □ Ses indicateurs de développement économique (PIB, niveau des taux d'intérêt…) sont favorables pour l'investissement
    - □ Ses exportations sont supérieures à ses importations
    - □ S'il est industrialisé ou nouvellement industrialisé
    - □ S'il s'intéresse à l'amélioration de la qualité et des conditions de vie de la population

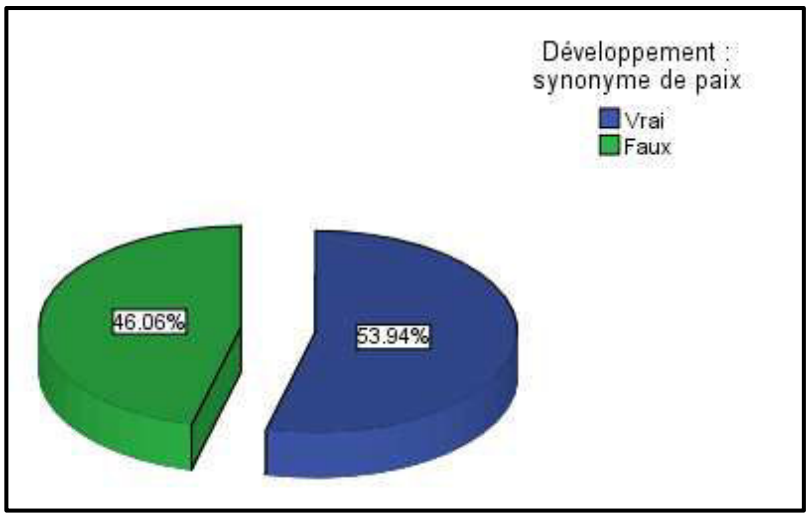
52. Quelle situation te semble être la meilleure ?
    - □ Un pays qui se livre à la production des industries les plus rentables (ex : automobiles…), exporte avec abondance et tolère un taux de chômage élevé
    - □ Un pays qui donne la priorité à des productions utiles, distribue les biens produits équitablement et agit sur la généralisation de l'éducation

53. *La Chine a longtemps été la seconde force économique mondiale après les États Unis. Sa production reste la plus compétitive du fait de son bas prix par rapport aux autres produits sur le marché. En effet, ceci est dû à son bas coût de fabrication. Grâce à la main d'œuvre chinoise sous-payée et qui travaille de très longues heures, les produits chinois envahissent le monde.*

    À ton avis : *(choisir une seule réponse)*
    - □ La Chine s'intéresse à la maximisation de ses profits et c'est ce qui importe le plus
    - □ La Chine n'a pas le droit de réaliser des profits aux dépens du bien-être de ses citoyens
    - □ La Chine doit laisser ses coûts de fabrication bas pour gagner plus, après tout ce sont les ouvriers qui ont accepté ces bas salaires

54. Tu as sûrement témoigné du sérieux problème des ordures enduré par le Liban.
    A. Connais-tu les sources de ce problème ?
    □ Oui
    □ Non
    □ J'en ai entendu parler
    B. As-tu discuté des solutions possibles pour remédier à ce problème avec des camarades dans un débat organisé à l'école ?
    □ Oui
    □ Non
55. Quelle est la fréquence des débats et des discussions en classe portant sur des problèmes sociaux contemporains et les moyens de les contrecarrer dans un débat organisé ?
    □ Très fréquente
    □ Fréquente
    □ Peu fréquente
    □ Rare

Pour commencer, nous avons posé aux élèves la question suivante : « le développement est-il le synonyme de paix ? ». Les réponses des élèves sont présentées dans le graphe ci-dessous :

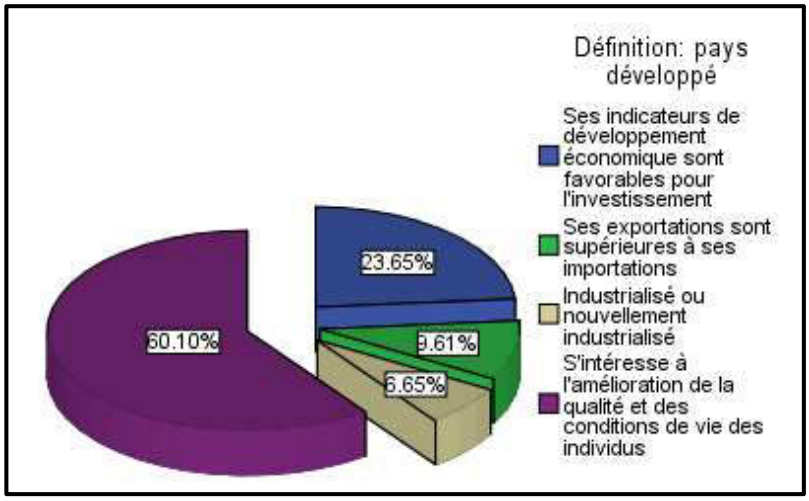


Graphe 60 : Développement : synonyme de paix ?

Nous constatons que 46.06% des élèves enquêtés ne font pas le lien entre le concept du développement et le concept de la paix. Ceci est dû à une faille dans les cours donnés et à l'éducation délivrée aux élèves dans les écoles. Notons

que dans la partie 3.3.1.5 de notre premier chapitre, nous avons constaté que le développement est le nouveau synonyme de paix ; donc l'éducation au développement est, en même temps, une éducation à la paix.

De plus, nous voulons savoir ce que signifie un « pays développé » pour les élèves des écoles maronites dans le caza de Baabda. Les réponses des élèves sont présentées dans le graphe ci-dessous :



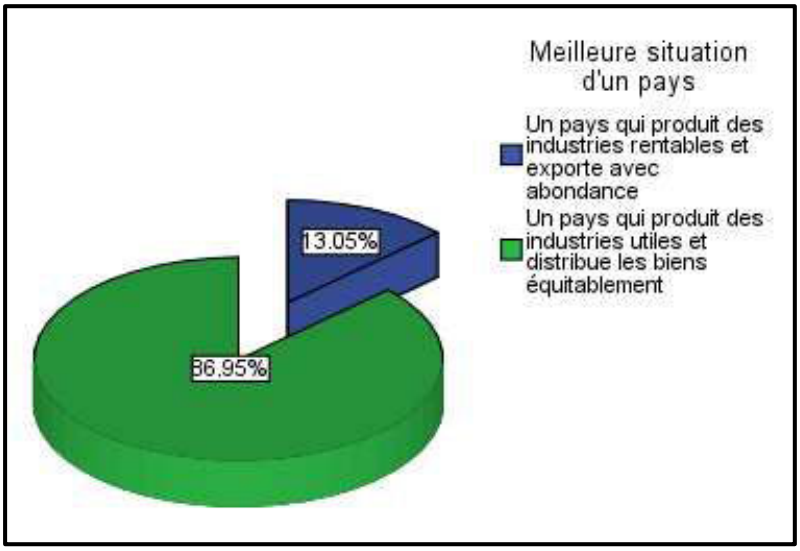
Graphe 61 : Définition de : « un pays développé »

Nous remarquons que 39.5% des élèves ont répondu à la question de point de vue des sciences économiques : 23.65% définissent un pays comme développé lorsque ses indicateurs de développement économique sont favorables pour l'investissement ; 9.61% des élèves considèrent qu'un pays est développé quand ses exportations sont supérieures à ses importations ; 6.65% pensent qu'un pays est développé quand il est industrialisé ou nouvellement industrialisé.

60.1% des élèves conçoivent le pays développé comme étant un pays qui s'intéresse à l'amélioration de la qualité et des conditions de vie des individus.

Donc ces élèves mettent au centre de leur pensée le développement de l'homme et non seulement le développement de l'économie du pays.

En outre, nous cherchons à connaître le point de vue des élèves sur la situation la plus favorable d'un pays. Le graphe ci-dessous récapitule les réponses des élèves :



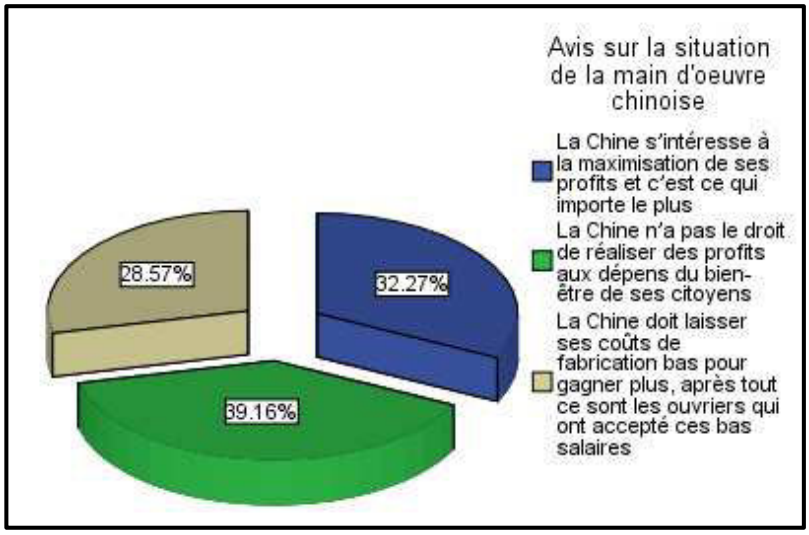
Graphe 62 : Choix de la meilleure situation d'un pays

Nous constatons que 13.05% des élèves considèrent que le meilleur système qu'un pays peut posséder est quand il produit les industries les plus rentables, exporte avec abondance et tolère un taux de chômage élevé. Donc cette minorité des élèves enquêtés ne fait pas attention aux inégalités produites par ce système qui laisse la grande majorité des gens sur cette planète dans la souffrance et la misère.

Néanmoins 86.95% des élèves estiment que la meilleure situation d'un pays est quand il donne la priorité à des productions utiles, distribue les biens produits équitablement et agit sur la généralisation de l'éducation. Donc la majorité des

élèves enquêtés est consciente qu'il faut contrecarrer les inégalités dans la répartition des biens et travailler sur le développement de la personne humaine.

De surcroît, la question numéro 53 de notre questionnaire demandait aux élèves leurs avis sur la situation de la main-d'œuvre chinoise. Les réponses des élèves sont présentées dans le graphe ci-dessous :



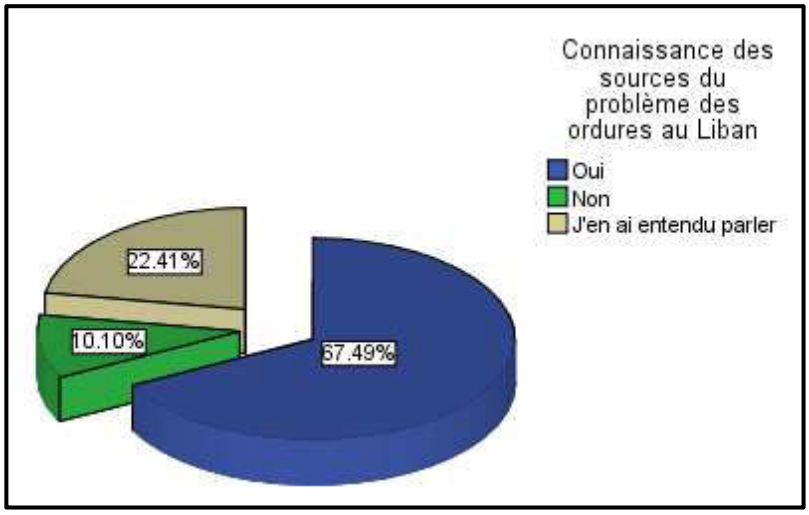
Graphe 63 : Avis sur la situation de la main d'œuvre chinoise

Nous voyons que 60.84% des élèves considèrent que la main d'œuvre n'est qu'un facteur de production qui devra être exploité : 32.27% prétendent que l'intérêt primordial est la maximisation du profit, quelle que soit la situation des salariés ; 28.57% des élèves expriment, dans la même perspective, que les salaires sont un fardeau pour la production et qu'il faudra le minimiser sans restriction. Ces élèves s'intéressent plus au gain matériel qu'à l'intérêt de l'être humain.

39.16% des élèves considèrent que la Chine n'a pas le droit de réaliser des profits aux dépens du bien-être de ses citoyens. Donc ces élèves ont une conscience critique qui remet en question l'injustice et les structures

antidémocratiques de fabrication qui ont un programme de développement fondé sur la maximisation du profit et la destruction des communautés humaines et naturelles.

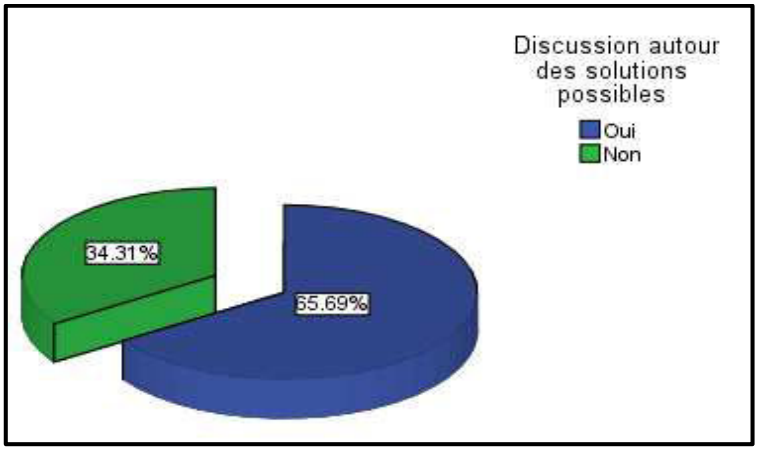
Il est aussi intéressant de savoir si les élèves ont pris connaissance des sources du problème des ordures au Liban. Le graphe ci-dessous met en relief les points de vue des élèves :



Graphe 64 : Connaissance des sources du problème des ordures au Liban

Il est surprenant que 32.51% des élèves n'aient pas discuté en classe du problème des ordures. Cependant 67.49% des élèves ont traité des sources de ce problème.

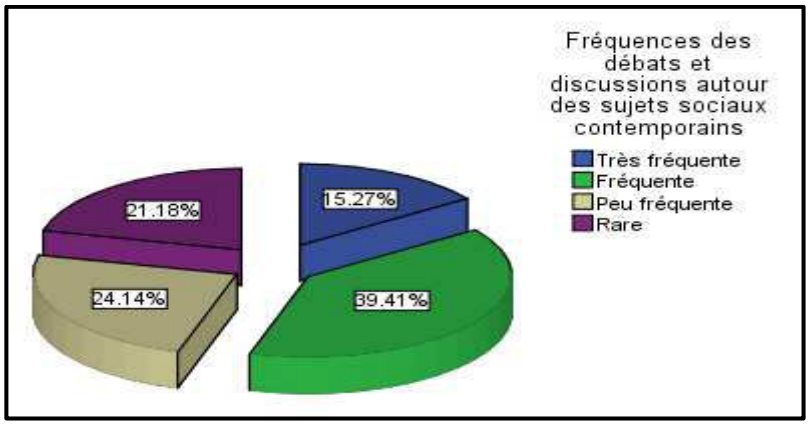
Mais ces 67.49% des étudiants ont-ils discuté avec leurs professeurs des solutions pour remédier à ce problème ? Les réponses des élèves sont présentées dans ce graphe ci-dessous :



Graphe 65 : Discussion autour des solutions possibles du problème des ordures au Liban

Nous remarquons que 34.31% des élèves déclarent qu'ils n'ont pas discuté des solutions du problème. Mais 65.69% des élèves affirment la discussion des solutions durant les cours en classe. Ces discussions aident les jeunes à accroître leur prise de conscience et leur compréhension du monde interdépendant et inégal dans lequel nous vivons, par un processus d'apprentissage interactif, de débat, d'action et de réflexion. Ces débats et discussions font partie de l'éducation au développement.

Dans le même sens, le graphe ci-dessous expose le point de vue des élèves sur la fréquence des débats et des discussions en classe, autour des sujets sociaux contemporains :



Graphe 66 : Fréquence des débats et discussions autour des sujets sociaux contemporains

Nous constatons que 15.27% des élèves estiment que ces débats sont très fréquents ; 39.41% précisent que ces débats sont fréquents[165] ; 24.14% trouvent que ces débats sont peu fréquents ; 21.18% affirment que ces débats sont rares. Donc la majorité des élèves dans les écoles maronites du caza de Baabda ont eu la chance de discuter des questions sociales en vue de remédier à la situation. Les éducateurs à la paix exposent à leurs élèves les misères des pays du troisième monde en se référant à des études sur le développement de ces pays, et ceci afin de les initier à élaborer des stratégies de développement ayant pour but la lutte contre la violence structurelle dans ces pays sous-développés.

Les élèves des écoles maronites du caza de Baabda ne font pas le lien, au niveau conceptuel, entre le mot « développement » et le mot « paix ». Pourtant ces élèves témoignent d'une bonne foi et ils tendent, grâce aux débats et aux discussions en classe, vers un monde plus juste et plus équitable. Donc ces élèves rejoignent les principes[166] de l'éducation au développement qui consistent à remettre en question l'injustice sociale et à développer une conscience critique qui conteste l'inégalité dans le monde.

En guise de conclusion, l'élève, qui est au centre du processus éducatif, est un bon révélateur des pratiques de l'éducation à la paix à l'école. Notre objectif était de savoir si les élèves des écoles maronites du caza de Baabda traduisent les différents modèles de l'éducation à la paix dans leurs propres comportements et attitudes. Pour ce faire, nous avons fait passer un questionnaire auprès de 406 élèves des classes de seconde et de première dans

[165] L'un des élèves a dit que ces débats et discussions sont fréquents durant les périodes de civisme.
[166] Voir la partie 3.3.1.5 de notre premier chapitre.

neuf écoles maronites. L'analyse de ces questionnaires nous a fourni les données suivantes :

- Les neuf écoles maronites adoptent le *principe de l'éducation pour tous*. Ces écoles accueillent des filles, des garçons et des élèves de différentes nationalités et confessions. Ce principe ouvre le chemin vers l'installation de l'éducation à la paix dans les écoles, car il est basé sur le refus de la discrimination de n'importe quel être humain. Cette ouverture envers toute personne a favorisé la promotion des différents modèles de l'éducation à la paix dans ces écoles maronites.
- La majorité des élèves s'intéresse à la sauvegarde de l'environnement. Mais les tâches accomplies par ces élèves au niveau de la protection de l'environnement sont restreintes. Donc l'éducation à l'environnement dans ces écoles reste au niveau conceptuel et elle n'est pas traduite vraiment en pratique. Basée sur l'Ep-mètre, nous estimons que la couleur verte sera claire, car l'éducation à l'environnement, chez les élèves, est peu développée.
- La majorité des élèves est insensible aux problèmes des gens des autres continents et ils ne sont pas habitués à interagir avec des personnes des autres cultures. Cela est dû au non développement des projets et des programmes qui promeuvent l'éducation internationale. À noter que cette éducation est présente partiellement dans quelques écoles. Basée sur l'Ep-mètre, nous estimons que la couleur jaune sera très claire car l'éducation internationale, chez les élèves, est peu développée.
- Presque la moitié des élèves enquêtés a acquis des compétences et des techniques de résolution des conflits et ils sont actifs dans la résolution de leurs propres conflits. Pourtant les autres élèves n'ont acquis ni les méthodes ni les techniques pour la résolution des conflits. Basée sur l'Ep-mètre, nous estimons que la couleur rouge sera semi-foncée, car

l'éducation à la résolution des conflits n'est pas totalement développée chez tous les élèves.

- La majorité des élèves enquêtés est initiée aux droits de l'homme. Mais les pratiques des deux tiers de ces élèves sont loin de cette éducation. L'éducation aux droits de l'homme dans ces écoles reste au niveau conceptuel et elle n'est pas traduite en pratique. Basée sur l'Ep-mètre, nous estimons que la couleur bleue sera claire, car l'éducation aux droits de l'homme, chez les élèves, est peu développée.
- Les élèves sont initiés aux principes et aux coutumes des autres religions. Mais nous avons remarqué que cette ouverture est due essentiellement à la communication avec les camarades des autres religions plutôt qu'aux cours délivrés par l'école. Les programmes de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue n'ont pas atteint leurs buts. Basée sur l'Ep-mètre, nous estimons que la couleur orange sera semi-foncée car l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue n'est pas totalement développée chez tous les élèves.
- Les élèves témoignent d'une bonne foi et ils tendent, grâce aux débats et aux discussions en classe, vers un monde plus juste et plus équitable. Ils rejoignent les principes de l'éducation au développement qui consistent à : remettre en question l'injustice sociale et à développer une conscience critique qui conteste l'inégalité dans le monde. Basée sur l'Ep-mètre, nous estimons que le violet sera semi-foncé, car l'éducation au développement n'est pas totalement développée chez tous les élèves.

Voici, ci-dessous, la figure qui présente les niveaux de développement des six modèles de l'éducation à la paix, suite aux points de vue analysés :

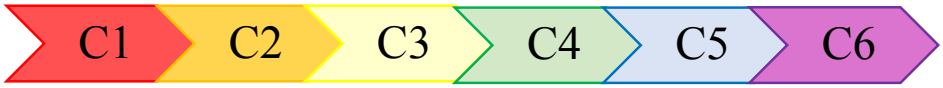


Figure 48 : L'Ep-mètre et l'analyse des questionnaires envoyés aux élèves des classes de seconde et de première dans les écoles maronites du caza de Baabda

Cet Ep-mètre reflète le niveau de développement des modèles de l'éducation à la paix dans les neuf écoles maronites du caza de Baabda, obtenu suite à l'analyse des questionnaires passés près d'élèves de seconde et de première. Cette figure nous permet de constater que les modèles de l'éducation à la paix sont tous présents dans l'ensemble des écoles maronites du caza de Baabda, mais à des degrés de développement différents. Notons que l'Ep-mètre illustré dans cette figure représente les niveaux moyens de développement des modèles pour toutes les écoles. Il est vrai qu'il existe des écoles qui sont plus avancées dans l'implémentation des modèles de l'éducation à la paix, et par suite leur Ep-mètre est plus foncé dans certaines catégories, mais par ailleurs, nous trouvons aussi des écoles dans lesquelles l'implémentation de ces modèles reste timide. Ainsi lorsque nous procédons par une vue d'ensemble de tout l'échantillon étudié, nous obtenons cet Ep-mètre de couleurs représentée dans la figure ci-dessus[167].

Retournant à la troisième hypothèse de notre étude, nous en déduisons que les tâches accomplies par les élèves dans les écoles maronites dans le caza de Baabda reflètent la promotion des six modèles de l'éducation à la paix mais que le degré de développement de ces modèles diffère d'un modèle à un autre et d'un établissement scolaire à un autre. En faisant référence à la partie 1.3 du troisième chapitre, qui élabore l'analogie entre le spectromètre et l'Ep-mètre,

[167] Nous pouvons construire un Ep-mètre pour chaque école à part et même pour chaque élève à part.

nous pouvons confirmer partiellement, suite à l'analyse des questionnaires, que les élèves des écoles maronites sont de bons révélateurs des six couleurs.
Notons que les éléments de ce sixième chapitre vont nous servir dans l'analyse des résultats du chapitre suivant qui cherchera, dans sa première partie, à voir si les directives des synodes maronites en matière de l'éducation à la paix ont été acquises, appliquées et vécues par les élèves de ces neuf écoles.

CHAPITRE VII : DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

« Lorsque je commence une toile,
j'ai une certaine idée de ce que je veux faire,
mais pendant que je peins, tout d'un coup,
en provenance de la matière picturale elle-même,
surgissent des formes et des directions que je ne prévoyais pas.
C'est cela que j'appelle des accidents »
(Bacon F.)

Il appartient à chacun de ceux qui œuvrent à l'éducation de se demander si la promotion de l'éducation à la paix est bien développée dans les écoles libanaises, surtout que le Liban vient de sortir d'une guerre fratricide et sa sécurité est, chaque jour, menacée à cause du terrorisme qui est transformé en régime politique dans les pays voisins.

Devant cette réalité, nous avons mené, dans le premier chapitre de notre thèse, une étude sur l'évolution de l'éducation à la paix. Cette étude nous a permis de réaliser que cette éducation ne se limite pas aux questions des conflits, mais elle va plus loin pour toucher les droits de l'Homme, la résolution des conflits, la coopération internationale, le dialogue entre les composantes de la société, la connaissance approfondie des systèmes économiques, de l'écosystème planétaire, de l'écologie ; et ceci parce que nous avons autant de responsabilités vis-à-vis des générations futures sur le plan de l'environnement que sur la question de guerre.

Nous avons concentré notre recherche sur la contribution de l'Église maronite à la promotion de l'éducation à la paix. C'est pourquoi nous avons scruté, dans le deuxième chapitre, dans le capital éducatif de cette Église. Lors de notre travail, nous avons découvert que les synodes de l'Église maronite ont

contribué au développement de l'éducation dans les écoles maronites et au Liban.

L'objectif de notre étude est, d'abord, d'examiner l'apport de ces synodes dans la promotion de l'éducation à la paix, ensuite de savoir si les établissements scolaires maronites au Liban sont pilotés par de vrais principes d'éducation à la paix et, enfin, d'étudier les actions menées par les élèves de ces écoles maronites afin d'avoir une idée de l'acquisition des informations en matière de l'éducation à la paix. Notons que nous avons limité notre étude aux écoles maronites dans le caza de Baabda, échantillon de toutes les écoles maronites au Liban.

Pour ce faire, notre hypothèse de recherche était la suivante :

Les projets d'innovation dans les établissements scolaires maronites du caza de Baabda promeuvent une éducation à la paix et répondent aux spécificités de cette éducation.

Pour la vérification de cette hypothèse, nous avons élaboré trois procédés méthodologiques relatés au troisième chapitre de notre thèse[168]. Dans ce troisième chapitre, nous avons élaboré, nous-même, une analogie entre le phénomène physique de la dispersion de la lumière par un prisme et l'éducation à la paix dans les écoles[169]. Celle-ci nous a conduit à construire l'Ep-mètre qui est un instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix. Cet Ep-mètre nous aide à détecter la présence ou l'absence des six modèles de l'éducation à la paix[170] dans les écoles et à mesurer le degré de développement de ces modèles.

[168] Les trois procédés méthodologiques sont les suivants : l'analyse de texte, l'entrevue et le questionnaire.
[169] Voir la première partie du troisième chapitre de notre thèse.
[170] La partie 1.3 du troisième chapitre expose l'élaboration de l'Ep-mètre.

En nous basant sur cet Ep-mètre, nous avons construit d'abord, dans le quatrième chapitre, une grille d'analyse des textes synodaux maronites en vue de voir dans quelle mesure ces textes sont promoteurs de l'éducation à la paix. Ensuite nous avons formulé, dans le cinquième chapitre, les questions pour les entrevues avec les chefs des établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda, afin de déceler chez ces derniers ce qu'il en est de l'application de l'éducation à la paix dans leurs écoles. Enfin nous avons construit, dans le sixième chapitre, un questionnaire qui a été passé à des élèves du secondaire pour savoir si les éléments de l'éducation à la paix sont acquis par eux.

À la lumière des résultats révélés par notre enquête[171] dans les chapitres 4, 5 et 6, nous mettons en œuvre, dans le présent chapitre, une étude comparative des résultats tirés de l'analyse des textes, des entrevues et des questionnaires sur les six modèles de l'éducation à la paix dans les écoles.
Par ailleurs, un nombre de suggestions émanent de l'étude comparative pour permettre de développer les différents modèles de l'éducation à la paix dans les écoles au Liban.

1. Discussions des convergences et des divergences entre les résultats obtenus de l'étude des textes, l'analyse des entrevues et l'analyse des données des questionnaires

Dans cette partie de notre travail, nous discuterons les résultats de chaque modèle de l'éducation à la paix obtenus suite à l'enquête, en vue de voir les convergences et les divergences qui se trouvent entre les idées dégagées des textes synodaux, les informations délivrées par les chefs des établissements

[171] Le quatrième chapitre étudie les textes des synodes maronites ; le cinquième chapitre analyse des entrevues menées auprès des chefs des établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda ; le sixième chapitre présente les résultats du questionnaire envoyé aux élèves des classes de seconde et de première.

scolaires et les données révélées grâce aux questionnaires envoyés aux élèves. Notamment, en nous basant sur l'analogie entre le phénomène de la dispersion de la lumière par un prisme et l'éducation à la paix dans les écoles, nous pouvons dire que les idées développées dans les textes synodaux pourraient devenir visibles grâce à l'école-prisme et que les élèves devraient mettre ces idées en pratique.

Dans ce qui suit, nous étudierons les analogies et les dissemblances de la promotion de chaque modèle de l'éducation à la paix[172] allant des textes synodaux, passant par les entrevues menées auprès des chefs d'établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda et finissant par les questionnaires envoyés aux élèves des classes de seconde et de première de ces mêmes écoles. Nous renvoyons de nouveau à l'Ep-mètre pour faire cette synthèse.

1.1. L'éducation à la résolution des conflits : convergences et divergences

Parmi les dix-huit textes que nous avons choisis et analysés dans le quatrième chapitre de notre thèse, nous trouvons seulement deux textes qui traitent de l'éducation à la résolution des conflits et qui sont les suivants : texte XIII et texte XVII. Ces textes se trouvent dans le Synode Patriarcal Maronite qui date de 2003-2006 ; donc l'éducation à la résolution des conflits n'a pas été le souci des synodes maronites avant le dernier synode[173] qui a été tenu après la guerre libanaise. À ce moment une éducation à la résolution des conflits dans les écoles est devenue nécessaire.

---

[172] Les six modèles de l'éducation à la paix sont les suivants : l'éducation à la résolution des conflits ; l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue ; l'éducation internationale ; l'éducation à l'environnement ; l'éducation aux droits de l'homme ; l'éducation au développement.

[173] Le SPM.

En premier lieu, le texte XIII traite du droit à la différence en vue de remédier au problème de fanatisme qui dévaste notre monde aujourd'hui. L'éducation au droit à la différence est une manière préventive dans la résolution des conflits, car la différence sera abordée non pas en tant que conflit mais en tant que richesse.

En second lieu, le texte XVII invite le lecteur à faire face à toute tendance intégriste. Ce texte nous révèle que la violence n'est pas la bonne manière pour résoudre les conflits et il invite à adopter dans les écoles une formation pour une résolution pacifique des conflits. De plus, il demande de développer l'esprit critique contre tout penchant idéologique, afin que les élèves n'acceptent pas toute idée comme vérité.

Le SPM invite alors les écoles à adopter des formations pour la résolution des conflits. Ce synode pourrait avoir un impact significatif sur le développement de l'éducation à la résolution des conflits dans les écoles. Nous verrons tout de suite si les écoles maronites dans le caza de Baabda ont travaillé sur les directives de ce synode.

Lors des entrevues avec les chefs des établissements scolaires, nous leur avons demandé de nous montrer le projet éducatif et le projet d'établissement. Nous avons constaté qu'aucune école n'a développé l'éducation à la résolution des conflits dans ses projets éducatifs. Nous trouvons seulement dans le projet d'établissement de l'École A que l'axe 3 s'intitule : « prévenir la violence et lutter contre le harcèlement » ; cet axe incite à promouvoir, à l'école, une culture de paix face à toute culture de guerre et il développe l'éducation à la résolution des conflits.

Cependant, en nous basant sur le tableau 10 dans la partie 4.3 du cinquième chapitre, nous remarquons que les Écoles A, B, C, E, F et H ont développé des programmes qui ont pour rôle la promotion de l'éducation à la résolution des

conflits dans les écoles maronites du caza de Baabda. Nous énumérerons quelques programmes et activités développés dans ces six écoles : le programme de médiation entre les élèves ; sessions sur la communication ; le programme de « *Protect ED Safety Curriculum* » qui est un système canadien sur la sécurité physique, morale et sexuelle des élèves ; des sessions contre la violence et le harcèlement dans la classe d'EB7 ; le programme *Tasalah*[174].
Notons que les chefs des Écoles E, H et I considèrent que l'éducation à la résolution des conflits est une priorité par rapport aux autres modèles dans leurs écoles.

Donc l'éducation à la résolution des conflits est présente dans la pratique des deux tiers des écoles maronites. Ce qui importe, c'est de voir si ces programmes développés dans les écoles ont aidé les élèves à intérioriser les éléments de l'éducation à la résolution des conflits.

Les données des questionnaires nous révèlent que presque la moitié des élèves enquêtés ont acquis des compétences et des techniques de résolution des conflits et qu'ils sont actifs dans la résolution de leurs propres conflits. Pourtant les autres élèves n'ont acquis ni méthodes, ni techniques, pour la résolution des conflits. Donc les écoles devraient retravailler leurs programmes de résolution des conflits, pour que tous les élèves acquièrent des connaissances et des compétences en vue de résoudre les problèmes.
En outre, en nous basant sur les points de vue des élèves, nous constatons que la fréquence des bagarres entre les élèves est très minime dans les écoles. Seulement 7.39% des élèves ont dit que ces bagarres sont fréquentes dans leurs écoles. Donc, les écoles travaillent à réduire les disputes et les conflits entre les élèves.

[174] Voir l'École H dans la partie 4.3 du cinquième chapitre.

À noter aussi que 48.12% des élèves enquêtés se sentent intimidés par leurs camarades. Seulement 31.47% des élèves intimidés ont recours aux responsables en cas d'intimidation et 68.53% ne disent rien sans que personne ne connaisse leurs angoisses. Ce grand nombre d'élèves intimidés pourrait pousser les chefs des établissements à ajuster leurs pratiques et à développer au sein de leurs écoles des programmes contre l'intimidation.

L'Ep-mètre affiche une couleur rouge clair illustrant la présence timide de l'éducation à la résolution des conflits dans les textes synodaux. De plus, il affiche une couleur rouge presque visible illustrant la quasi-absence du modèle étudié dans les projets d'établissement. Il est à noter que ce modèle est totalement absent dans les projets éducatifs. Toutefois, une couleur rouge foncé est affichée par l'Ep-mètre lors de l'examen des pratiques de l'école et elle est accompagnée par une couleur rouge semi-foncé illustrant le niveau modéré de maîtrise des concepts et des techniques de résolution des conflits par les élèves enquêtés.

En conséquence, l'éducation à la résolution des conflits a besoin d'être incorporée dans les projets éducatifs et dans les projets d'établissement pour être mieux développée dans les écoles. De plus, un développement des programmes de résolution des conflits dans les écoles est souhaitable.

1.2. L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue : convergences et divergences

Tout d'abord, nous remarquons que le Synode Libanais traite à deux reprises dans les textes II et V de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue. Ces deux textes poussent les écoles maronites à s'ouvrir, d'une part, aux non-chrétiens et, d'autre part, aux autres communautés chrétiennes.

De même, les textes IX et XII, tirés du SPM, reprennent cette nécessité de s'ouvrir aux communautés non-chrétiennes, surtout que le Liban vient de sortir d'une guerre atroce.

Ensuite l'analyse du texte XIII nous a montré que l'Église maronite incite ses enseignants à organiser des rencontres entre les élèves chrétiens et musulmans afin de se connaître et pour se reconnaître. Cet extrait encourage le dialogue de vie, d'action ou de pensée. Donc le dialogue est une pierre angulaire pour le développement de l'éducation à la paix dans les écoles.

Le texte XVI invite les libanais à vivre ensemble malgré leurs différences. L'école maronite est devenue un lieu de rencontre dans lequel la pluralité est vue comme une richesse.

Enfin l'extrait du texte XVII, qui s'oppose à toutes formes d'intégrisme, prône que les écoles maronites doivent *« encourager les rencontres, les réunions et le dialogue entre des étudiants de différentes catégories, confessions et appartenances religieuses, étoffer les programmes de culture religieuse qui présentent les différentes religions et leurs particularités ; et apprendre aux autres d'accepter la diversité et la pluralité religieuse et civile, à travers plusieurs activités scolaires et extrascolaires »*. Le SPM propose un chemin à suivre par les écoles pour développer l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

Donc le Synode Libanais et le SPM pourraient avoir un grand impact sur le développement de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue dans les écoles maronites. Reste à voir si les établissements scolaires développent une atmosphère adéquate pour la promotion de cette éducation.

L'analyse des neuf entrevues dans le cinquième chapitre nous a permis de remarquer, en premier lieu, que les écoles maronites accueillent des élèves non-chrétiens et que la relation entre les familles de ces élèves, surtout

musulmans et druzes, et l'école est une relation de confiance. Cette ouverture aux autres religions rejoint l'intention des synodes maronites de vivre ensemble et de faire de l'école maronite un lieu de rencontre et de coopération.

En deuxième lieu, une analyse des projets éducatifs et des projets d'établissement, à la lumière de l'Ep-mètre, nous a permis, dans la partie 3.2 du cinquième chapitre, de voir que ces projets encouragent l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle.

En troisième lieu, les Écoles C, E, F, G, H et I développent des programmes, des cours et des activités qui promeuvent l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue. Parmi ces programmes, cours et activités, nous retenons les suivants : des sessions sur l'Islam durant les heures de catéchèse ; des ateliers de philosophie qui ont comme but d'entrer en dialogue avec les autres ; une sensibilisation aux fêtes musulmanes ; le programme *Tasalah*. L'application de ces programmes dans les écoles ne doit pas se limiter à la volonté du chef d'établissement, mais elle devrait être intégrée aux projets d'établissement de ces écoles.

Notons que les chefs des Écoles B, C, D et G considèrent que l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue est une priorité par rapport aux autres modèles dans leurs écoles. Cette éducation est nécessaire pour un pays comme le Liban qui souffre de divisions internes à cause d'une incompréhension de l'autre et d'un refus d'entrer en dialogue avec lui.

Ainsi l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue est présente dans la majorité des textes des projets éducatifs et les pratiques des deux tiers des écoles maronites. Ce qui importe, c'est de voir si ces pratiques ont aidé les élèves à intérioriser les éléments de l'éducation à la résolution des conflits.

Durant l'analyse des questionnaires, nous avons constaté que 92.7% des élèves sont initiés aux principes et aux coutumes des autres religions. Mais nous avons aussi remarqué que cette ouverture est due essentiellement à la communication que les élèves entament avec leurs camarades issus des autres religions, plutôt qu'aux cours délivrés par l'école.

De plus, nous avons constaté que plus que la moitié des élèves (53.94%) considèrent que la variété de confessions et des communautés au Liban est une source de problèmes et de conflits. L'école n'a-t-elle pas un grand rôle à jouer pour aider les élèves à voir dans cette variété une source d'enrichissement ?

Cependant nous constatons que 79.8% des élèves considèrent que leur compatriote est, avant tout, un citoyen libanais ; donc la majorité des élèves sont prêts à vivre dans la société, avec l'autre qui est différent, dans un état de droit et non pas dans un état basé sur la différence confessionnelle. Cet état d'esprit chez les élèves est dû à l'éducation délivrée par ces écoles.

Enfin 20% des élèves de religions minoritaires dans les écoles maronites du caza de Baabda se sentent persécutés par leurs camarades de religions majoritaires. Ce constat nous permet de dire qu'un cinquième des élèves est victime d'une faille dans l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue. Pourtant 97.78% des élèves ont des camarades appartenant à d'autres religions. Cela nous permet de dire que les élèves sont ouverts les uns aux autres.

L'Ep-mètre affiche une couleur orange foncé, illustrant la présence explicite de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue dans les textes synodaux et dans les projets éducatifs. Toutefois cette couleur perd son intensité quand elle reflète cette éducation qui est peu développée dans les programmes et les pratiques éducatives des écoles. La couleur orange regagne de l'intensité et devient semi-foncée illustrant les attitudes et les comportements des élèves enquêtés, reflétant un niveau d'intériorisation de

cette éducation quasiment élevé mais qui ne touche pas tout l'échantillon étudié.

En conséquence, les programmes de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue pourraient être retravaillés pour atteindre les buts souhaités.

1.3. L'éducation internationale : convergences et divergences

Parmi les textes synodaux choisis et analysés dans le quatrième chapitre de notre thèse, nous avons constaté que sept textes ont touché à l'éducation internationale.

Tout d'abord, le texte III, tiré du Synode Libanais, nous révèle que l'Église maronite a voulu prendre les étudiants du Collège Maronite de Rome comme instructeurs des enfants dans les écoles maronites au Liban. Ces élèves ont eu une formation dans les villes européennes et ils ont appris leurs langues et leurs coutumes. Et, lors de leur retour au Liban, ils ont transmis le bagage culturel aux jeunes libanais. Cette idée a favorisé le rapprochement entre l'Orient et l'Occident.

Ensuite nous avons remarqué, dans le texte V, que l'Église maronite est ouverte à accueillir dans son séminaire à Antoura, destiné à la formation des séminaristes, des élèves des autres Églises orientales. Cette innovation va aider les séminaristes à connaître la tradition des autres Églises et à entrer en communication avec ces élèves.

De plus, le texte VII, tiré du Synode de Bkerké, incite les écoles à enseigner aux élèves plusieurs langues, en plus de l'arabe et du syriaque. La maîtrise des langues permet aux jeunes maronites de s'ouvrir aux différentes cultures. Par-là, nous pouvons dire que l'Église maronite avait l'intention d'instruire ses élèves pour qu'ils soient aptes à s'ouvrir à l'Occident et à l'Orient arabe.

En outre, le texte VIII traite de l'échange culturel entre l'Occident et l'Orient. Cet échange réduisit les distances entre les deux cultures et transforma l'Église maronite en médiateur entre l'Orient et l'Occident.

Le texte IX incite aussi l'Église maronite à édifier des écoles dans la diaspora maronite. Celle-ci a permis à l'Église maronite de s'ouvrir aux différents systèmes éducatifs qui vont indirectement développer son propre système.

Le texte XII précise ainsi que les jeunes musulmans choisissent l'école maronite ; car elle les aide à s'ouvrir aux cultures internationales. En effet, grâce à l'école maronite, ces musulmans sont entrés dans une relation avec les autres cultures. Alors l'école maronite est devenue un agent important dans l'échange culturel.

Enfin le texte XIV pousse l'élève à développer la civilisation internationale, à s'ouvrir aux différentes cultures et à apprendre les langues. C'est une façon très claire de promouvoir l'éducation internationale.

Donc le Synode Libanais, le Synode de Bkerké et le SPM ont un grand impact sur le développement de l'éducation internationale dans les écoles maronites. Reste à voir si les établissements scolaires développent une atmosphère adéquate pour la promotion de cette éducation.

Lors des entrevues, les chefs des établissements scolaires maronites nous ont communiqué les projets éducatifs de leurs congrégations et éparchies. De ces projets, nous avons tiré des éléments qui favorisent l'éducation internationale : le projet éducatif des Écoles A et B favorise le développement des programmes d'études internationaux ; le projet éducatif des Écoles C et D incite à l'ouverture au monde ; le projet éducatif des Écoles E et F encourage la création de la jonction entre les deux civilisations Orientale et Occidentale, au service de l'humanité qui aspire à sa plus grande unité. Par conséquent

presque les deux tiers des projets éducatifs sont dans la même lignée que les textes synodaux en matière de l'éducation internationale.

Ensuite les Écoles A, C, E, G et I développent des programmes, des cours et des activités qui promeuvent l'éducation internationale. Parmi ces programmes, cours et activités, nous retenons les suivants : l'organisation de voyages aux élèves pour participer à des compétitions internationales sur les plans académique, artistique et sportif ; le développement des relations avec la Belgique et avec l'Indonésie à travers l'ONU ; un programme d'échange entre les établissements scolaires catholiques au Liban et des établissements scolaires catholiques hors du Liban ; le programme éducatif des écoles homologuées par l'ambassade de France au Liban ; des activités d'échange culturel avec une municipalité française ; l'inscription comme membre du réseau des écoles de l'UNESCO ; la participation aux activités de l'*Institut Français* et au programme de « *International School Award* » du *British Council*.

Néanmoins, les écoles B, D et F n'ont développé ni programmes ni activités qui soient dans la lignée des textes synodaux et de leurs projets éducatifs. Nous pouvons en déduire qu'il y a bien une coupure entre les textes qui appellent à mettre en pratique l'éducation internationale et la mise en pratique de cette vision.

Nous avons l'intention de savoir si ces programmes et activités développés par l'établissement scolaire ont bien été acquis par les élèves. L'analyse du questionnaire envoyé aux élèves de ces mêmes écoles va nous dire ce qu'il en est.

Durant l'analyse des questionnaires, nous avons constaté d'abord que 85% des élèves sont insensibles aux problèmes des gens des autres continents et qu'ils ne sont pas habitués à interagir avec des personnes des autres cultures.

Cela est dû au sous-développement, dans la majorité des écoles, des projets et des programmes qui promeuvent l'éducation internationale.

Ensuite nous constatons que les écoles maronites s'ouvrent exclusivement au continent européen. Cela peut être dû à ces relations d'échange entre les maronites et l'Europe qui ont commencé depuis le douzième siècle. Mais cette limitation des échanges culturels avec l'Europe ne va pas aider l'école maronite à être un agent international d'échange culturel.

Enfin 63.05% des élèves n'ont pas eu la chance d'entrer en relation directe avec un visiteur étranger. Nous constatons que ces écoles s'intéressent surtout à fournir des informations sur les différentes cultures et traditions dans le monde, plutôt qu'à l'organisation de rencontres avec des personnes ayant des cultures différentes.

Ainsi les écoles maronites pourraient revoir leurs programmes pour qu'elles développent une vraie éducation internationale qui a comme but de rapprocher les différentes cultures. De plus, ces écoles sont appelées à installer des pratiques pour promouvoir les relations entre les gens de différentes cultures.

L'Ep-mètre affiche une couleur jaune foncé illustrant la présence explicite et prononcée de l'éducation internationale dans les textes synodaux et dans la moitié des projets éducatifs. Toutefois, cette couleur s'avère claire quand elle illustre les pratiques de l'école indiquant un niveau peu développé de cette éducation. Dans le même sens, le niveau de cette éducation est peu développé chez les élèves, amenant l'Ep-mètre à afficher une couleur jaune très clair.

En conséquence, les programmes de l'éducation internationale pourraient être retravaillés par les écoles en se basant sur les idées fondatrices qui se trouvent dans les textes synodaux.

1.4. L'éducation à l'environnement : convergences et divergences

Tout d'abord, le texte XIV est le seul lieu où les synodes maronites incitent les écoles à promouvoir l'éducation à l'environnement. Ce texte, tiré du SPM, recommande aux enseignants de développer chez les élèves l'amour de la terre et de la nature.

L'éducation à l'environnement dans les écoles n'était pas une nécessité pour l'Église maronite ; c'est clair : tous les synodes qui ont précédé le SPM n'ont pas traité de cette éducation. Donc l'intérêt pour cette éducation est récent, car l'environnement naturel, qui nous entoure, est aujourd'hui menacé.

Nous en déduisons que l'éducation à l'environnement est présente implicitement dans les textes synodaux, mais il faut la chercher entre les lignes. Reste à voir si les établissements scolaires maronites du caza de Baabda ont le souci de développer cette éducation.

Lors des entrevues menées auprès des chefs des établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda, nous avons eu une copie des projets éducatifs de leurs écoles. Seul le projet éducatif de l'école H révèle un intérêt pour l'éducation à l'environnement, en indiquant que l'école doit avoir une attention particulière à l'éducation écologique.

Donc les textes des projets éducatifs des écoles maronites sont quasiment dépourvus des dimensions et des orientations qui développent cette éducation.

Cependant les Écoles A, C, D, E, F, G et H développent des programmes, des cours et des activités qui promeuvent l'éducation à l'environnement. Parmi ces programmes, cours et activités, nous retenons les suivants : l'inauguration d'un club écologique ; le développement d'activités dans les matières scientifiques, par exemple la création d'un robot qui fait le tri séparant les déchets organiques des déchets non-organiques ; le développement d'activités

artistiques durant les journées culturelles ; les campagnes de nettoyage et de tri des ordures ; l'introduction de cette discipline dans les plans des cours ; la préparation d'un projet sur la culture culinaire ; la participation à un forum à l'USEK sur l'environnement.

Néanmoins, les écoles B et I n'ont développé ni programmes, ni activités qui touchent à l'éducation à l'environnement. C'est peut être dû à la fidélité de ces deux écoles aux synodes maronites qui ne développent pas l'éducation à l'environnement dans leurs textes.

Après en avoir déduit que l'éducation à l'environnement est presque absente dans les textes synodaux et dans les textes des projets éducatifs, nous remarquons que la majorité des écoles développent des programmes et des activités en vue de promouvoir l'éducation à l'environnement. Ce qui nous permet de constater que l'éducation à l'environnement n'est pas une préoccupation stratégique pour les écoles ; elle n'est pas perçue comme un module qui devrait être incorporé et développé dans le projet éducatif. Sa présence reste au niveau tactique, c'est-à-dire le fruit des initiatives spontanées des chefs d'établissement ou des cadres.

Dans ce qui suit, nous désirons savoir si ces programmes et activités développées par l'établissement scolaire ont réussi à impliquer personnellement chaque élève dans la protection de l'environnement.

Durant l'analyse des questionnaires, nous avons constaté d'abord que 82% des élèves s'intéressent à la sauvegarde de l'environnement. Mais les tâches accomplies par ces élèves au niveau de la protection de l'environnement sont restreintes. Donc l'éducation à l'environnement dans ces écoles reste au niveau théorique et elle n'est pas traduite vraiment concrètement.

De plus, 64.53% des élèves ont déclaré qu'ils ne sont pas initiés à la question des sources d'énergies renouvelables. Le remaniement du contenu de l'enseignement est ainsi indispensable.

Ensuite seulement quatre écoles maronites enquêtées dans le caza de Baabda s'intéressent à la création d'un club écologique en vue de développer cette éducation chez les élèves. Mais nous constatons qu'environ 52% des élèves des écoles dans lesquelles se trouvent des clubs d'écologie ne veulent pas en être membres. Par conséquent, ces écoles auraient à repenser les clubs existants pour attirer le plus grand nombre d'élèves possible.

Enfin nous remarquons que les élèves ne s'engagent pas d'une façon sérieuse à la réduction du gaspillage. Une révision des programmes liés à l'éducation à l'environnement est donc à envisager.

L'Ep-mètre affiche la couleur vert[175] clair pour les trois domaines étudiés. En effet, l'éducation à l'environnement est presque absente dans les textes synodaux et dans les projets éducatifs. À leur tour, les élèves ne manifestent pas un intérêt suffisant ou une implication personnelle quant à la protection de l'environnement.

En conséquence, l'éducation à l'environnement a besoin d'être incorporée dans les projets éducatifs et dans les projets d'établissement pour être mieux développée dans les écoles. De plus, un développement et un remaniement des programmes de l'éducation à l'environnement dans les écoles sont indispensables.

[175] La couleur verte représente dans notre recherche l'éducation à l'environnement.

1.5. L'éducation aux droits de l'homme : convergences et divergences

Parmi les dix-huit textes choisis et analysés dans le quatrième chapitre de notre thèse, nous trouvons treize textes traitant de l'éducation aux droits de l'homme.

Tout d'abord, les textes I, II, IV et V, tirés du Synode Libanais, développent le *principe de l'éducation pour tous* ; le mot « tous » englobe toutes les classes sociales, les sexes féminin et masculin, les chrétiens et les non-chrétiens, et toutes les communautés chrétiennes. Donc ce synode soutient la généralisation de l'éducation. Ce *principe de l'éducation pour tous* est présent aujourd'hui dans les discours sur l'éducation aux droits de l'homme.

Les synodes qui ont suivi le Synode Libanais sont venus confirmer et certifier ce dernier. C'est pourquoi le *principe de l'éducation pour tous* se répète de nouveau dans le Synode de Mayfouk, surtout dans le texte VI qui exige un enseignement chrétien pour tous les paroissiens. De même, le SPM traite du même principe dans les textes IX, XI, XV, XVI et XVIII de notre étude.

Ensuite nous trouvons dans le texte X du SPM, qui traite de l'éducation à la citoyenneté, une recommandation faite à toutes les écoles de créer un environnement fondé sur le respect des droits de l'homme. Ce synode voit, dans l'application de ces droits, une création d'une atmosphère de paix.

Enfin le texte XIV incite les enseignants à instruire les élèves des droits et des obligations définis dans la charte des droits de l'homme. C'est une référence claire à l'éducation aux droits de l'homme et c'est la première fois qu'un texte synodal maronite se réfère à cette charte internationale.

Nous en déduisons que l'éducation aux droits de l'homme est prégnante dans les textes synodaux. Reste à voir si les établissements scolaires maronites du caza de Baabda ont travaillé au développement de cette éducation.

Tous les projets éducatifs, délivrés par les chefs des établissements scolaires maronites du caza de Baabda, ont touché à l'éducation aux droits de l'homme. Le projet éducatif des Écoles A et B favorise l'éducation différentielle et l'égalité des chances à travers l'inclusion scolaire ; le projet éducatif des Écoles C et D encourage l'éducation pour tous, sans distinction de religion, de race, de couleur ou de classe sociale ; le projet éducatif des Écoles E et F favorise la consécration et le respect des droits de l'homme ; le projet éducatif de l'École H accorde une importance à l'éducation de la jeune fille, pour qu'elle soit capable d'assumer son rôle familial, social, spirituel et culturel ; le projet éducatif de l'École I incite à l'éducation pour tous, surtout pour les pauvres et les non-chrétiens.

Par conséquent les textes des projets éducatifs des écoles maronites sont dans la même lignée que les textes synodaux dans la promotion de l'éducation aux droits de l'homme, surtout le droit de l'éducation pour tous.

Dans la même ligne, les neuf établissements scolaires du caza de Baabda ont développé des programmes, des activités et des cours en vue de promouvoir l'éducation aux droits de l'homme. Parmi ces programmes, cours et activités, nous retenons les suivants : la participation aux concours préparés par l'UNESCO et par les universités sur les droits de l'homme et la citoyenneté ; les sessions dans les cours de civisme et d'éducation chrétienne ; le jumelage entre l'école et l'établissement pénitentiaire pour mineurs ; le système des délégués des classes. Notons que les chefs des Écoles A et F considèrent que l'éducation aux droits de l'homme est une priorité par rapport aux autres modèles dans leurs écoles.

L'éducation aux droits de l'homme est donc présente dans la pratique de toutes les écoles maronites. Ce qui importe, c'est de voir si ces programmes développés dans les écoles ont aidé les élèves à intérioriser les éléments de l'éducation aux droits de l'homme.

Durant l'analyse des questionnaires, nous avons constaté d'abord que les neuf écoles maronites adoptent le principe de l'éducation pour tous. Ces écoles accueillent des filles, des garçons et des élèves de différentes nationalités et confessions. À noter que 30% environ des élèves sont des non-chrétiens ; les écoles maronites accueillent, à bras ouverts, des élèves des autres religions. Ce principe nous montre que ces écoles ne font pas de distinction entre les élèves et elles respectent le droit de l'éducation pour tous.

Ensuite la majorité des élèves enquêtés est initiée aux droits de l'homme. Mais les pratiques des deux tiers de ces élèves sont loin de cette éducation ; par exemple 62.87% des élèves enquêtés n'ont pas le souci d'aider les enfants non-scolarisés. Donc l'éducation aux droits de l'homme dans ces écoles reste au niveau théorique et elle n'est pas traduite en pratique.

Enfin nous avons constaté que 85% des élèves enquêtés, dans les écoles maronites du caza de Baabda, ne participent pas aux programmes de sensibilisation aux droits de l'homme ; l'intégration des programmes de l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles maronites serait à développer.

L'Ep-mètre affiche une couleur bleu[176] foncé pour les textes synodaux, les projets éducatifs et les programmes développés dans les écoles, ce qui témoigne de la présence explicite de l'éducation aux droits de l'homme dans ces derniers. Toutefois, il affiche une couleur bleu clair après l'étude de l'attitude et du comportement des élèves vis-à-vis des notions et des programmes relatifs aux droits de l'homme, signifiant que les élèves n'ont pas acquis les différents aspects de cette éducation.

[176] La couleur bleue représente dans notre recherche l'éducation aux droits de l'homme.

En conséquence, l'éducation aux droits de l'homme a besoin d'être retravaillée par les écoles, en se basant sur les idées fondatrices qui se trouvent dans les textes synodaux et les projets éducatifs pour une bonne intériorisation de cette éducation chez les élèves.

1.6. L'éducation au développement : convergences et divergences

Parmi les dix-huit textes choisis et analysés dans le quatrième chapitre de notre thèse, nous trouvons seulement cinq textes qui traitent de l'éducation au développement. Tout d'abord, le Texte I, tiré du Synode Libanais, encourage la scolarisation des pauvres et des orphelins en vue d'éradiquer la pauvreté. Nous avons trouvé dans ce passage que l'Église incite les fidèles à donner l'aumône pour que ce projet de scolarisation des pauvres prenne lieu. Nous parlons donc du principe de solidarité qui trouve ses assises dans l'éducation au développement. De même, le texte VI, pris du Synode de Mayfouk, répète les mêmes prescriptions afin de les mettre en pratique.

Ensuite malgré la mauvaise conjoncture économique, l'Église maronite reste fidèle à ses principes ; c'est pourquoi nous trouvons dans le texte XI, tiré du SPM, que l'Église travaille à la scolarisation des pauvres, moyen qui va les aider à échapper au fardeau de la pauvreté.

En outre, le texte XV, pris du SPM, encourage la femme à être une actrice principale dans le développement et la promotion de la justice sociale dans la société. Enfin le texte XVI, tiré du SPM, répète de nouveau les mêmes principes du Synode Libanais, en voulant mettre les établissements scolaires maronites à la portée de toute personne, surtout les pauvres et les plus nécessiteux, en vue d'améliorer la vie de ces derniers.

Nous en déduisons que l'éducation au développement se manifeste dans les textes synodaux, d'une part, par le *principe de la solidarité,* et dans

l'encouragement du rôle accordé à la femme dans la promotion de la justice sociale, d'autre part. Reste à voir si les établissements scolaires maronites du caza de Baabda ont travaillé à promouvoir une atmosphère propice à cette éducation.

Lors des entrevues, les chefs des établissements scolaires maronites nous ont communiqué les projets éducatifs de leurs congrégations et éparchies. Seul le projet éducatif des Écoles A et B révèle un intérêt pour l'éducation au développement, en incitant au respect des gens défavorisés et l'amour des pauvres. Ce projet éducatif est en harmonie avec les textes synodaux qui promeuvent la solidarité entre les gens. Cependant, nous ne trouvons aucun élément qui touche à l'éducation au développement dans les autres projets éducatifs. Donc l'éducation au développement est quasiment absente dans les textes synodaux et dans les textes des projets éducatifs.

De plus, les Écoles B, E, F, G, H et I ont essayé de mettre des programmes et des activités en vue de promouvoir l'éducation au développement. Par ailleurs, les initiatives des Écoles B, E, F et I sont limitées à de simples discussions dans le cadre des cours de l'éducation civique et de l'éducation chrétienne. Pourtant l'École G a développé avec ses élèves un projet destiné à distribuer des aides alimentaires aux familles pauvres de la région. Quant à l'École H, elle a développé un programme qui a comme but la sensibilisation des élèves à la situation des prisonniers et à la manière de les aider.

Par conséquent l'éducation au développement est presque absente dans les pratiques des écoles maronites dans le caza de Baabda. Ce qui importe, c'est de voir si les initiatives des écoles en matière d'éducation au développement, quoique timides, ont aidé les élèves à comprendre le concept large du développement et à œuvrer pour y être acteurs.

Durant l'analyse des questionnaires, nous avons constaté d'abord qu'environ 79% des élèves témoignent d'une bonne foi et ils tendent, grâce aux débats et aux discussions en classe, vers un monde plus juste et plus équitable. De plus, 60.1% des élèves mettent au centre de leur pensée le développement de l'homme et non pas seulement celui de l'économie du pays.

Ensuite 86.95% des élèves voient que la meilleure situation d'un pays tient à la priorité accordée aux productions utiles, à la distribution des biens produits équitablement et à la généralisation de l'éducation. Donc la majorité des élèves enquêtés sont conscients qu'il faut contrecarrer les inégalités dans la répartition des biens et travailler sur la promotion de la personne humaine.

Enfin 39.16% des élèves enquêtés remettent en question l'injustice et les structures antidémocratiques de fabrication qui ont un programme de développement fondé sur la maximisation du profit et la destruction des communautés humaines et naturelles. Ces élèves contestent l'inégalité dans le monde.

L'Ep-mètre affiche un violet[177] clair pour les textes synodaux, les textes des projets éducatifs et les pratiques des écoles, ce qui reflète la présence implicite de l'éducation au développement dans ces derniers. Cependant cet Ep-mètre va afficher une couleur violet semi-foncé après l'analyse des réponses des élèves. Ces élèves ont manifesté une connaissance et une implication dans les questions d'inégalité et de développement d'un degré supérieur à celui prévu. En effet, nous avons anticipé une connaissance limitée et des attitudes neutres vis-à-vis de ce thème, puisque ce modèle n'a pas été travaillé par les écoles d'une façon ardue et organisée. Toutefois ce résultat pourrait être lié, en partie, à l'existence d'une unité dans la matière d'économie enseignée en

[177] Le violet représente dans notre recherche l'éducation au développement.

seconde, qui traite du développement et de la croissance. Ceci pourrait expliquer l'écart entre les initiatives des écoles et les connaissances et attitudes des élèves.
En somme, l'éducation au développement aurait besoin d'être incorporée dans les projets éducatifs et dans les projets d'établissement pour être mieux développée dans les pratiques des écoles.

Tout au long de cette partie, nous avions l'intention d'étudier les correspondances en matière d'éducation à la paix entre : la vision de l'Église maronite traduite dans les textes synodaux ; les projets éducatifs, les projets d'établissement et leur mise en œuvre dans les écoles maronites ; et l'intériorisation des différents aspects de la paix par les élèves et de la transférabilité de cet acquis dans leur comportement.
Pour ce faire, nous avons exposé chaque modèle de l'éducation à la paix séparément. Et nous avons analysé, à la lumière de l'Ep-mètre, la présence des six modèles de l'éducation à la paix dans les textes synodaux, dans les pratiques des écoles et dans l'acquis des élèves.

En vue de synthétiser les résultats de notre enquête, nous exposerons les quatre Ep-mètres suivants : l'Ep-mètre des synodes maronites ; l'Ep-mètre des projets éducatifs et des projets d'établissement ; l'Ep-mètre des pratiques et des démarches éducatives favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires ; l'Ep-mètre de l'intériorisation de l'acquis et de sa transférabilité dans le comportement des élèves des classes de seconde et de première dans les écoles maronites du caza de Baabda. Il faut noter que l'intensité de la couleur de chaque modèle dans l'Ep-mètre est la résultante de la moyenne, et non pas du cumul, obtenu en additionnant toutes les couleurs d'un même modèle.

Ci-dessous, seront présentés les quatre Ep-mètres, résultantes de nos analyses dûment faites :

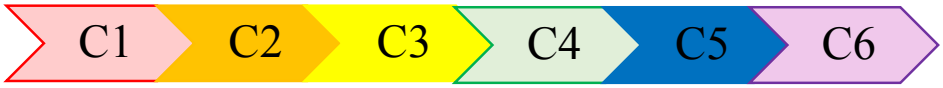


Figure 49 : L'Ep-mètre des synodes maronites

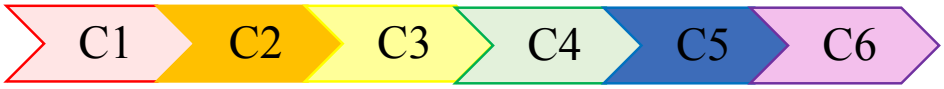


Figure 46 : L'Ep-mètre des projets éducatifs et des projets d'établissement favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires

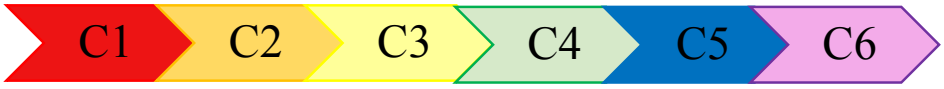


Figure 47 : L'Ep-mètre des pratiques et des démarches éducatives favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires

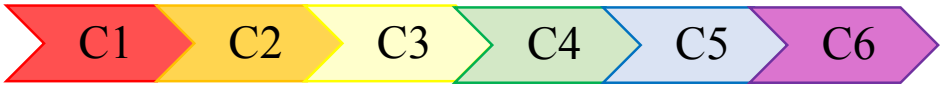


Figure 48 : L'Ep-mètre et l'analyse des questionnaires envoyés aux élèves des classes de seconde et de première dans les écoles maronites du caza de Baabda

Nous remarquons que les six modèles de l'éducation à la paix, illustrés par les six couleurs, sont tous présents dans les quatre Ep-mètres ; mais le développement de chaque modèle, illustré par l'intensité de chaque couleur, diffère d'un Ep-mètre à l'autre. Ce constat va nous fournir les données suivantes :

- La couleur rouge, qui représente l'éducation à la résolution des conflits, est claire dans les synodes maronites et elle est presque visible dans les projets éducatifs et les projets d'établissement. Cependant elle est foncée dans la figure 47 ; car les écoles ont bien développé des pratiques pour favoriser cette éducation. Pourtant nous découvrons dans la figure 48 que

cette couleur est semi-foncée, puisque l'éducation à la résolution des conflits n'est pas totalement développée chez tous les élèves.

Donc l'éducation à la résolution des conflits aurait besoin d'être incorporée dans les projets éducatifs et dans les projets d'établissement pour être mieux développée dans les pratiques des écoles.

- La couleur orange, qui représente l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue, est foncée dans les textes synodaux (fig. 49) et dans les projets éducatifs (fig. 46). Et elle est quasiment développée dans les programmes et les pratiques éducatives des écoles (fig. 47). Mais après l'analyse des questionnaires, cette couleur s'avère semi-foncée (fig. 48), car l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue n'est pas totalement développée chez tous les élèves.

Donc les programmes de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue devraient être retravaillés pour être fidèles aux textes synodaux et aux projets éducatifs, afin d'aboutir à leurs buts souhaités.

- La couleur jaune, qui représente l'éducation internationale, est foncée dans les textes synodaux. Mais elle est claire dans les projets éducatifs et dans les pratiques des écoles. Cependant elle est très claire, car elle est peu développée chez tous les élèves.

  Donc les programmes de l'éducation internationale pourraient être retravaillés par les écoles en se basant sur la vision des textes synodaux.
- La couleur verte, qui représente l'éducation à l'environnement, est claire dans les quatre figures. En effet, cette éducation est presque absente dans les textes et dans la vie de ces neuf écoles. Il serait indispensable d'incorporer les principes de l'éducation à l'environnement dans les projets éducatifs et dans les projets d'établissement, pour qu'elle soit mieux développée dans les écoles.

- La couleur bleue, qui représente l'éducation aux droits de l'homme, est foncée dans les textes synodaux, dans les projets éducatifs et dans les pratiques des écoles. Cependant la figure 48, représentant le point de vue des élèves, affiche une couleur bleu clair ; donc l'éducation aux droits de l'homme aurait besoin d'être retravaillée par les écoles, en se référant aux textes synodaux et aux projets éducatifs pour une bonne intériorisation de cette éducation par les élèves.
- Le violet, qui représente l'éducation au développement, est clair dans les textes synodaux, dans les textes des projets éducatifs et dans les pratiques des écoles, ce qui signifie une présence timide de cette éducation à tous ces niveaux. Cependant la figure 48 affiche une couleur violet semi-foncé après l'analyse des réponses des élèves. Par conséquent, les comportements et attitudes des élèves reflètent un intérêt aux questions de l'éducation au développement.

  Donc l'éducation au développement aurait besoin d'être incorporée dans les projets éducatifs et dans les projets d'établissement pour être mieux développée dans les pratiques des écoles.

La majorité des couleurs de l'Ep-mètre des synodes maronites (voir fig. 49) sont les plus foncées parmi les quatre figures. Surtout que les couleurs orange, jaune et bleue, qui symbolisent l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue, l'éducation internationale et l'éducation aux droits de l'homme, indiquent un véritable développement de ces modèles. Donc les textes synodaux, qui sont imbibés des six modèles de l'éducation à la paix, constituent la lumière qui éclaire les établissements scolaires dans leur démarche vers la paix.

La figure 46, qui représente *l'Ep-mètre des projets éducatifs et des projets d'établissement favorisant l'éducation à la paix dans les neuf*

établissements scolaires, manifeste que l'éducation à la résolution des conflits (rouge) et l'éducation internationale (jaune) sont presque absentes dans les projets éducatifs et des projets d'établissement. Donc ces projets ne sont pas basés sur les directives des textes synodaux en ce qui concerne ces deux modèles.

La figure 47, qui représente *l'Ep-mètre des pratiques et des démarches éducatives favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires*, manifeste que la couleur rouge qui symbolise l'éducation à la résolution des conflits est plus développée dans la figure 47 que dans les figures 49 et 46. Donc nous remarquons que les chefs des établissements dans le caza de Baabda s'intéressent, à l'encontre des textes synodaux et des projets éducatifs et des projets d'établissement, à l'éducation à la résolution des conflits. Pourtant ces mêmes chefs ne sont pas soucieux de développer l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue et l'éducation internationale qui sont des impératifs que les textes synodaux incitent à développer.

La majorité des couleurs de la figure 48, qui représente *l'Ep-mètre de l'analyse des questionnaires envoyés aux élèves des classes de seconde et de première dans les écoles maronites du caza de Baabda*, sont les moins développées parmi les quatre figures. Donc les élèves n'ont pas bien intériorisé les différents aspects de la paix et ils n'ont pas transféré cet acquis dans leur comportement. Notons que seulement le violet, qui révèle l'éducation au développement, est le plus développé dans les quatre figures. Nous remarquons que les comportements et les attitudes des élèves reflètent un intérêt aux questions de l'éducation au développement plus que les autres modèles.

En somme, cette étude comparative nous pousse à recommander aux écoles maronites de revoir, d'une part, leurs projets éducatifs et leurs projets

d'établissement pour être conformes aux corpus des synodes maronites, et de travailler, d'autre part, sur les programmes et les activités en vue d'aider leurs élèves à intérioriser les différents modèles de l'éducation à la paix et de transférer cet acquis dans leur comportement.

2. Vérification des hypothèses

Dans cette partie de ce chapitre, nous vérifierons, à la lumière des trois procédés méthodologiques, les trois hypothèses de notre recherche déjà élaborées dans le troisième chapitre de notre thèse.

2.1. Vérification de la première hypothèse

La première hypothèse posait que les textes officiels des synodes maronites prévoient une éducation qui a pour visée la conciliation et l'entente entre les individus.

Dans cette hypothèse, il s'agissait de repérer les six modèles de l'éducation à la paix de tous les textes synodaux maronites, en vue de mesurer la présence de l'éducation à la paix dans ces textes. Basé sur *l'Ep-mètre des synodes maronites* qui se présente dans la figure 49 ci-dessous, nous pouvons confirmer partiellement notre première hypothèse :

Figure 49 : L'Ep-mètre des synodes maronites

Nous remarquons que tous les modèles de l'éducation à la paix sont présents dans les textes synodaux. Pourtant, l'intensité de couleur varie d'un modèle à l'autre : si la couleur est claire, nous retenons que le modèle est peu développé ou presque absent ; si la couleur est foncée, nous maintenons que le modèle est très bien développé ; si la couleur est semi-foncée, nous pouvons dire que le modèle est quasiment développé.

L'*Ep-mètre des synodes maronites* nous révèle d'abord que les couleurs rouge, verte et violette, qui représentent l'éducation à la résolution des conflits, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement, sont claires ; donc ces trois modèles sont peu développés dans les textes synodaux.

Ensuite les couleurs orange et jaune, qui représentent l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue et l'éducation internationale, sont semi-foncées ; ces deux modèles sont donc quasiment développés dans les textes synodaux.

Enfin la couleur bleue, qui représente l'éducation aux droits de l'homme, est foncée, indiquant que ce modèle est bien développé dans les textes synodaux maronites.

Nous en déduisons que les textes synodaux sont imbibés des six modèles de l'éducation à la paix avec des intensités variées. Ces modèles formant les différentes facettes de l'éducation à la paix, se présentent comme la référence qui éclaire les établissements scolaires dans leur démarche vers la paix. Ces textes forment donc les éléments de base pour toute éducation à la paix dans les établissements scolaires.

2.2. Vérification de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse posait que le climat et l'environnement de la communauté scolaire dans les établissements scolaires maronites du Caza de Baabda promeuvent une éducation à la paix.

Dans cette hypothèse, il s'agissait d'analyser, d'une part, les projets éducatifs et les projets d'établissement des neuf écoles maronites du caza de Baabda et, d'autre part, les pratiques de ces écoles en matière de l'éducation à la paix. Basé sur l'Ep-mètre des projets éducatifs et des projets d'établissements et sur l'Ep-mètre des pratiques et des démarches éducatives, qui se présentent dans les figures 46 et 47 ci-dessous, nous pouvons confirmer partiellement notre deuxième hypothèse :

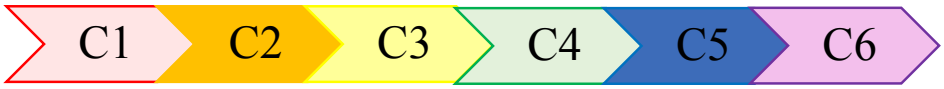


Figure 46 : l'Ep-mètre des projets éducatifs et des projets d'établissement favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires

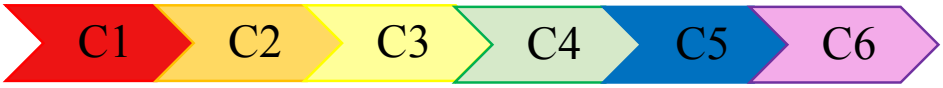


Figure 47 : l'Ep-mètre des pratiques et des démarches éducatives favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires

Nous remarquons d'abord que la couleur rouge est peu présente dans l'Ep-mètre de la figure 46 ; donc l'éducation à la résolution des conflits est pratiquement absente dans les textes des projets éducatifs et des projets d'établissement des écoles. Néanmoins, la couleur rouge dans la figure 47 est

foncée pour ce qui concerne les pratiques de l'école. Nous en déduisons que l'atmosphère et le climat scolaire promeuvent les aspects de cette éducation.
Ensuite les couleurs jaune, verte et violette, qui représentent l'éducation internationale, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement, sont claires dans les figures 46 et 47 ; ces trois modèles sont donc peu développés dans les écoles.
La couleur orange est foncée dans la figure 46 et elle est semi-foncée dans la figure 47 ; l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue est favorisée par les établissements scolaires.
Enfin la couleur bleue, qui représente l'éducation aux droits de l'homme, est foncée dans l'Ep-mètre de la figure 46 et l'Ep-mètre de la figure 47 ; en d'autres termes, cette éducation est bien développée dans l'atmosphère et le climat de l'école.

Nous en concluons que les textes des projets éducatifs, les textes des projets d'établissement et les pratiques des écoles sont marqués par les six modèles de l'éducation à la paix avec des intensités variées. De plus, la vision des synodes maronites est traduite en pratique dans l'atmosphère créée par les neuf écoles. Notons que l'éducation à la résolution des conflits est développée dans les pratiques des écoles, sans être présente clairement dans les textes synodaux. Nous remarquons aussi qu'une accentuation dans les pratiques des écoles, au niveau de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue et à l'éducation internationale, est indispensable pour qu'elles soient cohérentes avec les textes synodaux.

2.3. Vérification de la troisième hypothèse

La troisième hypothèse posait que les actions menées dans les établissements scolaires maronites du Caza de Baabda sont de bons déclencheurs pour construire les assises d'une éducation à la paix.

Dans cette hypothèse, il s'agissait d'analyser les tâches accomplies par les élèves des neuf écoles maronites du caza de Baabda. Basé sur l'Ep-mètre de la figure 48, nous pouvons confirmer partiellement notre troisième hypothèse :

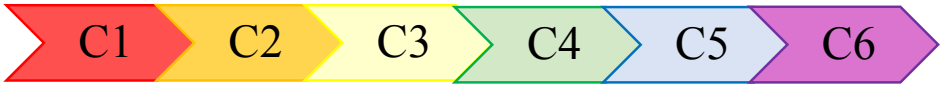


Figure 48 : L'Ep-mètre et l'analyse des questionnaires envoyés aux élèves des classes de seconde et de première dans les écoles maronites du caza de Baabda

D'abord, nous en tirons la conclusion que les actions menées par les élèves dans les écoles maronites du caza de Baabda reflètent la promotion des six modèles de l'éducation à la paix, mais que le degré de développement de ces modèles diffère d'un modèle à un autre et d'un établissement scolaire à un autre.

Nous remarquons ainsi que les couleurs rouge, orange et violette, qui représentent l'éducation à la résolution des conflits, l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue et l'éducation au développement, sont semi-foncées ; en d'autres termes, ces trois modèles sont bien développés chez les élèves, mais ils pourraient être mieux acquis par ces derniers.

Ensuite les couleurs jaune, verte et bleue, qui représentent l'éducation internationale, l'éducation à l'environnement et l'éducation aux droits de l'homme, sont claires ; ces trois modèles sont donc presque absents dans les pratiques des élèves.

Enfin nous ne trouvons aucune couleur foncée dans la figure 48 ; ce qui veut dire que les élèves ne sont pas encore totalement prêts pour être des agents de paix dans leur société.

Cette constatation nous permet d'estimer qu'une grande responsabilité incombe à l'Église maronite, à travers ses écoles : celle de promouvoir les différents modèles de l'éducation à la paix.

En guise de conclusion, dans la première partie de ce présent chapitre, nous avons mené une étude comparative des résultats obtenus suite à l'enquête, en vue de voir les convergences et les divergences qui se trouvent entre les idées dégagées des textes synodaux, les informations délivrées par les chefs des établissements scolaires et les données révélées grâce aux questionnaires envoyés aux élèves.

Pour ce faire, nous avons exposé chaque modèle de l'éducation à la paix à part. Et nous avons analysé, à la lumière de l'Ep-mètre, la présence des six modèles de l'éducation à la paix dans les textes synodaux, dans les pratiques des écoles et dans l'acquis des élèves.

Nous avons remarqué, en premier lieu, que les six modèles de l'éducation à la paix illustrés par les six couleurs, sont tous présents dans les quatre Ep-mètres suivants : *l'Ep-mètre des synodes maronites* ; *l'Ep-mètre des projets éducatifs et des projets d'établissement favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires* ; *l'Ep-mètre des pratiques et des démarches éducatives favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires* ; *l'Ep-mètre et l'analyse des questionnaires envoyés aux élèves des classes de seconde et de première dans les neuf écoles maronites du caza de Baabda*. Cette présence reflète que l'Église maronite et son école sont un lieu dans lequel l'éducation à la paix est promue.

Pourtant, nous avons découvert dans un second lieu que le développement de chaque modèle, illustré par l'intensité de chaque couleur diffère d'un Ep-mètre à l'autre. Donc l'école maronite devrait revoir ses pratiques pour qu'elles soient cohérentes avec les directives des synodes maronites.

Dans la seconde partie de ce chapitre, nous avons vérifié à la lumière des trois procédés méthodologiques adoptés dans notre étude, les trois hypothèses déjà élaborées dans notre troisième chapitre.

Nous avons tout d'abord déduit que les textes synodaux sont imbibés des six modèles de l'éducation à la paix avec des intensités variées. Donc ces textes forment les éléments de base pour toute éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites.

Ensuite nous avons conclu que les textes des projets éducatifs, les textes des projets d'établissement et les pratiques des écoles contribuent partiellement à promouvoir l'éducation à la paix. C'est pourquoi un redressement dans les pratiques de quelques modèles de l'éducation à la paix des écoles est nécessaire pour être cohérent avec les textes synodaux.

Enfin nous avons constaté que les élèves ne sont pas encore totalement prêts pour être des agents de paix dans leur société. C'est pourquoi les écoles maronites devraient revoir leurs pratiques éducatives à la lumière des six modèles de l'éducation à la paix afin d'aider les élèves à intérioriser les différents aspects de la paix et à transférer cet acquis dans leur comportement.

CONCLUSION

Au moment d'achever notre travail de thèse, il convient de rappeler que nous avons déduit, dans le premier chapitre, que l'éducation à la paix ne se réduit pas aux questions de guerres et de conflits. Cependant, les dénominations actuelles pour l'éducation à la paix, telle qu'elle est pratiquée dans les écoles du monde, sont les suivantes : « l'éducation aux droits de l'homme », « l'éducation à l'environnement », « l'éducation internationale », « l'éducation à la résolution des conflits » et « l'éducation au développement » (Harris et Morrison, 2003).

À ces cinq modèles de l'éducation à la paix dans les écoles, nous avons ajouté un sixième type : « l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue ». Cette éducation est importante dans un pays multiconfessionnel comme le Liban, qui vient de sortir d'une guerre civile et qui vit des secousses quotidiennes à cause des guerres atroces dans les pays voisins.

L'ensemble de ces six éducations construit les six modèles de l'éducation à la paix dans les écoles et forme l'effort pédagogique pour construire un monde meilleur et réaliser la paix.

Depuis sa création, le Liban a été témoin de plusieurs guerres sur son territoire. Face à ces guerres, nous pouvons répertorier beaucoup de tentatives pour les surmonter et même les prévenir. L'éducation était l'une de ces tentatives.

L'une des institutions qui a joué un rôle prépondérant dans la promotion de l'éducation à la paix au Liban est bien l'Église maronite, à travers son École. Pour plusieurs raisons[178], nous avons choisi d'étudier la contribution de l'Église

[178] Voir l'introduction du troisième chapitre de notre thèse.

maronite dans la promotion de l'éducation à la paix au Liban. C'est pourquoi nous avons abordé, dans le deuxième chapitre, l'histoire de cette Église et de ses synodes. Nous avons constaté que les synodes maronites, qui étaient des projets d'innovation pour l'Église et pour le pays, ont joué un rôle important dans le développement et la systématisation de l'éducation dans l'Église maronite et au Liban.

De plus nous avons exposé le développement de l'École maronite en tant que projet d'innovation de l'Église maronite. Et nous avons dressé une liste des écoles maronites présentes aujourd'hui au Liban. Cette partie de notre travail nous a révélé qu'il y a un lien intime entre l'Église maronite et son école et que les écoles maronites sont réparties sur tout le territoire libanais.

Le troisième chapitre a été consacré à une explication détaillée de la méthodologie, y compris les types de recherche adoptés, les instruments utilisés pour la collecte des données, la procédure et les méthodes utilisées pour l'analyse des données.

D'abord nous avons le souci de connaître l'apport des textes synodaux en matière d'éducation à la paix. Pour cela nous avons choisi dix-huit extraits des textes synodaux en vue de les analyser afin de tirer les directives éducatives entre autres celles qui touchent à l'éducation à la paix.

Ensuite nous avons limité notre enquête aux neuf écoles maronites secondaires du caza de Baabda car nous considérons que ce caza est représentatif de tous les cazas libanais[179].

Dans un premier lieu nous avons voulu savoir l'apport des chefs des établissements scolaires en matière d'éducation à la paix dans ces neuf écoles. C'est pourquoi nous avons développé les questions adressées aux chefs

[179] Voir la partie 2.2 du troisième chapitre.

d'établissements scolaires par le biais des entrevues, en vue de connaître l'état des lieux de l'éducation à la paix dans ces écoles.

Dans un second lieu nous avons désiré connaître le point de vue des élèves du cycle secondaire de ces neuf établissements scolaires maronites du caza de Baabda. Nous avons choisi les élèves du secondaire car ces derniers sont à la fin de leur parcours scolaire et ils peuvent nous refléter leurs acquis en ce qui concerne l'éducation à la paix. Alors nous avons construit un questionnaire destiné aux élèves du secondaire dans le but de mesurer les actions menées en lieu avec les six modèles d'éducation à la paix dans les établissements choisis.

Enfin pour faire les analyses des textes et des données de l'enquête menée dans les établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda auprès des chefs de ces établissements et des élèves du cycle secondaire, nous avons décrit l'analogie entre le phénomène physique de la dispersion de la lumière blanche par un prisme en plusieurs couleurs et les différents modèles de l'éducation à la paix dans les écoles afin de construire un Ep-mètre qui est un instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix dans les textes synodaux et dans les établissements scolaires. Cet Ep-mètre détecte la présence des six modèles de l'éducation à la paix et il présente chacune d'elles sous forme d'une couleur.

Cet instrument nous a aidé à analyser les textes synodaux, les contenus des entrevues menées auprès des chefs d'établissement et les données statistiques issues des questionnaires adressés aux élèves du secondaire.

Dans le quatrième chapitre, l'analyse des textes synodaux nous a montré, dans un premier lieu, que ces textes sont de bons éléments déclencheurs qui promeuvent une éducation visant la conciliation et l'entente entre les individus et les communautés. Ces textes forment donc les éléments de base pour toute éducation à la paix dans les établissements scolaires.

Nous avons remarqué aussi que les quatre modèles de l'éducation à la paix les plus développés dans les textes synodaux sont : l'éducation à la résolution des conflits, l'éducation internationale, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle. Cependant, l'éducation au développement et l'éducation à l'environnement sont présentes implicitement dans les textes synodaux, mais il faut les chercher entre les lignes. Donc nous avons déduit que les textes synodaux ne couvrent pas totalement les six modèles de l'éducation à la paix.

Dans un deuxième lieu, nous avons remarqué que les textes synodaux sont centrés sur *le principe de l'éducation pour tous*. Ce principe a été développé dès le Synode Libanais en 1736 jusqu'au Synode Patriarcal Maronite en 2003-2006. Par conséquent l'École maronite s'intéresse à tout homme et à tout l'homme.

Dans un troisième lieu, nous avons remarqué que le SPM trouve dans l'éducation à la paix un remède au problème de l'intégrisme religieux qui menace tout le monde et surtout le Moyen-Orient. Donc nous pouvons constater que l'Église maronite s'intéresse avant tout aujourd'hui au modèle de l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

Dans le cinquième chapitre, l'analyse des contenus des entrevues avec les neuf chefs des établissements scolaires dans le caza de Baabda nous a montré que les écoles maronites dans le caza de Baabda ont créé un bon climat qui favorise l'éducation à la paix et que les actions menées dans ces écoles font de ces écoles des agents de paix.

Nous avons remarqué que l'accueil des élèves non-chrétiens dans les écoles maronites et la confiance des familles musulmanes et druzes de faire inscrire leurs enfants dans des écoles maronites sont un premier pas pour l'installation d'une éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

De plus, nous avons constaté que l'état d'esprit chez les neuf chefs des établissements scolaires maronites favorise l'éducation à la paix dans les écoles. Et, nous avons découvert que les pratiques et les démarches éducatives, adoptées par ces chefs, sont porteuses des six modèles d'éducation à la paix malgré la variation du taux de développement de ces modèles entre une école et une autre.

De même, une lecture analytique des projets éducatifs et des projets d'établissement, à la lumière de l'Ep-mètre, nous a permis de voir qu'ils promeuvent l'éducation à la résolution des conflits, l'éducation au dialogue et à la compréhension mutuelle, l'éducation à l'environnement, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation internationale et l'éducation au développement. Donc les neuf écoles sont un vrai lieu pour la promotion de l'éducation à la paix.

Dans le sixième chapitre, l'analyse des données statistiques issues des questionnaires adressés aux élèves du secondaire dans les mêmes écoles maronites nous a montré que les modèles de l'éducation à la paix sont tous présents dans l'ensemble des écoles maronites du caza de Baabda, mais à des degrés de développement différents.
Nous avons déduit que les actions menées par les élèves dans les écoles maronites du caza de Baabda reflètent la promotion des six modèles de l'éducation à la paix mais que le degré de développement de ces modèles diffère d'un modèle à un autre et d'un établissement scolaire à un autre.

Dans le septième chapitre, l'analyse des résultats de notre recherche nous a montré que les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites contribuent partiellement à promouvoir l'éducation à la paix. C'est

pourquoi, les écoles maronites au Liban devraient revoir leurs pratiques éducatives à la lumière des six modèles de l'éducation à la paix afin d'aider les élèves à intérioriser les différents aspects de la paix et à transférer cet acquis dans leur comportement.

Nous voudrions maintenant reprendre dans une perspective synthétique trois constats que nous avons pu établir chapitre après chapitre, et tenter d'énoncer quelques propositions relatives aux orientations qui peuvent être retenues, compte tenu des données révélées par l'analyse :

a- Les textes synodaux maronites témoignent de la présence des six modèles de l'éducation à la paix avec des intensités variées. Ces modèles formant les différentes modèles de l'éducation à la paix jouent le rôle de la lumière qui éclaire les établissements scolaires dans leur démarche vers la paix. Nous proposons aux administrations scolaires de relire les textes synodaux et se référer à eux dans l'élaboration des programmes d'étude et dans la planification des cours.

b- Les textes des projets éducatifs, les textes des projets d'établissement et les pratiques des écoles manifestent la présence des six modèles de l'éducation à la paix avec des intensités variées. Nous recommandons aux écoles de revoir leurs projets éducatifs et surtout leurs projets d'établissement en vue d'être cohérents avec les six modèles de l'éducation à la paix.

c- Les actions menées par les élèves dans les établissements scolaires maronites du caza de Baabda montrent que les six modèles de l'éducation à la paix sont présents, mais qu'ils ont besoin d'être encore plus intériorisés dans les comportements des élèves. Nous proposons aux écoles de préparer les élèves à acquérir les compétences et les connaissances qui leur permettront d'être des agents de paix dans

leur société. Cela nécessite aussi une formation des enseignants en vue d'orienter les cours et les activités vers la promotion des six modèles de l'éducation à la paix.

L'analyse des résultats de notre enquête a permis de proposer maintes pistes de réflexion et plusieurs actions à mener afin de promouvoir l'éducation à la paix dans les écoles. Nous allons, ci-dessous, énumérer quelques pistes et actions qui peuvent être des prolongements à notre étude :

- Promouvoir le partenariat entre les parents et l'école afin de s'entraider à promouvoir l'éducation à la paix chez les élèves.
- Valoriser les initiatives personnelles des enseignants en matière de l'éducation à la paix dans les écoles.
- Faire une étude sur l'influence des médias dans la promotion de la culture de la paix chez les élèves.
- Incorporer les différents modèles de l'éducation à la paix dans les projets éducatifs et les projets d'établissement des écoles.
- Créer un guide détaillant les différentes facettes de l'éducation à la paix dans chaque école, pour aider les enseignants à adopter des actions favorisant l'éducation à la paix.
- Entamer des recherches, des publications, des conférences, des articles et des colloques sur la promotion de l'éducation à la paix.
- Relire toutes les questions pédagogiques à la lumière de la promotion de l'éducation à la paix.
- Former et accompagner les enseignants aux différents modèles de l'éducation à la paix dans les écoles, car ils sont un levier important pour soutenir cette éducation.

- Améliorer l'Ep-mètre, instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix, pour qu'il soit apte à analyser tout document qui touche à l'éducation à la paix.
- Développer le questionnaire pour qu'il soit un véritable outil de diagnostic pour tout établissement de recherche à travers le monde.

Après ce long parcours, nous nous permettons de faire, ci-dessous, deux recommandations en vue de promouvoir l'éducation à la paix dans les écoles :

i- L'« Oasis de paix »

Nous proposons la création de l'« *Oasis de paix* », une branche d'étude dans le laboratoire CIRNEF à l'Université de Rouen-Normandie et une branche filiale dans le laboratoire REFA à l'Université Saint Esprit de Kaslik.
Nous avons choisi le terme « Oasis », car, dans l'imaginaire biblique, depuis l'époque des patriarches jusqu'au temps de Jésus, l'« Oasis » n'est pas seulement un lieu où le bédouin s'arrête pour puiser l'eau et se rafraîchir au milieu du désert, mais bien aussi la « demeure » (Is 32,18) où renaît la vie, la culture, la vie sociale humaine, et ce, grâce au don essentiel qu'est l'eau.

Les objectifs de cette oasis pourraient être précisés par les points suivants :

- Favoriser la recherche universitaire sur l'éducation à la paix sous toutes ses dimensions.
- Développer un cours universitaire qui traite des six modèles de l'éducation à la paix.
- Créer un programme de l'éducation à la paix pour les établissements scolaires libanais.
- Lancer des compétitions pour les établissements scolaires libanais en vue de maintenir la paix.

- Créer des oasis de paix à tous les bédouins « modernes » du désert de ce monde, qui sont à la recherche de la paix d'eux-mêmes et de Dieu. Ces oasis peuvent prendre la forme de séminaires pédagogiques, de retraites spirituelles, etc.

ii- Le référentiel de pratiques promotrices de paix

Nous proposons l'élaboration d'un référentiel inter-établissement de pratiques promotrices de paix, en écho aux six modèles de l'éducation à la paix. Ce référentiel sera mis à jour annuellement par un comité de coordination formé de représentants de toutes les écoles maronites. Ceci permettra un échange d'expériences entre les établissements et servira de référence standardisée pour l'organisation de toute action visant l'éducation à la paix.

En guise de conclusion, pour une vraie éducation à la paix au Liban, nous devrions développer des projets favorisant la promotion des six modèles de l'éducation à la paix dans les écoles et inciter les membres de la communauté éducative à en faire partie.

Annebeau considère que « l'éducation à la paix ne sera toujours qu'une simple préparation de l'espoir de paix, mais en aucun cas son établissement durable et définitif » (2004, p. 494). Donc il ne faut pas cesser d'œuvrer quotidiennement pour la promotion de l'éducation à la paix.

Œuvrons tous ensemble pour faire de cette vision une réalité et pour faire de l'école un milieu de vie et de paix en vue de la construction d'un pays plus démocratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A- Ouvrages et revues

1- Abrami, P. (1996). *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

2- Adler, A. (1981). *Connaissance de l'homme*. Paris : Payot.

3- Adler, A. (1991). *Le sens de la vie*. Paris : Payot.

4- Aspeslagh, R. (1986). Peace Education. In *World Encyclopedia of Peace*. (V.2, 182-190). Oxford : Perga mon Press.

5- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

6- Awit, M. (1989). *Les Maronites : Qui sont-ils ? Que veulent-ils ?* Paris : Diffusion Cariscript,

7- Balmand, P. (2001). L'école catholique dans l'histoire de la nation : Quelques éléments de synthèse. In *Entrer dans la mémoire de l'enseignement catholique*, ECD 238, pp. 6-7.

8- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5ème éditions). Paris : PUF.

9- Bayada, B. & al. (1993). *L'éducation à la paix*. Paris : CNDP.

10- Bodine, R. & Crawford, D. (1999). *The Handbook of Conflict Resolution : A Guide to Building Quality Programs in schools*. San Fransisco : Jossey-Bass.

11- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances.* Paris : Les Éditions de Minuit.

12- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Les Éditions de Minuit.

13- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

14- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

15- Bronckart, J.-P. & Gather Thurler, M. (2004). *Transformer L'école*. Bruxelles : De Boeck.

16- Collectif (1985). *Le IV centenaire du Collège Maronite de Rome 1584-1984*, Kaslik : PUSEK.

17- Condette-Castelain, S. & Hue-Nonin, C. (2014). *La Médiation par les Élèves - Enjeux et Perspectives pour la Vie Scolaire*. Paris : Canopé – CRDP.

18- Conseil de l'Europe (2002). *Congrès paneuropéen de l'éducation à la citoyenneté mondiale Maastricht*. Pays-Bas : Maastricht.

19- Conseil de l'Europe (2003). *Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*. Paris : La Documentation Française.

20- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*. Strasbourg : Éditions du conseil de l'Europe.

21- Dakmara, G. (1997). *Charte d'éducation à la citoyenneté mondiale*. Bucarest : Centre nord-sud – Conseil de l'Europe.

22- De Clerck, D. (2008). La Montagne : un espace de partage et de ruptures. In *Liban : espaces partagés et pratiques de rencontre* (pp.43-83). Liban : Les Cahiers de l'IFPO-Institut Français du Proche-Orient.

23- De Clercq, C. (1949). *Histoires des conciles d'après les documents originaux.* Paris : Letouzey et Ané.

24- Defrasne, J. (1983). *Le pacifisme*. Paris : PUF.

25- Delesalle, J. (1975). *La morale de Descartes*. Lille : Service de reproduction des thèses.

26- Demolins, E. (1898). *L'Éducation nouvelle : L'École des Roches*. Paris : Librairie Firmin Didot.

27- Deniger, M.-A. (2012). *La gestion et l'appropriation du changement en éducation*, Canada : Université de Montréal, acelf.

28- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing.* Michigan : Northwestern University Press.

29- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons ?*. Paris : Empêcheurs de Penser en Rond.

30- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation - suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.

31- Dib, P. (1945). *Quelques documents pour servir à l'histoire des Maronites.* Paris : Librairie Orientale et Américaine G.P. Maisonneuve.

32- Dib, P. (2001). *Histoire des Maronites, histoire de l'Église Maronite*. Beyrouth : Librairie Orientale.

33- Erasme, D. (1973). La complainte de la paix décriée et chassée de tous côtés et par toutes les nations. In *Guerre et paix dans la pensée d'Erasme de Rotterdam. Traduction de J. Cl. Margolin*. Paris : Aubier-Montaigne.

34- François (2015). *Loué Sois-Tu - Laudato Si. Sur la sauvegarde de la maison commune*. Paris : Salvator.

35- Fraisse, J.-C. (1968). *Saint Augustin*. Paris : PUF.

36- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

37- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.

38- Fromage, P. (1780). Lettre du jésuite Pierre Fromage, datée de Tripoli le 15 oct. 1736. In *Lettres édifiantes et curieuses*, t. II, Paris.

39- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples : théorie qui bouleverse nos idées reçu.* Paris : Retz.

40- Giuseppe, A. (1994). *Les conciles œcuméniques.* Paris : Cerf.

41- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. New York: Teachers College Press.

42- Harris, I. & Morrison, M.L. (2003). *Peace Education.* USA: McFarland & Company Publishers.

43- Heber-Suffrin, C. (2005). *Échanger des savoirs à l'école : Abécédaire pour la réflexion et l'action*. Lyon : Chronique Sociale.

44- Hewitt, H. (2014). *Conceptual Physics*. New Jersey: Pearson Education.

45- Jean XXIII (1963). *Pacem in terris*. Rome: St. Paul Editions.

46- Jenkins, T. (2007). *Community-based institutes on peace education (CIPE) Organizer's Manual*. New York: IIPE.

47- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2004). Implementing the "Teaching Students To Be Peacemakers Program". In *Theory into Practice*, 43 (1), pp. 68-79.

48- Jonas, H. (1993). *Nature et responsabilité*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

49- Kant, E. (trad. 1991). *Vers la paix perpétuelle* [1795]. Paris : Flammarion.

50- Karsenti, T. & Savoie-Zajc L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Canada : ERPI.

51- LANGE, J.-M. (dir. sc.) (2015). Les éducations à : levier(s) de transformation(s) du système éducatif ?. *Actes du colloque international, université de Rouen*, 17-18-19 novembre 2014.

52- Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. In *Flash Formation Continue*. Lyon : CUIDEP.

53- Le Concile du Vatican II (1965). *Les seize documents conciliaires*. Canada : FIDES.

54- Lessart-Hébert M., Goyette G. & Boutin G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.

55- Levergeois, B. (1995). *Giordano Bruno*. Paris : Fayard.

56- Lipnick, Y. (2013). *Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'Univers et les Dieux : Tome 1, Mystères et secrets du corps humain, nos capacités méconnues*. Paris : Éditions Ovilorôi.

57- Lockwood, D. (1997). Violence Among Middle School and High School Students: Analysis and Implications for Prevention. In *Research in Brief*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.

58- Loubet Del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation pratique à la recherche documentaire*. Paris : L'Harmattan.

59- Mansour, E. (2005). Le symbolisme des couleurs dans l'iconographie et la liturgie. In *Cahier annuels de la faculté pontificale de théologie.* Année universitaire 2003-2004, pp. 99-108. Liban : PUSEK.

60- Maritain, J. (2000). *Humanisme intégral*. Paris : Éditions Aubier.

61- Maroun, I. (1972). *Répertoire des écoles catholiques au Liban.* Beyrouth : SGECL.

62- Massad, P. (1959). *Le concile Baladi réuni par ordre de Pie IX, sous le Patriarche Paul Massad, dans le couvent de Notre-Dame de Békorki*. Beyrouth : Imprimerie Catholique.

63- Melot, M. (1978). *L'œuvre gravé de Boudin, Corot, Daubigny, Dupré, JongKind, Millet, Theodore, Rousseau*. Paris : Arts et métiers graphiques.

64- Merriam, B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. California: Jossey-bass.

65- Messarra, A. (2004). De la volonté de guerre à la culture de paix, vers un traumatisme salutaire. In *Annales de philosophie et des sciences humaines*. N° 18, pp. 109-119. Liban : PUSEK.

66- Michaud, M. (1993). Une école d'éducation à la paix au Sénégal. Dans *L'éducation à la paix* (pp. 63-70). Paris : Centre National de documentation pédagogique.

67- Miles, M. (1998). Finding keys to school change: A 40-year odyssey. In *International Handbook of Educational Change*, Part 2. Finland: Springer.

68- Minary, J.-P. & Perrin, PH. (2012). Le systémicien et l'analyse des pratiques professionnelles. In D. Fablet (coord.) *Supervision et analyse des pratiques professionnelles : dans le champ des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.

69- Moukarzel, J. (2007). *Gabriel Ibn al-Qilai (+1516) Approche biographique et étude du corpus*. Kaslik: PUSEK.

70- Morrison, M.L. (2005). *Elise Boulding: A Life in the Cause of Peace*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company.

71- Naaman, B. (1980). La maronité : constantes et variable de vie. In *II*^{ème} *Congrès Maronite Mondial 8-12 Octobre à New-York*. Copenhagen: Industrialiseringsfonden for Udviklingslandene.

72- Nehmé, H. & al. (2004). *Initiation à la recherche en sciences humaines*. Kaslik-Liban : PUSEK.

73- Nujaym, T. (1990). *La maronité chez Estefan Duwayhi*. Volume I. Kaslik-Liban : Bibliothèque de l'université Saint-Esprit.

74- Paul VI (1967). *Populorium progressio sur le développement des peuples : encyclique : introduction et commentaire par l'Action Populaire*. Paris : Spes.

75- Raynal, S. (2000). *Le management par projet, approche stratégique du changement.* Paris : Éditions d'Organisation.

76- Reardon, B. (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating For Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.

77- Reeves, H. (2012). *Universe Explained to My Grandchildren*. London: Salammbo.

78- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A psychotherapists view of psychotherapy*. US: Houghton Mifflin.

79- Rollet, V. (2014). *La Physique Quantique : (enfin) expliquée simplement*. France : Institut Pandore.

80- Rousseau, R.-L. (1980). *Le langage des couleurs : énergie, symbolique, vibrations et cycles des structures colorées*. France : Éditions Dangles.

81- Sader, H. (1998). *Liban, l'autre rive*. Paris : Flammarion.

82- Saint Augustin (trad. 1994). *La cité de Dieu* [413-426]. Paris : Seuil.

83- Sfeir, N. (26 novembre 1991). Discours inaugural de la session annuelle de l'APECL. Adma-Liban : Bkerké.

84- SGECL (2002). *L'Église et l'éducation, les textes officiels de l'Église Catholique du Liban, 1736 à 1997*. Ain Najm : SGECL.

85- SGECL (2002). *Découvrons la richesse de nos sources,* 10ème Colloque des EC-L. Ain Najm : SGECL.

86- SGECL (2008). *Charte de l'éducation et de l'enseignement dans les établissements scolaires catholiques au Liban, texte non officiel*. Beyrouth, Liban : SGECL.

87- Smith, A. and Robinson, A. (1996). *Education for Mutual Understanding: The Initial Statutory Years.* Colerain: University of Ulster.

88- Sokhn, J. (1995). *Horizons libanais - Tome IV*. Beirut : J. Sokhn.

89- Stassinet, J. (2005). *Youakim Moubarac.* Lausanne : L'Age d'Homme.

90- Sutton, T. & Whelan, B. (2006). *L'harmonie des couleurs : le guide*. Singapour : Pyramyd.

91- Swyngedouw, E. (2004). *Globalisation or 'Glocalisation'? Networks, Territories and Rescaling*. Cambridge Review of International Affairs, 17(1): 25-48

92- Synode patriarcal maronite (2008). *Dossier III, l'Église Maronite et le Monde d'aujourd'hui. Texte 16 : l'Église Maronite et l'éducation : l'enseignement général et l'enseignement technique*, pp. 545-602. Liban : Bkerké.

93- Tabet, M. (2001). *Rôle du chef d'établissement de l'École Catholique au Liban.*

94- Tarpinian, A. (2013). Politique et école, la dimension anthropologique. In J-D. Rohart (sous la direction). *Renouveler l'éducation : Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*. Lyon : Éditions Chronique Sociale.

95- Théodoret, évêque de Cyr (1857). *Religiosa historica, XVI et XXI.* Paris : Migne.

96- Tilman, F. et Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire, lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Belgique : Éditions de Boeck Université.

97- Tozer, S. & al. (2010). *Handbook of Research in the Social Foundations of Education*. New York : Routledge.

98- Traboulsi, B. (2005). Ethical Leadership in a Turbulent Lebanon. In *Annales de philosophie et des sciences humaines*, N. 21, tome 2, pp. 21-32. Liban: PUSEK.

99- Vanier, J. (2003). *Recherche la paix*. Paris : Les éditions du Livre Ouvert.

100- Verdeil, E. & al. (2007). *Atlas du Liban : territoires et société*. Beyrouth-Liban : Presses de l'Ifpo, CNRS Liban.

101- Vriens, L. (1999). Children, war and peace: A review of fifty years of research from the perspective of balanced concept of peace education. Dans *How Children Understand War and Peace: A Cal! for International Peace Education* (p. 27-58). San Francisco: Jossey-Bass.

102- Zakaria, N. (2011). *Pour une approche méthodologique des textes*. Zouk Mikael-Liban : Éditions Zakaria.

103- Zuppiroli, L. & al. (2012). *Traité des couleurs*. Espagne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

B- Dictionnaires et encyclopédies

104- Champy, P., Hassendorfer, J. & De Singly, F. (2001). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2e ed.), Paris : Nathan.

105- Dubois, J. & al. (1994). *LAROUSSE dictionnaire de la langue*, Paris : Larousse.

106- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*, Paris : PUF.

107- Viller, M., Baumgartner, C. & Rayez, A. (1980). *Dictionnaire de Spiritualité, Ascétique et Mystique, Doctrine et Histoire*. Paris : Beauchesne.

108- Zakaria, N. (2007). *Dictionnaire de didactique : 3600 concepts-clés à l'usage des enseignants*, Liban : Éditions Zakaria.

C- Sitographie

109- Azar, B. (2015). *Répertoire des Écoles Catholiques au Liban 2014-2015* [en ligne]. Ain Najm : SGECL. Consulté le 1/2/2016, disponible sur : http://www.sgec-l.org/doc/rep.pdf

110- Bechara, Y. (2000). *Jalons historiques de l'École Catholique au Liban : Defis et espoirs* [en ligne]. Liban : OIEC. Consulté le 20/5/2014, disponible sur : http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/jalons.htm

111- Beitone, A. (2014). *Éducations à…. Ya basta !* [en ligne]. Paris : Revue Schhole. Consulté le 5/2/2017, disponible sur : http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone

112- Charmeux, É. (2006). *L'Éducation à la paix, est-ce l'affaire de l'école ?* [en ligne], Consulté le 17/2/2014, disponible sur: *http://www.meirieu.com/FORUM/charmeux-paix.pdf*

113- Daccache, S. (2011). *L'Éducation selon la Charte des Écoles Catholiques en application du Projet Éducatif au SS.CC. Zahlé-Rassié* [en ligne], Consulté le 30/1/2017, disponible sur : https://dsalim.wordpress.com/2011/10/09/l'education-selon-la-charte-des-ecoles-catholiques-en-application-du-projet-educatif-au-ss-cc-zahle-rassie/

114- Daccache, S. (2015). *Présentation de l'ouvrage de Maître Georges Kadige « Le Patriarcat d'Antioche et l'Église Maronite »* [en ligne], consulté le 17/1/17, disponible sur : http://dsalim.blogs.usj.edu.lb/2015/01/21/presentation-de-louvrage-de-maitre-georges-kadige-le-patriarcat-dantioche-et-leglise-maronite/#more-1131

115- Daisaku, I. (1997). *Johan Galtung, une vie consacrée aux recherches sur la paix* [en ligne]. Italie : Duemila Uno. Consulté le 5/2/2017, disponible sur : http://www.soka-bouddhisme.fr/perspectives/personnalites/861-johan-galtung-une-vie-consacree-aux-recherches-sur-la-paix

116- Daly, T., Regan, C. & Regan, C. (2015). *Doing Development Education: ideas and resources – a starter guide* [online]. Accessed 18/2/2017, available from: http://www.developmenteducation.ie/feature/doing-development-education-ideas-and-resources-a-starter-guide/2/

117- Da Silva Carvalho, M. & al. (2008). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale : concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques* [en ligne]. Lisbonne : Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe. Consulté le 20/11/2015, disponible sur : http://nscglobaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_French.pdf

118- Desparois, S.-P. (2005). *Portrait socio-culturel, politique et économique du Liban* [en ligne], Consulté le 29/4/16, disponible sur : http://www.unesco-paysage.umontreal.ca/uploads/documents/Societe_Culture.pdf

119- Eid, C. (2010). *Aperçu historique de l'Église Maronite* [en ligne], Consulté le 10/1/17, disponible sur : http://www.olmbelgique.org/Pages/EgliseMaronite.aspx

120- Gicali, M-J. (2012). *Éducation à la paix au primaire : étude des récits des pratiques des enseignants* [en ligne], Consulte le 10/2/2017, disponible sur : http://www.archipel.uqam.ca/4656/1/D2299.pdf

121- Grocholewski, Z. (2013). *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique, vivre ensemble pour une civilisation de l'amour* [en ligne], Consulté le 19/2/2017, disponible sur : http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_fr.html

122- Houssaye, J. (2012). *Le changement dans l'éducation passe par des principes éthiques* [en ligne], Paris : le Monde. Consulté le 17/7/2014, disponible sur: http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/20/le-changement-dans-l-education-passe-par-des-principes-ethiques_1688185_3232.html

123- Kester, K. (2010). *Education for Peace: Content, Form, and Structure: Mobilizing Youth for Civic Engagement* [online], Costa Rica: University for Peace. Consulté le 17/5/2015, disponible sur: http://www.review.upeace.org/index.cfm?ejemplar=19&entrada=101

124- Laghi, P. (1997). *L'école Catholique au seuil du troisième millénaire* [en ligne], Vatican. Consulté le 17/2/2011, disponible sur : http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_fr.html

125- Lange, J.-M. (2013). *Questions vives et orientations de Recherche* [en ligne], Rouen : CIVIIC. Consulté le 5/2/2017, disponible sur : https://iut.univ-amu.fr/sites/iut.univ-amu.fr/files/questions_vives_de_recherche_jm_lange_0.pdf

126- L'initiative de la Charte de la Terre (2002). *La charte de la terre* [en ligne], Johannesburg. Consulté le 5/8/2016, disponible sur : https://earthcharter.org/invent/images/uploads/echarter_french1.pdf

127- Martin, J. (2009). *How school practices to promote parental involvement influence student success* [online], CA. Accessed 7/1/2013, available from: http://www.capta.org/sections/programs/downloads/SchoolPracticesSuccess.pdf

128- National Youth Council of Ireland (2016). *What is development education?* [online]. Accessed 18/2/2017, available from: http://www.youthdeved.ie/about_us/what_is_development_education

129- Organisation des Nations Unies (1999). *Déclaration et Programme d'action sur une culture de la paix – résolution 53/243* [en ligne]. Consulté le 20/1/2015, disponible sur : http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/53/243&Lang=F

130- Organisation Mondiale de la Santé (2014). *Documents fondamentaux* [en ligne]. Bibliothèque de l'OMS : Italie. Consulté le 14/2/2017, disponible sur : http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-fr.pdf

131- Renoux, C. (2005). *Programme pour l'éducation à la non-violence et à la paix* [en ligne]. Paris : CFPLD. Consulté le 20/1/2015,

disponible sur : http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2012/12/Partie-competences.pdf

132- Ross, M. (2012). *Les compétences de directions d'école efficace : Études de cas dans deux écoles secondaires québécoises* [en ligne]. Canada : Université de Laval. Consulté le 20/7/2014, disponible sur : http://books.google.com.lb/books/about/Les_comp%C3%A9tences_de_directions_d_%C3%A9cole.html?id=vF1emAEACAAJ&redir_esc=y

133- Sarr, S. (2000). *L'éducation à la paix, pourquoi, comment, le rôle de l'école* [en ligne]. Genève : UNESCO. Consulté le 20/4/2014, disponible sur : http://portail-eip.org/SNC/eipafrique/senegal/edpaix.html

134- Seif, J. (2014). *Liban : itinéraire d'un évêque libanais maronite – Mgr. Samir Mazloum* [en ligne]. Consulté le 12/1/2017, disponible sur : http://www.chretiensdorient.com/article-liban-itineraire-d-un-eveque-libanais-maronite-mgr-samir-mazloum-123228922.html

135- Wehbe, L. (2006). *Droit de l'Église maronite, bref aperçu* [en ligne]. Consulté le 8/1/2017, disponible sur : http://www.kobayat.org/data/documents/spirituality/louis_ocso/droit-eglise-maronite.htm

D- Thèses et mémoires

136- Annebeau, J. (2004). *La problématique de l'éducation à la paix à la lumière des deux représentants de l'éducation nouvelle : C. Freinet et M. Montessori*. Lyon : Université de Lyon 2.

137- Atallah, E. (2001). *Le Synode Libanais de 1736*. Paris : Édition Letouzey et Ané, Tome 1 et 2.

138- Bejjani, M. (2008). *Le projet d'établissement scolaire élément de développement au sein de l'école catholique au Liban*. Kaslik-Liban : USEK.

139- Daccache, S. (2013). *Pluralisme, vivre-ensemble et citoyenneté au Liban : Le salut vient-il de l'école ? Étude comparative des finalités, des objectifs et des valeurs transcommunautaires des écoles libanaises chrétiennes, musulmanes et laïques*. Beyrouth : USJ.

140- Gemayel, N. (1984). *Les échanges culturels entre les Maronites et l'Europe.* Beyrouth, Tome 1 et 2.

141- Mansour, M. (2016). *Les valeurs démocratiques dans le mode de gestion d'un établissement scolaire pour l'éducation de l'individu-citoyen ; Étude menée dans un pays multiconfessionnel, le Liban*. Liban : USEK.

142- Maroun, S. (2013). *L'impact du leadership dans les institutions confessionnelles : le cas du Liban.* France : Université de Grenoble.

143- Tannous, M.-R. (2014). *Les mariages islamo-chrétiens au Liban : une étude empirique et théorique.* Ottawa : Université Saint Paul.

144- Verdeil, E. (2002). *Une ville et ses urbanistes : Beyrouth en reconstruction*. Paris : Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.

145- Youssef, M. (1996). *L'éducation à l'école catholique dans le cadre du Synode pour le Liban*. Kaslik : PUSEK.

E- Ouvrages en langue arabe

١٤٦- الجميل، بيار (١٩٥٩). **التنظيم الإداري - مرسوم إشتراعي رقم ١١٤**. لبنان: دار صادر.

١٤٧- المنارة (١٩٨٣). **المجامع المارونية**. السنة ٢٤، عدد ١. جونيه – لبنان: جمعية المرسلين اللبنانيّين الموارنة.

١٤٨- حبيب، مالك وآخرون (١٩٩٨). **شارل مالك دور لبنان في صنع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.** بيروت – لبنان: نوفل.

١٤٩- خير، وائل (١٩٩٨). **الشخص والحقيقة والحرية: دور شارل مالك في صياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان**. في *الأبحاث*، السنة ٤٦، ص.ص. ٧٣-١١٤. بيروت - لبنان: الجامعة الأميركيّة في بيروت.

١٥٠- سباط، حسام (٢٠١٦). **القيم الإنسانية في الإسلام وأثرها السلوكيّ.** في *مدخل إلى*، عدد ١٦، *ص.ص. ٧-٣٢*. الكسليك – لبنان: منشورات جامعة الروح القدس الكسليك.

١٥١- مسعد، بولس (١٩٥٩). **المجمع البلدي الذي عقده البطريرك بولس مسعد بأمر البابا بيوس التاسع في دير سيّدة بكركي سنة ١٨٥٦.** بيروت: المطبعة الكاثوليكيّة.

F- Sitographie en langue arabe

١٥٢- لبنان. وزارة الداخلية والبلديات (٢٠٠٩). **جدول مرفق بقانون الانتخاب: عدد المقاعد النيابية وتوزيعها على الطوائف بحسب الدوائر الانتخابية [عبر الإنترنت].** اطّلع عليه في ١٦/٥/١. متاح على العنوان التالي:
http://www.elections.gov.lb/Parliamentary/Legal-Framework/Election-Law/Appendix-1.aspx

Liste des sigles

- APECL : Assemblée des Patriarches et des Évêques Catholiques au Liban
- AUB : American University of Beirut
- CIRNEF: Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation
- DS : Dictionnaire de Spiritualité
- DUDHC : Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen
- EEDD : Éducation à l'Environnement et au Développement Durable
- LCT : L'initiative de la Charte de la Terre
- NYCI: National Youth Council of Ireland
- OMS : Organisation Mondiale de la Santé
- ONU : Organisation des Nations Unies
- PIB : Produit Intérieur Brut
- REFA : Recherche en Éducation pour la Formation et les Apprentissages
- SGECL : Secrétariat Général des Écoles Catholiques au Liban
- SPM: Synode Patriarcal Maronite
- SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
- TBI: Tableau Blanc Interactif
- UL : Université Libanaise
- USEK : Université Saint Esprit de Kaslik
- USJ : Université Saint Joseph

Liste des figures

Figure 1 : La répartition géographique des écoles maronites au Liban 142

Figure 2 : Le phénomène de la dispersion de la lumière blanche dans un prisme 162

Figure 3 : La décomposition de la lumière blanche en six couleurs 163

Figure 4 : Le décroissement de la vitesse de la lumière.....168

Figure 5 : La longueur d'onde et la fréquence des couleurs 172

Figure 6 : La route de Beyrouth-Damas.....186

Figure 7 : Le caza de Baabda 187

Figure 8 : Les municipalités et les localités dans le caza de Baabda 188

Figure 9 : L'Ep-mètre et la présence des six modèles de l'éducation à la paix 204

Figure 10 : L'Ep-mètre et la présence de quelques modèles de l'éducation à la paix 205

Figure 11 : L'Ep-mètre et le texte I sur la généralisation de l'éducation.....208

Figure 12 : L'Ep-mètre et le texte II sur l'apprentissage des paroles de vérité aux non-chrétiens.....210

Figure 13 : L'Ep-mètre et le texte III sur la mission des anciens du Collège Maronite de Rome 211

Figure 14 : L'Ep-mètre et le texte IV sur l'éducation des filles.....213

Figure 15 : L'Ep-mètre et le texte V sur l'admission des élèves des autres communautés chrétiennes dans les écoles maronites.....214

Figure 16 : L'Ep-mètre et le Synode Libanais 215

Figure 17 : L'Ep-mètre et le texte VI sur le devoir de l'éducation chrétienne pour tous 218

Figure 18 : L'Ep-mètre et le texte VII sur la maîtrise des langues 219

Figure 19 : L'Ep-mètre et le texte VIII sur l'échange culturel entre l'Occident et l'Orient.....223

Figure 20 : L'Ep-mètre et le texte IX sur la fondation des écoles dans les régions chrétiennes, musulmanes, druzes et à l'étranger 225

Figure 21 : L'Ep-mètre et le texte X sur l'éducation citoyenne assurée par l'école 227

Figure 22 : L'Ep-mètre et le texte XI sur la capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de la société notamment aux plus nécessiteux 228

Figure 23 : L'Ep-mètre et le texte XII sur l'attraction de l'école maronite pour les non-chrétiens 230

Figure 24 : L'Ep-mètre et le texte XIII sur l'éducation au droit de l'autre à la différence 232

Figure 25 : L'Ep-mètre et le texte XIV sur le rôle de l'école dans le renforcement du sentiment national et social 234

Figure 26 : L'Ep-mètre et le texte XV sur la vocation de l'Église dans l'éducation des filles 235

Figure 27 : L'Ep-mètre et le texte XVI sur la mission de l'école maronite..237

Figure 28 : L'Ep-mètre et le texte XVII sur les tendances intégristes et l'éducation à la paix.....240

Figure 29 : L'Ep-mètre et le texte XVIII sur les tendances intégristes et l'éducation à la paix.....241

Figure 30 : L'Ep-mètre et le SPM 242

Figure 31 : L'Ep-mètre et les Synodes de Mayfouk et de Bkerké 243

Figure 32 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif des *Écoles A et B* 266

Figure 33 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif des *Écoles C et D* 266

Figure 34 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif des *Écoles E et F* 267

Figure 35 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif de l'*École H*.....267

Figure 36 : L'Ep-mètre et le texte du projet éducatif de l'*École I* 268

Figure 37 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École A* 278

Figure 38 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École B* 279

Figure 39 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École C* 280

Figure 40 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École D* 281

Figure 41 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École E* 283

Figure 42 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École F* 284

Figure 43 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École G* 286

Figure 44 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École H* 288

Figure 45 : L'Ep-mètre et les activités, programmes et sessions développés dans l'*École I* 289

Figure 46 : L'Ep-mètre des projets éducatifs et des projets d'établissement favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires 294

Figure 47 : L'Ep-mètre des pratiques et des démarches éducatives favorisant l'éducation à la paix dans les neuf établissements scolaires 295

Figure 48 : L'Ep-mètre et l'analyse des questionnaires envoyés aux élèves des classes de seconde et de première dans les écoles maronites du caza de Baabda 370

Figure 49 : L'Ep-mètre des synodes maronites 396

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des institutions scolaires maronites aujourd'hui au Liban 138

Tableau 2 : Les indices de réfraction de quelques milieux transparents 165

Tableau 3 : Les valeurs des longueurs d'ondes 171

Tableau 4 : Le spectromètre et la mesure des nuances lumineuses 177

Tableau 5 : Les textes synodaux traitant l'éducation à la paix 183

Tableau 6 : La répartition de l'échantillon sur les neuf établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda 201

Tableau 7 : Le nombre d'élèves par école et le pourcentage des élèves non-chrétiens dans les neuf écoles maronites 252

Tableau 8 : La formation académique et l'expérience professionnelle des neuf chefs des établissements scolaires maronites dans le caza de Baabda.. 256

Tableau 9 : Les éléments de l'éducation à la paix dans les projets éducatifs 265

Tableau 10 : Les piliers de l'éducation à la paix selon les chefs des établissements scolaires 273

Tableau 11 : Les six modèles de l'éducation à la paix dans les neuf écoles . 276

Tableau 12 : Élèves soucieux de la sauvegarde de l'environnement 309

Tableau 13 : Élèves contribuant à la protection de l'environnement 310

Tableau 14 : Élèves membres du club écologique 313

Tableau 15 : Nombre d'activités écologiques auxquelles les élèves ont participé dans le cadre scolaire 314

Tableau 16 : Connaître des enfants non-scolarisés 339

Tableau 17 : Idée des principes des autres religions 349

Liste des graphes

Graphe 1 : La répartition des écoles maronites au Liban……..138

Graphe 2 : La répartition des élèves selon le sexe…… 299

Graphe 3 : La classification des élèves selon leur nationalité……...300

Graphe 4 : La classification des élèves selon leur religion……... 301

Graphe 5 : La répartition des élèves musulmans selon leurs confessions….301

Graphe 6 : La distribution des élèves selon leur niveau scolaire…….. 302

Graphe 7 : La définition du mot « paix » selon les élèves…… 303

Graphe 8 : Les chemins menant à la paix……..304

Graphe 9 : Les obstacles faisant face à la paix……...305

Graphe 10 : Moyen par lequel l'élève évalue son environnement naturel…308

Graphe 11 : Définition que donne l'élève sur l'environnement……308

Graphe 12 : Parties prenantes partageant le souci de la sauvegarde de l'environnement…….309

Graphe 13 : Raison la plus importante de la contribution à la protection de l'environnement…….310

Graphe 14 : Problèmes écologiques pesant le plus sur l'environnement…..311

Graphe 15 : Initiation aux sources d'énergies renouvelables……312

Graphe 16 : Raisons pour lesquelles l'élève n'est pas membre du club écologique……. 313

Graphe 17 : Pratiques faites pour la réduction du gaspillage…… 315

Graphe 18 : Attitude des élèves vis-à-vis de la famine en Afrique……...318

Graphe 19 : Façon dont l'élève perçoit les réfugiés étrangers de guerre….. 319

Graphe 20 : Application par l'élève des mesures préventives contre les fléaux mondiaux……...320

Graphe 21 : Organisation d'activités destinées à l'aide des personnes hors du Liban……..320

Graphe 22 : Participation de l'élève, au moins, à l'une des activités de solidarité……321

Graphe 23 : Visite de l'établissement scolaire à l'étranger par l'élève ou par son camarade……322

Graphe 24 : Tisser des liens avec des élèves étrangers par voie postale ou électronique……... 323

Graphe 25 : Fréquence d'organisation des évènements à caractère multiculturel par l'établissement scolaire……... 324

Graphe 26 : Nombre de pays que l'élève est capable de présenter devant sa classe sur le plan culturel……...325

Graphe 27 : Accueil et échange avec un visiteur étranger à l'école……..326

Graphe 28 : Comportement de l'élève devant une situation de conflit…….328

Graphe 29 : Attitude de l'élève face à une dispute interpersonnelle…….329

Graphe 30 : Façon de communication des élèves après irritation……330

Graphe 31 : Fréquence des bagarres entre élèves pendant la récréation…...331

Graphe 32 : Mesures correctives les plus utilisées par l'administration scolaire……...332

Graphe 33 : Manière de la résolution des conflits dans l'établissement scolaire……...333

Graphe 34 : Pourcentage des élèves intimidés par leurs camarades……. 334

Graphe 35 : Recours aux responsables dans le cas d'intimidation……334

Graphe 36 : Participation de l'élève à la résolution de leurs problèmes d'intimidation……335

Graphe 37 : Offre par l'établissement scolaire de programmes spéciaux à la résolution des conflits……336

Graphe 38 : Techniques de résolution des conflits……336

Graphe 39 : Mesures prises pour aider les enfants non-scolarisés……339

Graphe 40 : Le DUDHC concerne seulement les hommes……...340

Graphe 41 : Les élèves sont traités d'une façon égale et équitable……...341

Graphe 42 : Être ami(es) avec un élève handicapé physiquement à l'école 342

Graphe 43 : Facilités dont l'élève handicapé dispose à l'école…….342

Graphe 44 : Présence au moins d'un élève africain ou asiatique dans l'établissement scolaire……. 343

Graphe 45 : Attitudes des élèves envers un élève africain ou asiatique…...344

Graphe 46 : Présence de clubs ou d'équipes mono-sexuels……..345

Graphe 47 : Exemples de clubs et d'équipes mono-sexuels……. 345

Graphe 48 : Présence de programmes visant l'éducation aux droits de l'homme…….346

Graphe 49 : Participation de l'élève aux programmes de l'éducation aux droits de l'homme……347

Graphe 50 : Sources des informations sur les principes des autres religions350

Graphe 51 : Nombre de fêtes des autres religions connues par l'élève…….351

Graphe 52 : Définition de la « variété de confessions et de communautés au Liban »……...352

Graphe 53 : Façon par laquelle l'élève perçoit son compatriote……353

Graphe 54 : Appartenance religieuse unanime de tous les élèves de l'école 354

Graphe 55 : Sentiment de persécution par les camarades de religion majoritaire…… 355

Graphe 56 : Mesures prises par l'école pour combattre le sentiment de persécution religieuse……356

Graphe 57 : Appartenance des camarades à d'autres religions…….357

Graphe 58 : Initiation des élèves à s'ouvrir à d'autres religions……358

Graphe 59 : Moyens grâce auxquels l'école initie à l'ouverture à d'autres religions…….358

Graphe 60 : Développement : synonyme de paix ?.....361

Graphe 61 : Définition de : « un pays développé »……362

Graphe 62 : Choix de la meilleure situation d'un pays……..363

Graphe 63 : Avis sur la situation de la main d'œuvre chinoise…….364

Graphe 64 : Connaissance des sources du problème des ordures au Liban….365

Graphe 65 : Discussion autour des solutions possibles du problème des ordures au Liban…….366

Graphe 66 : Fréquence des débats et discussions autour des sujets sociaux contemporains……...366

Liste des annexes

Annexe 1 : La demande du nombre des écoles qui travaillaient au Liban en 1972, en 1998 et en 2016.....2

Annexe 2 : Le guide d'entretien auprès des chefs d'établissements des écoles maronites au Liban 5

Annexe 3 : L'entrevue 1 8

Annexe 4 : L'entrevue 2 13

Annexe 5 : L'entrevue 3 20

Annexe 6 : L'entrevue 4 28

Annexe 7 : L'entrevue 5 33

Annexe 8 : L'entrevue 6 46

Annexe 9 : L'entrevue 7 52

Annexe 10 : L'entrevue 8 59

Annexe 11 : L'entrevue 9 67

Annexe 12 : Le questionnaire adressé aux élèves des classes de seconde et de première dans les établissements scolaires maronites au Liban.....74

Annexe 13 : Le chapitre V de la quatrième partie du Synode Libanais.....83

Annexe 14 : Le texte 16 du Synode Patriarcal Maronite 94

Annexe 15 : Le projet éducatif des écoles de l'Ordre Antonin Maronite 124

Annexe 16 : La direction des affaires éducatives, apostoliques et médico-sociales de la Congrégation des Sœurs Antonines 131

Annexe 17 : Le projet éducatif de la congrégation des Sœurs Maronites de Sainte Thérèse de l'Enfant-Jésus Liban 133

Annexe 18 : L'enseignement dans l'Ordre Libanais Maronite.....133

Annexe 19 : Le projet éducatif des écoles de la SAGESSE.....144

Annexe 20 : Le projet d'établissement numéro 1.....149

Annexe 21 : Le projet d'établissement numéro 2.....153

Annexe 22 : Questionnaire rempli numéro 1 155

Annexe 23 : Questionnaire rempli numéro 2 161

Annexe 24 : Questionnaire rempli numéro 3 167

Annexes

Annexe 1 : La demande du nombre des écoles qui travaillaient au Liban en 1972, en 1998 et en 2016

في ٤ آذار ٢٠١٦

المركز التربوي للبحوث والإنماء
ورد في ٢٦ نيسان ٢٠١٦
رقم ١٧٩٥

حضرة رئيس مصلحة التعليم الخاص المحترم،

الموضوع: طلب تزويدنا بمعلومات عن المدارس الخاصة – منطقة جبل لبنان – قضاء بعبدا

المستدعي: الشدياق مارون عاطف شمعون – تابع لأبرشيّة أنطلياس المارونيّة وطالب دكتوراه في جامعة الرّوح القدس الكسليك

تحيّة طيّبة وبعد؛

بهدف إنجاز أبحاث الدكتوراه في العلوم التّربويّة، أتقدّم من إدارتكم الكريمة طالبًا تزويدي بالملفات والمعلومات التّالية:

1- عدد المدارس الخاصّة التي عملت سنة ١٩٧٢ وسنة ١٩٩٨ في منطقة جبل لبنان وتحديدًا قضاء بعبدا وإلى أي جهة (روحيّة أو مدنيّة) انتمت.

2- عدد المدارس الخاصّة العاملة **اليوم** في منطقة جبل لبنان وتحديدًا قضاء بعبدا وإلى أي جهة تنتمي ولائحة بأسماء المدارس التابعة للطائفة المارونيّة وعناوينها وأرقام هواتفها.

وإذ أشكر تعاونكم الكريم مع عالي التّقدير لما قدّمتموه بهدف إنجاز الدكتوراه في العلوم التّربويّة والمحدّدة مناقشتها خلال هذا العام، مؤكّدًا أنّ طلبي هذا هو لأغراض علميّة وتربويّة بحتة.

لاسيّما وأنّني استحصلت على موافقة من عميدة كليّة الفلسفة والعلوم الإنسانيّة في جامعة الروح القدس الكسليك، البروفسور هدى نعمة، للقيام بهذا البحث العلميّ.

- مرفقة ربطًا: موافقة الجامعة.

الشدياق مارون عاطف شمعون

وزارة التربية والتعليم العالي
وارد في ٢٦ نيسان ٢٠١٦
رقم ١٧٩٥

رئيس المصلحة

الجمهورية اللبنانية ٢٥٢٠٠٨٧٣

USEK

الرقم: ١٣٧٩/ص

التاريخ: ٢٠١٦/٣/٣

حضرة رئيس مصلحة التعليم الخاص المحترم،

تحية وبعد،

أنا الموقعة أدناه، بروفسور هدى نعمة، عميدة كلية الفلسفة والعلوم الإنسانية في جامعة الروح القدس – الكسليك،

أفيد أن الشدياق مارون عاطف شمعون، هو طالب مسجل في قسم علوم التربية، بهدف تحضير رسالة دكتوراه في التربية، موضوعها:

Piloter pour une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovations éducatives des établissements scolaires maronites, entre le Synode Libanais de Louaizé (1736) et le Synode Patriarcal Maronite (2003-2006). Étude menée au Caza de Baabda, région multiconfessionnelle et multi-religieuse.

إنني أتقدّم منكم بهذا الكتاب طالبة ان تفسحوا في المجال للشدياق مارون عاطف شمعون، أن يستفيد من المعلومات الواردة في طلبه المرفوع اليكم بتاريخ ٥ آذار ٢٠١٦، وتسهلوا عليه الأمر، حتى يتمكن من إتمام بحثه بشكل علمي ودقيق.

وعلى أمل التعاون المستمر بين مؤسساتنا التربوية، خدمة للعلم والمعرفة، أتقدّم منكم بالشكر الجزيل، وأرجو ان تتفضلوا بقبول فائق التقدير والإحترام.

USEK | كلية الفلسفة والعلوم الإنسانية

البروفسور هدى نعمة

عميد الكلية

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي للبحوث والإنماء

رئيس المركز
١٧٩٥/ ص
٢٣ أيار ٢٠١٦

حضرة الشدياق مارون عاطف شمعون

الموضوع: طلب معلومات عن المدارس الخاصة منطقة جبل لبنان قضاء بعبدا.

المرجع: كتابكم المسجل في قلم المركز التربوي للبحوث والانماء تحت رقم ١٧٩٥/م تاريخ ٢٠١٦/٤/٢٦.

اشارة الى الموضوع والمرجع المبينين أعلاه،

وبعد اطلاع الجهات المعنية في المركز على طلبكم المقدم بتاريخ ٢٠١٦/٤/٢٦ الى قلم المركز تحت رقم ١٧٩٥/م ،

نود افادتكم بما يلي:

١- ان عدد المدارس الخاصة التي عملت سنة ١٩٧٢ وسنة ١٩٩٨ في منطقة جبل لبنان قضاء بعبدا غير متوفر كون قاعدة المعلومات الاحصائية تشمل المعلومات منذ العام ٢٠٠٠.

٢- ان عدد المدارس الخاصة العاملة اليوم في منطقة جبل لبنان قضاء بعبدا متوفرة بشكل عام دون تحديد المدارس التابعة للطائفة المارونية او غيرها كون معلومات المدرسة لا تشمل الجهة الروحية أو المدنية التابعة لها.

٢٣ أيار ٢٠١٦
رئيسة المركز التربوي للبحوث والانماء بالتكليف
الدكتورة ندى عويجان

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي للبحوث والإنماء
وزارة التربية والتعليم العالي

Ltrp-198

هاتف: ٦٨٣٠٨٨ - ٩٦١-١-٦٨٣٠٨٩ - ٩٦١-١-٦٨٣٠٩٠
البريد الالكتروني: president@crdp.org
صندوق البريد: ٥٥٢٦٤ سن الفيل - لبنان
الموقع الالكتروني: www.crdp.org

Annexe 2 : Le guide d'entretien auprès des chefs d'établissements des écoles maronites au Liban

UNIVERSITÉ SAINT-ESPRIT DE KASLIK- LIBAN ET UNIVERSITÉ DE ROUEN-FRANCE
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET DES SCIENCES HUMAINES ET U.F.R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETÉ
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LABORATOIRE CIVIIC - SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de fin d'études en vue d'obtenir un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation, je sollicite votre collaboration pour répondre au questionnaire ci-joint portant sur le thème suivant : ***Une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites. Étude menée dans les écoles du Caza de Baabda.***

Remarque : Les informations communiquées serviront uniquement aux fins de la recherche.

Nom de l'enquêteur : Doctorant Maroun Atef Chamoun

Date de l'enquête : -------/------/2016

I- Information générale sur l'établissement scolaire :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique sur votre établissement scolaire ?
   - Nom de l'école ? Date de la fondation ?
   - À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?
   - Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?
   - Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?
   - Autre : …..

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens ?

- Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?
- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

II- **Informations générales sur le chef d'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?
B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?
C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?
D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres) ?
B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?
C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?
B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?
C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :
   - L'éducation à la résolution des conflits
   - L'éducation au développement
   - L'éducation à l'environnement
   - L'éducation aux droits de l'homme
   - L'éducation internationale
   - L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue
D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

V- **Démarche pédagogique :** le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

VI- **Documents :**

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?
- Je vous remercie de votre participation !

Annexe 3 : L'entrevue 1

I- **Information générale sur l'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?
- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?
- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?
- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?
- Autre : …..

Les sœurs se sont lancées dans leur mission apostolique en 1932. En 1940-1941, la fondation des maisons surtout les écoles a commencé. Puis en 1943, suite à la demande de l'évêque, les sœurs se sont installées dans une maison offerte par madame Helou à Hazmieh et ont instauré l'école du quartier. En 1949-1950, les sœurs ont transféré leur activité à la paroisse de Saint Roukoz. Suite à une demande croissante à la scolarisation, le local était saturé, pour cela elles ont pris la permission de l'évêque en charge pour construire une nouvelle maison à Sainte Takla : une parcelle a été offerte par madame Helou et le reste était acheté par la congrégation. En 1961, une école complémentaire pour les filles a ouvert ses portes aux pensionnaires et aux externes. Les garçons pouvaient suivre une éducation jusqu'en classe de neuvième. La demande étant toujours en forte croissance, un bâtiment pour le secondaire a été acheté et restauré et une section trilingue a été implémentée parallèlement à la section française ici à Jamhour. Donc, de la garderie au primaire le bâtiment de l'école se trouve à Hazmieh et de la cinquième à la terminale le bâtiment se trouve à Jamhour.

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens ?

- Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?
- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

L'école était consacrée seulement aux filles. Elle acceptait les garçons jusqu'en classe de neuvième. Elle est ensuite devenue mixte pendant la guerre.
La majorité est gardée chrétienne avec un pourcentage maximal de musulmans acceptable ne dépassant pas les 12%. (Politique non écrite mais sous entendue)

II- **Informations générales sur le chef d'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

J'ai commencé mon parcours académique par deux spécialisations accomplies parallèlement, une licence en éducation et une autre en sciences religieuses à l'université Saint Joseph, Beyrouth. J'ai opté ensuite pour ma maitrise aussi à l'USJ et J'ai fait mon DEA

à l'Université libanaise. Pour mon doctorat, obtenu à l'université Paris 5, Sorbonne, j'ai traité le sujet des « jeunes libanais et les mass medias ». J'ai enseigné à l'université à la fois dans le domaine religieux et pédagogique. J'ai aussi pris des cours en administration et en gestion scolaire.

Je n'ai pas fait une formation à la paix en tant que telle, mais cette dernière est acquise grâce à ma formation religieuse et à ma famille.

Je suis née d'un père qui était prêtre catholique, ainsi je dois en partie ma formation à la paix à ma famille qui accueillait des compatriotes de différentes religions et à mon père qui respectait la mixité religieuse. À Tripoli, ma famille avait des relations d'amitié avec des familles musulmanes et toutes deux échangeaient des visites pendant les fêtes.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

Je travaille dans le domaine de l'éducation depuis 30 ans uniquement dans les établissements scolaires des sœurs. Je suis chef de cet établissement depuis 18 ans. Dans mon parcours, j'ai travaillé dans deux des écoles de la congrégation, à Ghazir et à Jamhour.

Oui, il y a une différence entre ces établissements scolaires : À Ghazir, on n'a jamais pensé à la mixité religieuse. Tandis qu'à Jamhour, nous avons instauré une politique éducative qui dicte que tout élève qui se présente à l'inscription devrait savoir que c'est un établissement catholique et qu'il serait obligé de participer à toutes les activités à caractère chrétien : messe, catéchèses. Il devrait savoir aussi que le prosélytisme est interdit ainsi que le passage d'une religion à une autre. Tout ceci par respect à l'élève non-chrétien et pour renforcer sa culture générale qu'il va prendre de l'école. J'ai essayé de lancer un programme qui initie les élèves musulmans à leur religion avec l'aide des parents de ces derniers, mais ceci a été refusé par les parents eux-mêmes qui préfèrent de garder l'éducation à l'islam une tache qu'ils feraient eux-mêmes à la maison. Pour eux quand ils ont choisi un établissement scolaire catholique ils avaient accepté indirectement de ne pas enseigner leurs enfants à l'islam.

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

La personnalité et le charisme d'un chef comptent le plus. Pour moi, les compétences intellectuelles sont importantes, mais un manque d'information peut être comblé avec l'aide d'un spécialiste. La personnalité par contre est le trait le plus important, avoir la personnalité d'un chef c'est quelque chose qu'on ne peut pas acquérir. La personnalité passe avant les

connaissances et les compétences, elle permet de gérer surtout l'imprévu et faire la planification. L'expérience vient par la suite.

III- Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire : le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres)?

Je pense qu'on peut faire distinction entre écoles catholiques et non catholiques, non pas entre écoles maronites et non maronites. C'est qu'en tant maronites, on se sent les plus concernés quand on parle des catholiques au Liban.

Pour les maronites, l'évêque sollicite les écoles pour la messe d'ouverture de l'année, pour la fête de saint Maron. Alors, la différence est au niveau liturgique.

On peut dire que les écoles de la congrégation ont une mission spéciale surtout avec les familles. Et, on travaille sur le respect de la différence et le respect des gens défavorisés. C'est notre charisme, en tant que moniales, qui va être présenté dans notre établissement et dans notre vie.

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

Dans le projet éducatif l'acceptation de l'autre est envisagée ainsi que le respect et la promotion de la personne humaine. L'éducation intégrale de l'enfant touche entre autre la paix. Aussi, la paix est entamée d'une façon indirecte suivant les thèmes de l'année. Notre éducation en générale travaille sur la paix de façon indirecte, nous abordons entre autre ce sujet pendant les assemblées matinales.

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

L'éducation à la paix est présente sous l'écoute, la communication, l'acceptation de l'autre, l'accueil de l'autre, l'acceptation de la différence, les aumôneries, la messe.

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

IV- Les pratiques de l'éducation à la paix : le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

Nous travaillons sur la formation des professeurs par cycle, par matière. Dans les conseils de classe, nous travaillons sur la bonne démarche surtout la discipline, l'écoute, l'acceptation, la bonne ambiance. Nous assurons un bon climat pour qu'il n'y ait ni problèmes ni conflits entre les élèves et entre les professeurs et élèves. On n'a pas eu de problèmes de discipline depuis qu'on a fait le transfert ici. Nous travaillons sur la gestion des classes et des récréations pour que les élèves vivent en paix. Toute notre vision c'est de vivre dans une ambiance de paix à l'école. Ici, dans ce bâtiment, on n'a pas un problème de discipline, les élèves vivent dans un milieu très vaste.

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

Spécifiquement non, à part l'année pendant laquelle on a travaillé sur la paix. Pendant les heures de catéchèse, nous travaillons sur la paix, nous faisons des théâtres bibliques pour aboutir à la paix de l'âme. L'année passée nous avons travaillé sur la miséricorde et la paix, les élèves ont fait des présentations sur scène.
La paix travaillée en tant que telle non, mais dans l'ensemble oui.

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :
   - L'éducation à la résolution des conflits

Nous avons travaillé sur la médiation entre les élèves, une formation en coopération avec « Oum El Nour ». Le programme a été travaillé sur une dizaine d'années, il vise le renforcement de la personnalité de l'élève à travers la gestion des conflits et la résolution des problèmes. C'était une heure spécifique dans l'horaire pour les classes de 4e et 5e.

   - L'éducation au développement

Spécialement non, mais dans la catéchèse, oui et dans les retraites aussi.

   - L'éducation à l'environnement

Nous avons un club instauré depuis très longtemps : « Al-bi2a[1] » ouvert aux élèves de 8e et plus.

   - L'éducation aux droits de l'homme

Ceci est travaillé suivant les thèmes de l'année. En plus, tout ce qui se présente au niveau de l'Unesco, concours ou autre, nous y participons. Nos élèves participent à MAL et MUN, il y a un encadrement pour ceci. Chaque année les élèves partent aux universités pour participer aux programmes.

[1] L'environnement.

- L'éducation internationale

Nous avons actuellement un élève au Taiwan pour les mathématiques. Nous ne disons jamais non à des opportunités qui se présentent. Chaque année, nous avons des élèves qui voyagent pour participer aux olympiques.

- L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Si le thème de l'année porte sur le dialogue, oui.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

La plus importante est celle portant sur les droits de l'homme. Nous les travaillons dès les petites classes pour aider les élèves à se respecter et à respecter les autres.
Nous investissons aussi dans toutes les opportunités pour que les élèves soient bien servis. Par exemple, nous sommes parmi les premiers établissements scolaires qui ont installé les « tableaux interactifs » même si je ne suis pas totalement convaincue de le faire.

V- **Démarche pédagogique :** le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

Le fait d'incorporer le bac français obligatoirement dans le programme, renforce les techniques d'analyse et de réflexion chez l'élève. Par exemple, les élèves apprennent à faire des recherches et à les présenter à la bibliothèque.
Tout ce qu'on fait comme présentation en classe ou ailleurs a pour but de renforcer les compétences d'analyse parce que le programme libanais ne favorise pas ceci.
Le curriculum libanais est basé sur la mémorisation, peu de place est accordée à l'analyse.

VI- **Documents :**

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?

En faisant l'analyse des questionnaires et de l'entrevue, il ne faut pas être plus royaliste que le roi.

- Je vous remercie de votre accueil !

Annexe 4 : L'entrevue 2

I- **Information générale sur l'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?

Collège Notre Dame, (École Secondaire) Kfarchima. Fondé en 2010.

- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?

À la Congrégation des Sœurs Antonines Maronites, basée à l'Éparchie Maronite de Beyrouth.

- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?

L'école primaire gratuite, fut fondée par l'Éparchie Maronite de Beyrouth en 1947 au service de la paroisse de Notre Dame du Rosaire, à Kfarchima et confiée à la Congrégation depuis 1949.

En 2010, la Congrégation ouvre son propre Collège Notre Dame du Rosaire dans ses nouveaux bâtiments toujours à Kfarchima pour poursuivre sa mission éducative et répondre aux besoins grandissants de la population de la localité.

Le collège N.D. des Sœurs, Kfarchima est une école gratuite (EB1 à EB6, 20 sections = 592) et payante (Préscolaire et EB7 à S3 = 593 élèves).

NB. : En 2015 / 2016 71 familles à l'école vivent sous le seuil de pauvreté.

- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?

Le public du Collège est mixte (589 filles, 596 garçons) à l'image de notre société

C'est aussi un brassage de toutes les confessions qui essaient de vivre ensemble en paix :

Elèves Catholiques (679 maronites, 58 melkites, et 4 latins)

Elèves Orthodoxes (153),

Elèves Musulmans (70 chiites, 50 sunnites, 54 druzes).

Quant à leur nationalité nos élèves sont en majorité Libanais (1164), 11 syriennes et 10 arabes.

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens ?

- Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?
- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

Le nombre total des élèves en 2015 – 2016 est 1185

Les chrétiens constituent 80 % de l'ensemble de 1185 alors que les non-chrétiens sont 20%

II- Informations générales sur le chef d'établissement scolaire :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

Élève des Sœurs de la même congrégation à Zgharta (Primaire), j'ai fait mes études complémentaires et secondaires à Beyrouth chez les Srs. Dominicaines Françaises où j'ai réussi la même année le Bac Français et Libanais. Envoyée aux USA (Cleveland) en tant que religieuse, j'ai obtenu le BA en Maths puis le MA en Guidance Counseling à « *Catholic University of Washington D C* ». Au Liban, j'ai achevé un autre MA en Littérature anglaise à l'Université Américaine de Beyrouth.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

Depuis 43 ans je suis dans la mission éducative au Liban :
Trois ans directrice et enseignante à Assad Aboud Foundation, Aitanit, Bekaa (École Complémentaire - English program).
Dix ans directrice et enseignante à notre Collège Saint Joseph, Zahlé.
Six ans directrice et enseignante à notre Collège Notre Dame, Hazmieh-Baabda.
Dix-neuf ans fondatrice et directrice d'une école pour la congrégation à Ghazir.
Cinq ans directrice du Collège Notre Dame à Kfarchima
Remarques : Membre du Comité Supérieur des Écoles Catholiques pour 6 ans
Directrice du Bureau Pédagogique de la congrégation pour 6 ans

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

Tous ces établissements sont membres des Écoles Catholiques au Liban.

Le public enseigné, bien qu'en différents programmes (Francophone ou Anglophone ou Trilingue) est similaire : milieu plutôt chrétien. Peut-être que le programme Trilingue (Arabe, Français, Anglais sont équivalents) conduit plus à l'éducation à la paix dans le sens que cela ouvre à la communication avec l'autre différent.

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

Je n'ai pas servi dans les milieux multiconfessionnels. Cependant nous avions toujours quelques élèves musulmans qui suivaient la totalité du programme de l'école sans distinction aucune.

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres)?

Sur le plan éducatif aucune différence : même curriculum, même exigence académique, mêmes diplômes etc. Cependant les valeurs, l'esprit, la mission, la vision et les objectifs sont différents : Nous visons à former des chrétiens à l'image de Jésus et selon l'esprit de l'Évangile, bons citoyens et responsables dans la société, capables de vivre en paix avec les autres, ouverts, accueillants, des personnes qui communiquent aisément et qui savent dialoguer pour résoudre leurs conflits…

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

L'enseignement religieux procuré :

- 2 périodes par semaine pour toutes les classes d'EB1 à S3,
- l'éveil religieux aux classes maternelles,
- la prière quotidienne le matin partout à l'école
- les célébrations eucharistiques 3 fois par semaine (une pour chaque section toutes les 3 semaines)
- les grandes fêtes religieuses de l'Année Liturgique Maronite célébrées en leur temps
- Autres

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

Les cours d'orientation, les activités, ajoutés périodiquement au programme, le savoir vivre en commun et l'initiation aux techniques du dialogue et de la communication à partir des classes complémentaires et secondaires ont pour objectifs de mener à vivre en paix entre personnes.

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

Pas de circulaires propres qui traitent de l'éducation à la paix. La revue annuelle de l'école « AMANI » reflète dans ses thèmes le souci de former à la vie ensemble dans la paix et le concorde.

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

Le premier pilier : « *L'esprit de l'Évangile* » surtout que le Christ Jésus a dit « Je vous donne la paix ».

Le second pilier : « les valeurs de la personne humaine » entrent en jeux c'est-à-dire le respect, l'écoute, la communication, le service mutuelle et la solidarité.

Par exemple, Nous avons beaucoup d'activités de solidarité surtout à Noël et pendant le carême. Ce sont les élèves eux-mêmes qui vont aux associations et ils font le contact personnel avec les personnes visités.

Cette solidarité humaine est au nom de Jésus car nous sommes des chrétiens.

Le troisième pilier : « la culture du dialogue ». Cette culture de l'ouverture sur l'autre et du respect de l'autre. La culture est beaucoup plus large que l'activité, c'est pourquoi je parle de la culture du dialogue.

Le fait de vivre ensemble dans la concorde et dans l'entente est une manière de dire que nous vivions en paix. Donc, sans le dire, nous vivons la paix.

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

Il n'y a pas un grand projet pour toute l'année scolaire. Mais, on peut trouver dans la Magazine Amani des projets qui se font dans l'école durant l'année scolaire. Dans cette Magazine, on s'intéresse à focaliser notre vision sur les valeurs chrétiennes et humaines.

Je répète qu'il n'y a pas un grand projet, mais lorsque j'étais à Ghazir on prenait un projet pour toute l'année mais l'école de Kfarchima est toute neuve et dans quelques années on va commencer par prendre un grand projet pour chaque année.

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :
   - L'éducation à la résolution des conflits

Une fois un conférencier du Canada nous a donné une conférence sur la résolution des conflits. Puis, une équipe de professeurs est entrée en classe et elle a donné aux élèves des sessions sur le dialogue et les élèves ont fait avec eux des études sur des cas des conflits pour ne pas tomber dans les mêmes conflits. Mais, cela était pour une seule fois.

Les élèves d'aujourd'hui sont violents, même au jardin d'enfant, et on a le rôle dans leur encadrement de les rendre plus pacifiques. Et, cela est clair dans le système de discipline à l'école.

Et, on fait comprendre à l'élève qu'il doit s'excuser quand il fait une faute.

Durant les heures de catéchèse, il y a la question du pardon qui est fondamentale dans la question de résolution des conflits.

- L'éducation au développement

Cette éducation est présente dans la catéchèse et dans l'éducation civique.

- L'éducation à l'environnement

Avec l'encyclique papale *Laudato Si*, on va ouvrir l'année prochaine un club écologique. En plus, ça fait 5 ans que le tri des ordures se fait à l'école.

À l'école, on travaille à que nos élèves apprécient la beauté et la finesse.

- L'éducation aux droits de l'homme

Dans le cadre du cours du civisme. Dans l'agenda de l'école, on a déjà mis la charte des droits de l'enfant pour laisser cela accessible entre les mains de nos élèves.

Pour nous, l'enfant est acteur de son enseignement. L'enfant est autodidacte, en d'autres termes, il est son enseignant.

- L'éducation internationale

Non. Seulement, dans les activités culturelles on touche à cette éducation.

- L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Les élèves ne sont pas conscient qui est musulman, chrétien ou bien druze. Sauf le nom des élèves révèle cette différence. Nos élèves s'entendent très bien. Et, beaucoup de fois nos élèves musulmans sont plus braves que nos élèves chrétiens.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue : surtout entre les grands, entre les professeurs et entre les parents et l'école. Chaque mois, je fais une réunion générale pour les professeurs pour les informer de toutes les nouveautés dans l'enseignement catholique de l'Église et beaucoup d'autres choses.

Ce qui m'intéresse le plus est le sens de la famille.

Le style direct de communication aide dans le dialogue avec les autres.

Tout prend le temps pour se mettre les choses sur les rails.

V- Démarche pédagogique : le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

La paix est une conclusion, un résultat. Quand je suis en paix avec soi-même, je le peux avec les autres. À la paix c'est-à-dire à une bonne relation ; en plus, la paix de Jésus Christ est encore plus.

La « ***méthode unique*** » peut servir l'éducation à la paix et à tous. Comme méthodologie d'enseignement, j'ai vécu longuement à l'école à Ghazir dans une école trilingue et dans le temps il y avait des personnes qui disent que l'enseignement de chaque langue à ses propres caractéristiques et même les sciences et les maths sont enseignés de différentes façons. Mais, l'expérience nous a guidés à expérimenter qu'il y a une méthode unique dans l'enseignement. Parfois, on a eu huit sections pour une même classe et le défi était de donner le même contenu pour tous les élèves même si la manière est différente. C'est pourquoi, un nouveau poste s'est émergé à l'école qui est celui du coordinateur. Cependant, chaque coordinateur voulait appliquer sa propre méthodologie de travail. Donc, on est passé à faire des rencontres hebdomadaires en vue d'unifier la méthodologie d'enseignement.

En 2008, et même après les rencontres on a constaté qu'il y a beaucoup de divergences et j'ai dit qu'on va appliquer la « ***méthode unique*** ». Docteur Collette Aoun s'est nommée pour prendre la relève de cette méthode. Notons qu'elle est docteur en pédagogie à l'université de Paris et a mené l'essentiel de ses recherches dans le domaine des méthodes actives pour l'enseignement des langues. Consultante spécialisée en pédagogie du projet, en didactique de l'oral et en évaluation.

Et, dans l'application de cette méthode unique docteur, Sami Samra donne l'évaluation. Et, nous tous en tant que moniales et coordinateurs on joue le rôle d'apprenants.

Cette méthode unique est mise en pratique en créant une forme unique pour les « plans des leçons » et le rôle des coordinateurs est de superviser ces plans pour travailler dans la même lignée.

En tant que chef d'établissement, je travaille comme un chef d'orchestre pour coordonner et superviser le travail académique et l'application des décisions.

Le rôle du chef d'orchestre est de faire jaillir le meilleur de chacun du corps professoral et administratif.

VI- Documents :

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

Dans notre école on a le « ***profil du collège*** » qui n'est pas achevé dans le but de faire un *website*. Mais, on a le temps de le faire.

Le « projet d'établissement » est très important. On peut démarrer par la vision et la mission.

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?

Malheureusement, on n'a pas des maronites de première classe, en d'autres termes, qu'on les trouve dans une vraie relation avec Jésus Christ et qui voient la protection dans la vierge Marie.

Ma prière matinale quotidienne :

صباحك عليي يا رب، نورك بيضوّي بقلبي وبعينيي شمسك تشرق على الظلمات يلّي فيّي وبالدني حوليّي. قوّة قيامتك، خلّيني اليوم صير أشبهك أكتر أشبهك بالفكر وأشبهك بالعاطفة وكتفي يحمل متل كنفك ومعك. آمين

On doit travailler sur le corps professoral car c'est eux qui travaillent avec les élèves. Le rôle de l'administration est de diriger et de superviser non pas seulement d'enseigner.

On doit aimer les élèves et s'engager pour eux. Les élèves savent cela.

On a un rôle d'implanter le professionnalisme à l'école.

L'école est la plus belle mission ; elle est comme une paroisse. À l'école, les élèves vivent les sacrements et entrent dans une relation avec la Bible. En plus, il y a une relation excellente entre la paroisse et notre établissement scolaire ; les sœurs aiment aider dans les activités paroissiales.

La réussite de la communauté des moniales à Kfarchima vient de notre amour de nos élèves et de la paroisse.

Annexe 5 : L'entrevue 3

I- **Information générale sur l'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?
- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?
- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?
- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?
- Autre : …..

Cette école appartient à la congrégation des pères antonins. Sa nomination formelle, est l'école des pères antonins Baabda, sachant que la région ici est plutôt Hadath. En 1906, l'école a été fondée sous le nom école de Saint Joseph et c'était plutôt un séminaire pour les jeunes hommes qui désiraient suivre une vie religieuse. Elle comptait peu d'élèves au début, mais s'est développée et est à présent l'école numéro 1 de la congrégation. Toutes les nouvelles générations de religieux antonins ont suivi leurs études postulantes dans cette école. Ce lieu était choisi pour établir l'école, parce que c'était le siège de la congrégation des pères antonins (le couvent) et parce que Baabda était florissante à l'époque et était un centre pour l'éducation. En 1960, un projet de construction d'un grand édifice a été proposé. Un ingénieur français a été convoqué et a travaillé sur ce projet-là. L'institut construit s'étendait sur 100000 mètres carrés et était connu pour le nom de « colline antonine ». De plus, l'existence de la congrégation des pères antonins dans cette région avait un rôle politique très important. Dans le couvent, il y avait ce qu'on appelait le salon bleu, où se réunissaient tous les politiciens de la région au début du vingtième siècle. Tout est mis en archive dans un livre sur le couvent du couvent de Saint Antoine Baabda.

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens

- Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?
- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

La proportion des musulmans : sunnites, chiites et druzes ne dépasse pas les 35%. Nous vivons dans une région peuplée par une majorité non chrétienne de 70%, et une minorité chrétienne de 30% sachant que la banlieue de Beyrouth, qui est peuplée par une majorité chiite, fait partie de notre région.

Maroun : Existe-t-il une politique interne qui ne permet pas de dépasser les 35% ?

Il n'existe pas une loi/politique interne écrite en tant que telle, des années ça peut arriver à 36-37% d'autres années descendre à 30-32%. Il est à noter que les familles chiites du Banlieue ont une destination primordiale qui est l'école des pères antonins, je ne sais pas pourquoi ce charisme existe, ceci date depuis avant la guerre. C'est pour cela que vous

pouvez voir que beaucoup d'ambassadeurs et de politiciens de la région sont des élèves de l'institut Antonin. Et les familles aisées envoyaient leurs enfants chez nous. Ce qui est intéressant est que les parents qui sont anciens antonins inscrivent leurs enfants dans l'institut. Depuis quelque temps, un vieil homme est venu chez moi, il est ancien antonin, ces enfants le sont aussi et il veut que ces petits enfants suivent aussi leurs études chez nous.

Jusqu'en 1973, l'école était exclusivement réservée aux garçons. En 1976, lorsque toutes les routes étaient coupées suite à la guerre, et des écoles telles que le Lycée madame Aoun ont fermé, l'institut a accueilli une dizaine de filles au secondaire qui venaient du Lycée Madame Aoun à Ain El Roumaneh. L'école est devenue mixte suite à la guerre, mais aussi indirectement parce qu'en 1978-1979 la mentalité a commencé à changer. Il y avait plus d'acceptation. Mêmes les congrégations de religieuses ont commencé à accueillir des garçons jusqu'en classe de 7ème. Aujourd'hui, toutes les écoles sont devenues mixtes.

II- Informations générales sur le chef d'établissement scolaire :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

Je suis rentré à l'Institut des pères Antonins en 1973 en classe de 6ème, et j'y suis resté et j'ai pris mon baccalauréat en Philosophie. En 1980, je suis rentré au Noviciat au couvent Mar-Chaaya jusqu'en 1982. Après mes premiers vœux, j'ai voyagé à Rome pour étudier la Théologie pendant 5 ans. Je suis retourné au Liban pour être ordonné prêtre et j'ai servi pendant deux ans à Marjeyoun au Sud et c'était une période dure avec l'occupation israélite. En 1989-1990, j'ai fait deux années d'éducation à l'université Libanaise. En 1991, nous avons récupéré une école à Bauchrieh nommée à l'époque « Notre Dame des travailleurs » quand le contrat des jésuites s'est achevé après 49 ans. C'était une école gratuite. Les deux dernières années, elle s'était transformée en caserne suite à la guerre, je l'ai prise en charge, nous avons fait la restauration nécessaire et nous l'avons ouverte sous le nom de « Saint Georges » parce que nous avions un permis pour une école gratuite au couvent Saint Georges à Aoukar qui s'est détruit pendant la guerre ainsi, nous avons utilisé ce permis pour le nouvel établissement. Je suis resté dans cette école pendant 11 ans et j'ai œuvré pour obtenir un permis pour 850 élèves en restaurant les bâtiments, sachant que le permis initial était pour 300 élèves. C'était au début une école jusqu'à la classe de 7ème puis elle est devenue jusqu'en classe de Brevet.

Après l'école de Saint Georges, j'ai passé 3 ans à l'Institut des Pères Antonins. Durant cette époque j'ai fini ma licence à l'université libanaise, et j'ai suivi les cours de D.E.A. à l'Université libanaise, mais j'ai fait mon mémoire et D.E.S.S. à L'USEK. Mon mémoire portait sur le rôle du directeur. Après ces 3 ans (2002-2005), j'ai voyagé en Belgique pour servir dans une paroisse là-bas, et je me suis inscrit à l'université libre de Bruxelles après avoir échoué à trouver un encadreur dans l'université catholique de Louvain. L'université libre de Bruxelles était dirigée par des juifs et des francs-maçons et était anticléricale. Mais bien sûr, les choses ont changé même l'université catholique de Louvain n'était pas exclusivement aux catholiques, de nos jours le monde est devenu ouvert. Je suis reconnaissant pour le vice-recteur de la faculté de la psychologie et de l'éducation, Dr.

Assaad Azzi qui est libanais et qui m'a beaucoup aidé. Ainsi, je me suis inscrit en j'ai fini mon mémoire qui portait sur le rôle du directeur et ses qualités et je me suis inscrit en doctorat, c'était un peu difficile car il y avait un manque d'encadreurs. J'ai travaillé ma thèse sur le rôle du chef d'établissement scolaire dans un régime décentralisé, étude du cas du Liban. C'est un sujet qui n'est pas été encore travaillé au Liban. Il me reste un peu de travail à faire dans ma thèse. Le travail est fatiguant au Liban, j'ai envoyé 1000 enquêtes aux écoles privées, j'ai seulement reçu 44 réponses. Ce qui est honteux est que de ceux qui ont répondu, les écoles catholiques constituent la minorité, et elles ont fait la moitié du questionnaire et n'importe comment. Ainsi j'ai pris 44 écoles du secteur privé et 44 du secteur public comme échantillon, et maintenant le travail est proche de sa fin.

Maroun : Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

Il y a quelques cours que j'ai pris en Belgique qui traitaient du sujet des différentes religions dans l'éducation. Ce sujet en Europe est très important. Tous les cours que j'ai pris s'ouvrent d'une façon ou d'une autre à ce sujet-là.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

Plus que 35 années.

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

Depuis 1991, j'ai fait 14 ans de suite puis j'ai arrêté pour 9 ans. J'ai été chef de deux établissements Saint Georges Bauchrieh et l'Institut des pères antonins Baabda.

Je ne sais pas s'il y a vraiment une différence entre ces deux établissements en matière de l'éducation à la paix. En effet, l'éducation à la paix est à la fois une affaire très difficile et très simple. Très difficile si l'administration et les professeurs ne vivent pas eux-mêmes la paix interne, ils ne pourront donc pas éduquer les élèves à la paix. Ainsi, je ne peux pas dire non aux armes, à la violence et je suis en train, moi-même de les assujettir à la violence. Le sujet de l'éducation à la paix ne peut pas être traité par biais de conférences et d'homélies à mon avis. Personnellement, je tâche à transmettre la paix que j'ai réussi à vivre, à tous ceux qui sont autour de moi, surtout que je suis prêtre et moine. Ainsi, mon expérience spirituelle, et la paix que je vis m'ont aidé à créer une atmosphère de paix. Je ne vais pas leur faire une conférence sur la paix au temps où nous sommes entourés de bombardements. De même, je ne peux pas leur parler de non-violence et les élèves viendraient me dire qu'un des professeurs m'a intimidé, etc…

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

La personnalité du chef d'établissement, sa présence et la manière dont il communique avec les gens créent une atmosphère agréable dans l'établissement. Si je ne vivais pas en paix et

si je n'étais pas réconcilié avec moi-même, vous verrez que tout l'établissement serait perturbé. Ainsi, les membres du personnel à l'école se sentent responsables de bien communiquer avec les gens parce que je le fais moi-même. Je ne tolère pas qu'un employé communique d'une façon non agréable avec les gens. Je leur dis, même si vous êtes en train de « mourir », le sourire apaise ceux qui sont en contact avec vous. Nous sommes une institution éducative nous ne sommes pas une entreprise, ni une institution économique. Chaque personne qui rentre chez nous, doit sentir que nous sommes en train d'éduquer et de vivre cette éducation-là. J'œuvre que ma relation avec eux soit remplie de flexibilité et d'amour, remplie de la parole de Jésus. Nous sommes une école catholique, si nous ne vivons pas l'évangile alors à quoi nous servons, il y a beaucoup d'écoles laïques qui enseignent mieux que nous mais les gens nous choisissent pour les valeurs évangéliques. Je me réunis avec chaque famille qui compte inscrire ses enfants à l'institut sans exception. Je m'engage avec eux dans une discussion amicale pour les rendre à l'aise et je leur fais comprendre que l'Institut est une école catholique et ainsi la catéchèse est obligatoire, aucun élève ne peut être exempté des séances de catéchèses. L'année passée, un parent non chrétien a voulu me voir pour discuter de trois points qu'il trouvait devoir changer. J'ai accepté son objection sur un premier point en relation avec la logistique. Arrivant au deuxième point, il m'a raconté que ses enfants prient à la maison à la manière chrétienne en faisant le signe de la croix, et il voulait qu'ils cessent de suivre les cours de catéchèse. Je lui ai répondu que c'est la mission de mon école et le but primordial pour lequel elle est fondée et ça ne va pas changer. Il a compris que ceci ne se négocie pas.

Quand les synodes libanais et maronites déclarent clairement que notre présence dans ce lieu a pour but de prêcher l'évangile alors il faut le proclamer pour tout le monde. Mon but n'est pas de convertir les gens mais ma mission est de témoigner de l'évangile et de le vivre. Quand nous vivons l'évangile, les musulmans vont être influencés sans tout de même devenir chrétiens. Nous avons des élèves qui assistent aux messes, participent aux recollections ainsi que des parents qui participent à des réunions suivies de messes. Ils n'ont pas de problème, parce qu'ils savent qu'on ne crée pas une génération fanatique. Au contraire, ils savent que nous sommes en train de leur raconter de Dieu. Dans toutes nos réunions et assemblées nous commençons toujours par nos prières, de plus dans les 5 divisions il existe au quotidien, une prière matinale. La majorité du temps 4 ou 5 moines animent cette prière dans les divisions et font la rotation afin de garder notre présence [présence religieuse] dans l'école.

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres)?

À mon avis, la particularité maronite, des autres écoles chrétiennes, est la « simplicité ». Le peuple maronite est un peuple qui vit dans les campagnes. Et, ceux qui

vivaient dans les campagnes étaient pacifiques et simples. Donc, s'il n'y a pas de simplicité dans notre vie en tant qu'établissements scolaires maronites, on ne vaut rien. Il faut noter que la simplicité ne contredit pas le développement technologique. La simplicité ici est la simplicité d'esprit. Cela ne veut pas dire que les autres écoles ne vivent pas la simplicité mais en tant que prêtre maronite je dois vivre cette simplicité dans ma vie quotidienne. Par-là, il est essentiel de vivre la simplicité pour survivre dans ce monde qui est en perpétuel changement.

À mon avis, l'une des caractéristiques de l'Église et du christianisme est « l'ouverture au monde » et « l'acceptation » de l'autre différent sans mettre sur lui des conditions. En d'autres termes, l'Église maronite travaillait à accepter l'autre puis elle lui offre l'Évangile non pas en vue de les faire chrétiens mais dans le but de proclamer et vivre sa foi.

La deuxième caractéristique de l'école chrétienne est la « présence de Jésus » ; si non, elle ne doit pas être nommée une école chrétienne. En conséquence, le plus grand défi aujourd'hui pour l'école chrétienne est de transmettre les valeurs chrétiennes et non pas seulement de faire réussir nos élèves au niveau académique. Dans le même sillage, je me souviens très bien l'année passée que durant l'assemblée générale des enseignants à l'école ici je leur ai dit que : « le vase ne répand ce qu'il contient ; ce qui compte le plus n'est pas d'avoir seulement des compétences pédagogiques et culturelles mais d'avoir des valeurs chrétiennes. Et, je veux des professeurs qu'il soient de vrais chrétiens ».

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

Je suis retourné au Liban 8 ans après la clôture du Synode Patriarcal Maronite. Lors de mon entrée au Liban, je n'ai rien reçu comme texte du Synode Patriarcal Maronite sur l'éducation à la paix. Et, même si j'ai reçu ce texte je veux le refuser car je suis contre tout texte qui m'oblige à appliquer littéralement ses prescriptions. Car, dans la majorité des cas, les applications restent superficielles.

Ce qui compte pour moi c'est quand vous m'avez dit que vous avez senti la paix en entrant dans notre établissement scolaire car j'ai acquis mon objectif quand Jésus a dit « Je vous donne Ma paix ».

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

Chaque année scolaire on a un projet et comme je vous ai dit auparavant que je ne suis pas avec les textes car ces derniers sont pris comme telles sont des autres établissements scolaires.

En plus, il disait que le projet d'établissement doit être travaillé sur 3 ou 5 ans. Pour moi, dans le monde d'aujourd'hui on ne peut pas travailler sur 3 ans mais on est en train de parler d'une année car le monde coure dans une vite accélération. C'est pourquoi, chaque année on travaille sur un thème spécifique. Par exemple, le thème de l'année scolaire 2015-2016 était « ensemble engagé » dans notre vie spirituelle, dans la paix, dans le pardon, dans l'étude et dans les activités et sur toutes les dimensions à travers l'école.

Parlant de l'éducation à la paix, depuis 2 ans on a travaillé sur la communication et la bonne relation entre toutes les composantes du corps enseignant et étudiant et administratif à l'école. Donc, la vision était la paix. On ne voulait pas parler des termes abstraits mais par contre on a traité de la bonne communication pour acquérir la paix.

On profitait des conflits des élèves entre eux et avec les professeurs pour instaurer des principes de paix. On éduque nos élèves mais sans les **grandes titres**.

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

Saint Augustin a dit : « aime et fais ce que tu veux ». Si on éduque les élèves sur l'amour, on peut garantir que la paix va s'installer. Donc, le premier pilier est « l'amour ».

Le second pilier est le « pardon » et la « miséricorde ». Dans la plupart de mes homélies je parle du pardon dans la famille. Donc, si j'éduque mes élèves à pardonner l'un l'autre dans mon école, je garantirai que dans la future je vais avoir des familles qui vont vivre la paix.

Le troisième pilier est le « dialogue ». De point de vue général, les orientaux ne sont pas *dialogual*. Pour ces derniers, le but du dialogue c'est pour vous convaincre de ma propre idée et non pas pour trouver une solution ensemble. Pour moi, le dialogue nécessite une ouverture et une présence permanente. Par exemple, ma porte ne se ferme pas pour double objectifs : d'abord, la mère qui vient à l'école pour me parler sent qu'elle est à l'aise si la porte reste ouverte ; puis, celui qui vient chez moi peut entrer sans se poser la question si je peux taper à la porte et entrer. Dans un seul cas la porte se ferme si les parents veulent pleurer ou crier. Donc, il faut créer la bonne atmosphère à l'école pour avoir un vrai dialogue.

Le quatrième pilier est le « sourire ». Le sourire est la porte vers une vraie relation avec les autres.

Le cinquième pilier est le « respect ». J'ai vécu neuf années en Belgique, j'ai appris que le respect des hommes aide à entrer en bonne relation avec eux.

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

On a travaillé sur l'environnement et vous savez que le travail sur l'environnement touche la paix. Mais, je ne peux pas dire qu'on a fait un projet ciblé. Cependant, je peux dire que cette entrevue m'a poussé à penser de promouvoir cette éducation dans l'année scolaire 2016-2017.

Dans l'année scolaire 2016-2017, on va initier dans toute l'école des « sessions sur mesures ». Le but de ces sessions est de faire aider les élèves de vivre mieux et de là ils peuvent vivre la paix.

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :

- L'éducation à la résolution des conflits

Non pas de programme. Mais, tout le monde à l'école connaît très bien que tout conflit à l'école doit être résolu directement.

- L'éducation au développement

Non.

- L'éducation à l'environnement

Bien sûr. Il y a un élève qui a fait un robot qui fait le tri entre les déchets organiques et les déchets non-organiques. Et, ce robot a eu une grande réputation et on est en train de le développer.

- L'éducation aux droits de l'homme

Bien sûr. Et, même les élèves viennent chez moi pour réclamer leurs droits. Cette éducation se donne sous forme de discussion en classe.

De plus, il y a un jumelage entre notre école et l'établissement pénitentiaire pour mineurs. Nos élèves ont fait des visites à cet établissement et ils ont aidé ces mineurs.

- L'éducation internationale

Bien sûr. Et, surtout avec la Belgique et avec l'Indonésie à travers l'ONU.

- L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Durant les périodes de catéchèse au cycle secondaire, les élèves préparent des thèmes qui touchent la religion musulmane et cela va leur aider à entrer dans cette religion.

Les parents musulmans ont confiance en moi. Cela m'aide à avoir une atmosphère pacifique.

Il faut noter qu'il n'y a pas de problèmes entre les élèves musulmans et chrétiens. En plus, nos élèves sont dans une très belle relation amicale.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

L'éducation au dialogue est primordiale pour nous car nous vivons dans un milieu multiconfessionnel. Le dialogue est la pierre angulaire pour le vivre ensemble au Liban.

V- **Démarche pédagogique :** le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

Il y a le tableau interactif. Mais cette technique, qui aide à l'interaction, suppose beaucoup de travail par le corps éducatif.

Il y a le laboratoire phonétique.

De même, nous sommes une école homologuée. Ce système nous aide à développer la pensée critique chez les élèves.

VI- **Documents :**

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?

Aie confiance en Dieu.

- Je vous remercie de votre accueil !

Annexe 6 : L'entrevue 4

I- **Information générale sur l'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?
- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?
- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?
- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?
- Autre : …..

Le nom de l'école est « Lycée des Pères Antonins » (LYPA). Dans le temps, cette école s'appelait « École de la Roche » qui appartenait à une femme de famille Saloum. En 2010, cette femme a vieilli et elle voulait donner cette école à quelqu'un qui en prenne la relève. Elle s'est mise d'accord avec l'Ordre Maronite Antonin pour que ce dernier achète l'école. Mais, avant que l'OMA prenne cette école, il y a eu une dégradation dans le niveau académique de l'école et de ses élèves.

On a travaillé sur cette école en tant qu'« école de la Roche » pour trois ans. Puis, on a voulu construire un nouveau bâtiment et on a changé le nom de l'établissement car l'« École de la Roche » avait les dernières années une mauvaise réputation académique.

Nous sommes dans le nouveau bâtiment du LYPA qui peut contenir jusqu'à environ 1600 élèves. Il est équipé par les derniers équipements comme les tableaux interactifs et les laboratoires les plus développés.

Le but de l'achat de l'école dans une telle région est que cette école comptait plus que 90% des élèves non-chrétiens. Donc, on disait si l'OMA achète cette école, cela va nous aider de diminuer le nombre des non-chrétiens dans le collège des Pères Antonins Baabda. Et, dans le même temps on travaille avec une nouvelle catégorie des personnes qui ne sont pas chrétiens.

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens ?

- Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?
- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

Cette année scolaire l'école comptait 307 élèves.

Il faut noter que le nombre des musulmans à diminuer durant ces deux dernières années. Même il y avait des filles qui mettaient le voile, mais en changeant de bâtiment on a pris la décision d'omettre la voile.

II- **Informations générales sur le chef d'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

J'ai fait une licence de théologie et de philosophie à Lyon. Puis, je suis retourné et j'ai fait une licence en littérature arabe à l'université libanaise et le magistère et le doctorat à l'université de Saint Esprit de Kaslik-Liban.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

Ça fait 5 ans que je suis dans la direction de cette école et c'est ma première expérience dans le monde de l'administration de l'éducation.

L'expérience qu'on est en train de faire dans cette école est que nous, en tant que moines, changeons beaucoup de paroisses et d'écoles. On a décidé dans l'OMA de présider l'école en tant que moines et avoir une personne comme assistante académique qui a pour rôle de sauvegarder la continuité entre les directeurs de l'école et le bon niveau académique à l'école.

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

Pas de réponse.

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

L'un de mes traits qui aident à favoriser l'éducation à la paix est que je peux comprendre l'autre et je n'ai aucun problème dans la communication avec l'autre. Et, j'ai donné des cours en islamologie.

Pour être franc, il se peut qu'ils m'aient choisi comme directeur pour cet établissement scolaire car j'ai une licence d'enseignement et je peux signer les papiers officiels.

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres)?

On n'a jamais pensé à une question pareille. On pense toujours à notre établissement scolaire comme étant un établissement scolaire catholique avant de le voir comme si il était un établissement scolaire maronite.

Mais, votre question m'a laissé penser à la confiance dans l'OMA qui se trouve chez la majorité des personnes qui habitent la région. Cette confiance est dans l'université et dans toutes les écoles qui appartiennent à notre ordre religieux. Les gens de cette région de Baabda aiment les religieux antonins.

Ce qui diffère notre établissement scolaire de tous les autres est l'ouverture et la bonne relation avec les autres. L'autre se sent à l'aise avec nous. C'est ce que j'ai senti.

Ce qui diffère une école maronite de toutes les autres écoles laïques qui se trouvent à côté de nous est que ces établissements scolaires s'intéressent plus au gain matériel que de la vraie éducation. Et, même dans ces écoles il y a le système sélectif ; pour nous, toute personne a le droit d'avoir accès à l'éducation surtout les personnes. Et, j'ai un défi de travailler sur ces élèves même s'ils ne sont pas du niveau requis et je ne dois pas les envoyer de l'école car ils sont nos élèves dès leur enfance.

De plus, nous appliquons l'inclusion scolaire dans notre école.

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

Je suis sûr que le projet éducatif de l'OMA contient la question du dialogue et l'acceptation de l'autre. Mais, je doute qu'on puisse trouver dans ce projet un programme qui travaille sur l'éducation à la paix.

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

Le projet d'établissement se trouve dans l'agenda scolaire. La question du dialogue et de l'accueil de l'autre différente figure clairement dans notre projet d'établissement.

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

Oui.

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

1- Promouvoir le travail de groupe en classe et le dialogue car par cette manière de travail on aide les élèves à accueillir l'avis des autres et d'exposer pacifiquement leurs avis.
2- Le travail sur la personnalité et l'apparence des enseignants est le modèle pour les élèves plus que la parole.

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

Non, pas encore car durant ces quatre années on travaillait sur le fait de « recycler » le système éducatif de l'école et c'était un vrai atelier de travail. Mais, cela ne nous a pas interdit de faire des fêtes et des exhibitions culturelles à l'école.

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :

- L'éducation à la résolution des conflits

Non. On n'a pas encore travaillé directement sur cette éducation.

- L'éducation au développement

Non. Mais, dans l'année scolaire 2016-2017 on a programmé de faire entrer le programme « *ProtectED* » qui s'intéresse au développement et à la sécurité de l'enfant. Tout cela n'est pas essentiel mais c'est du luxe pour l'école.

- L'éducation à l'environnement

Oui, c'est présent surtout dans les projets faits dans les classes et dans les cours d'art plastique.

- L'éducation aux droits de l'homme

Cette éducation est présente dans les cours de civisme dans les classes. En plus, une fois nos élèves ont participé à un projet organisé par la municipalité de Hazmieh sur les droits de l'homme. On ne cesse pas de participer à un tel projet.

- L'éducation internationale

On est en train de penser à promouvoir une telle éducation dans notre école mais on n'a pas eu le temps de procéder. Il faut noter qu'on a fait entrer le bac français.

On a un jumelage avec une école de l'OMA qui se trouve à Mrouj. Nos élèves, durant la saison de Noël, organisent une campagne pour aider les élèves de cette école.

On pense à l'Europe si on veut faire un jumelage. Mais, votre question m'a poussé à penser de faire ce jumelage avec une école africaine ou bien asiatique.

- L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Il n'y a pas de programme implanté à l'école et qui travaille sur cette question. Mais, je veux vous dire une chose et je ne sais pas si vous êtes d'accord avec moi ou pas : je suis contre de faire entrer dans mon école ce qu'on appelle dialogue entre les religions car l'élève ne

s'intéresse pas à cette question et quand on l'éveille à la différence donc il grandit dans une vision qu'il y a une différence. Et, les élèves ne pensent pas à cela.

Il faut noter que dans les écoles dans lesquelles le public est ou bien chrétien ou bien musulman, il faut donner une formation sur l'autre différent. Mais, dans une école plurielle comme la mienne il ne faut pas forcer les choses et dire que nous faisons une telle formation et qui n'est pas essentielle pour nous.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

L'éducation au dialogue (bonne communication).

V- Démarche pédagogique : le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

Outre que le travail de groupe en classe, on peut trouver beaucoup d'activités qui aident à promouvoir cette éducation à la paix.

Dans le préscolaire et le cycle primaire 1 et 2, on est en train de faire l'anniversaire pour tous les élèves. Cela aide à faire rapprocher les élèves les uns des autres et cette activité a créé une très belle ambiance.

En plus, les cours de théâtre à l'école aident à favoriser cette éducation car les élèves travaillent les uns avec les autres et en fin de compte ils présentent en fin d'année une pièce de théâtre qui groupe tous les efforts mis durant l'année. Je considère cette activité comme le couronnement de ce qu'on appelle « travail de groupe ».

Intervention de Demoiselle Mireille Abou Malham :

1- L'approche positive de l'enseignant envers les élèves.
2- L'apprentissage via les pairs. Cela se fait dans la majorité des classes et d'une façon spontanée. Cela devient difficile dans les grandes classes, probablement cela est dû à que ces élèves des grandes classes n'ont pas suivi cette manière de travail dans les petites classes car ces élèves étaient sous l'ancien régime et qui est loin de notre vision.
3- Vu que nous sommes une école inclusive, on sensibilise nos élèves de faire aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Cette sensibilisation est générale et qui entre dans la réflexion matinale et parfois dans le cours du savoir vivre ou bien dans l'heure de vie de classe.

L'un des piliers de l'éducation à la paix est : l'acceptation et le respect de l'autre.

Annexe 7 : L'entrevue 5

I- **Information générale sur l'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?
- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?
- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?
- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?
- Autre : …..

Cf. Historique de l'école.

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens ?

- Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?
- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

Cf. Effectif 2015-2016

II- **Informations générales sur le chef d'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

J'ai fait mes études de théologie à l'USEK et j'ai continué en France à l'institut catholique de Paris en faisant un parcours académique en théologie sacramentaire. Et, j'ai fait quelques sessions en éducation en France que ce soit à l'institut catholique de Paris et au centre Sèvres.

Ensuite, en retournant au Liban j'ai fait un parcours de deux ans à l'USJ en sciences de l'éducation.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

J'ai enseigné la catéchèse quand j'étais diacre et j'étais aumônier du collège de la Sagesse à Achrafieh. En 2010, j'ai servi ici au collège comme vice-président. Et, maintenant après l'achèvement du premier mandat en tant que supérieur de trois ans, je me suis lancé dans mon deuxième mandat et je suis dans ma deuxième année.

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

La spécificité de Sagesse-Brazilia est le domaine de l'inclusion scolaire. En plus, dans le domaine de l'éducation à la paix, on a fait depuis trois ans des sessions avec l'USJ dans deux

domaines : d'abord, sur l'aumônerie ; et sur les délégués des classes qui une fois formés, ont formé à leur tour leurs camarades à l'école.

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

Dans un pays multiconfessionnel, quand je reçois les non-chrétiens, je les reçois comme les chrétiens mais tout en gardant notre spécificité catholique ; par exemple, l'enseignement de la catéchèse est obligatoire pour tout le monde même pour les non-chrétiens qui prennent la catéchèse comme une connaissance et non pas comme une matière de foi. Mais, durant l'Eucharistie et les célébrations liturgiques, les non-chrétiens passent à la bibliothèque pour faire des recherches sur leurs fêtes et ils les exposent durant leurs camarades durant les périodes de catéchèses. Avec le comité des parents, on a travaillé à envoyer des circulaires aux parents sur les fêtes chrétiennes et non-chrétiennes.

En ce qui concerne les qualités :

1- S'ouvrir surtout sur les non-chrétiens.
2- Gérer avec confiance. Et, j'ai le souci de développer l'équipe avec qui je travaille.
3- Savoir trancher pour le bon de l'établissement.

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres)?

Je crois que la spécificité maronite au collège et notre identité maronite est durant les cérémonies liturgiques selon le rite maronite. On n'a pas des prêtres d'autres rites qui viennent à l'école que dans la semaine de l'unité.

À part ça, on n'affiche pas notre identité maronite tout au long de l'année. Car, à la sagesse on considère que nous sommes des citoyens libanais même si chacun a ses spécificités qui s'affichent seulement dans les cérémonies religieuses d'une façon directe.

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

Dans notre projet éducatif, il y a les clés de la mission de la Sagesse. On trouve de façon directe et indirecte l'éducation à la paix. En plus, notre établissement est géré par les prêtres

que ce soit le père supérieur, le père économe, etc. Nous sommes à l'école neuf prêtres. On a cette culture de la paix qui fait partie de notre vie sacerdotale et on a ce souci. Et, à la maternelle on a fait cette année deux sessions sur la résolution des conflits et sur la non-violence qui touche l'éducation à la paix d'une façon directe.

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :

- L'éducation à la résolution des conflits

Oui, il y a des projets concernant l'éducation à la paix : depuis trois ans, on a signé un contrat avec « *ProtectED* » qui est un système canadien qui est appliqué à notre terrain et à notre champ d'action. Et, ce programme délivre 15 heures aux élèves et donne des conférences aux parents.

- L'éducation au développement

Avec la psychologue scolaire on fait des conférences pour les parents sur la non-violence et l'éducation à la paix.

- L'éducation à l'environnement

Les professeurs de chimie et de biologie ont fait des projets qui touchent l'environnement et ils ont fait le nettoyage de la forêt de Baabda. Et, ils ont lancé des campagnes de tri des ordures.

- L'éducation aux droits de l'homme

L'assistance sociale en collaboration avec l'UNESCO a travaillé sur les droits des enfants et ils ont exposé les projets à partir des affiches et à partir d'un film.

Et, les élèves ont travaillé sur un projet sur la peine de mort et ils sont entrés dans une compétition entre les écoles pour une meilleure présentation.

À l'école, il y a le système des délégués des classes qui joue un rôle très important surtout dans la communication et l'application des droits et des devoirs des élèves.

- L'éducation internationale

Avec Madame Mona Nehme, il y a un programme sur les échanges entre les établissements scolaires catholiques au Liban et des établissements scolaires hors Liban. Une rencontre s'est déroulée depuis 5 ans à Strasbourg et des élèves de notre établissement scolaire ont participé à cette rencontre internationale.

Au niveau sportif, deux de nos élèves ont voyagé pour participer à des compétitions sportives. Cela a été accompli grâce au club sportif de l'école.

Nous sommes un établissement scolaire homologué avec l'ambassade de France. Et, cela nous ouvre des connections avec d'autres écoles en France.

- L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Avec l'USJ, on a fait une formation intitulée « atelier de philosophie » pour le cycle maternel et pour les cycles primaire 1 et 2. Des professeurs de notre établissements ont été formés pour animer à l'école ces ateliers. Cela aide l'enfant à se poser des questions et à entrer en dialogue avec l'autre. Ces ateliers touchent des thèmes comme l'amitié, la compréhension, etc.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

À mon avis, je crois qu'il faut commencer par l'intérieur c'est-à-dire l'éducation à la paix forme l'intérieur de l'homme. Une fois, il est éduqué à vivre dans la paix et à accepter l'autre dans la paix. Donc, par le fait même il y a cet échange avec l'autre et avec la nature etc.

Il faut noter que chez nous à l'école, on a toutes les éducations. Mais, je crois que l'éducation à la résolution des conflits s'avère la plus importante.

V- **Démarche pédagogique :** le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

On a installé le tableau interactif dans les classes. Ces tableaux aident à l'installation de la paix car ces tableaux laissent les enseignants interagir avec leurs élèves et ça aide à respecter le rôle des autres et c'est une façon de vivre la paix.

Je ne sais s'il y a d'autres choses qui se font en classes.

Intervention de la coordinatrice des études : les règles de vie dans les classes ne sont pas imposées et les élèves n'ont pas des chartes toutes faites mais ils constituent eux-mêmes leurs chartes avec leurs éducatrices avec un système de valorisation et de sanction c'est-à-dire c'est une sanction formative et c'est l'élève qui suit son évolution.

Toutes les leçons du programme français commencent par une méthode interactive et cela aide à instaurer un système de valeur chez les élèves qui est un chemin vers la paix.

Il ne faut oublier tout le système de l'inclusion scolaire qui se trouve dans notre école.

VI- Documents :

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?

L'éducation est un grand chantier. Vraiment, nous sommes sur le terrain et sur les rails. Mais, en se comparant à d'autres pays on trouve qu'on est loin, d'où l'importance de la formation continue et faire des échanges internationaux. En plus, le SGEC-L joue ce rôle d'échange des expériences.

- Je vous remercie de votre accueil !

Historique du Collège de LA SAGESSE (*Section St.Jean – Brasilia - BAABDA)*

En 1960, les ailes du Collège de la Sagesse de Beyrouth étaient devenues trop étroites, devant l'afflux croissant des élèves, dû au développement de la banlieue. Avec la bénédiction de Mgr. Ignace Ziadé, archevêque maronite de Beyrouth, l'archevêché a tenté une aventure pionnière en élargissant la mission éducative sagessienne vers d'autres collines un peu plus élevées et silencieuses que celles d'Achrafieh. Cette initiative devait combler un vide et satisfaire les besoins d'une région.

C'est ainsi que l'archevêché a décidé de construire une école à Brasilia, à mi-chemin entre Hazmieh et le palais présidentiel au milieu des

Entre Hazmieh et le palais présidentiel au milieu des oliviers

oliviers, à 170 mètres d'altitude. Cette initiative devait combler un vide et satisfaire les besoins d'une région.

L'idée de construire le Collège est venue d'une manière providentielle.

Vers la fin des années 1950, Mgr. Ignace Ziadé était au Brésil pour participer au congrès eucharistique. Il rencontre M. Hanna El Hage, émigré, originaire de Hadeth, qui lui fait part de sa volonté de construire une église à Hadeth sous le vocable de St Jean.

L'archevêque lui propose la construction d'une école ou d'un hôpital car l'église existante sous le vocable de N.D. ne peut être changée et la construction de l'église est plutôt l'œuvre de la communauté des fidèles. M. Hage s'engage à discuter l'idée lors de son prochain retour au Liban et opte pour l'école.

De son côté et après son retour au Liban, Mgr. Ignace Ziadé était allé à Jérusalem où Mère Aline de Sion le rencontre pour lui faire part du désir de la congrégation de s'installer au Liban en cas de nationalisation, vague qui submergeait les pays arabes à cette époque et menaçait les institutions religieuses de fermeture. Mais celles-ci voulaient rester dans le monde arabe, et pour cela elles avaient besoin d'un point de repli qui ne pouvait être que le Liban.

Dans la pensée de l'archevêque, les deux projets se complètent et, de retour à Beyrouth, il s'en confie au P. Louis Hélou, Supérieur de LA SAGESSE à Beyrouth qui, à son tour, s'en va à Jérusalem étudier le projet avec Mère Aline de Sion (été 1959). Celle-ci écrit à la Supérieure générale, Mère Marthane, pour lui expliquer le projet, et Père Louis revient à Beyrouth attendre la réponse qui tarde à arriver. C'est alors qu'il envoie une lettre à Jérusalem, dans laquelle il fait part à Mère Aline de l'évolution du projet et de la finition des plans qui étaient déjà fixés et l'invite à venir discuter du projet.

Mgr Ignace Ziadé confia la direction du collège au Père Louis et Mère Aline arrive à Beyrouth pour se rendre compte des travaux qui avaient déjà commencé et apprend au Père Louis qu'au début de l'été 1960, une communauté de 4 religieuses de Sion (Mère Marthane, sœur Odette et 2 autres religieuses) s'était installée chez les moins alépins (Mariamites) à Dbayeh pour fonder une petite école, à la grande stupéfaction de Mgr. Ziadé et du P. Louis qui va les rencontrer et demander des explications. Mère Marthane se fond en excuses et explique au Père Louis qu'elle avait en tête un petit projet et qu'elle n'avait jamais pensé à une grande école. Sœur Odette qui assistait à

l'entrevue ainsi que les autres religieuses , est, par contre, convaincue de l'exposé du P. Louis à propos du système d'éducation personnalisée prévu pour l'école. A son tour elle écrit à la supérieure générale et la convainc. Celle-ci accepte d'envoyer 2 religieuses s'installer à Brasilia mais garde Dbayeh. Sœur Odette (spécialiste de la méthode Montessori puisque formée à l'école du P. Faure) et Sœur Marie-Louis (licenciée en littérature française) s'installent au 1er étage du Collège qui venait d'être terminé (chapelle, salle de communauté, chambres, etc...). C'est Sœur Odette et Sœur Marie-Louis, qui en Octobre 1960, s'occupèrent des 19 premiers élèves du collège, et qui étaient groupés en trois classes allant de la première année du jardin d'enfants à la 12e. Sœur Odette avait avec Mme Lubienska de Lenval, collaboratrice de Mme Montessori, appliqué pour la première fois la méthode montessorienne à l'école de Grandbourg. Cette méthode a comme but l'enseignement individualisé.

L'installation des religieuses s'est faite dans la maison acquise pour construire le petit collège. Cette installation fut provisoire à la suite de la visite de Mère Colette, 1re assistante de la congrégation. L'année suivante la congrégation décida de quitter définitivement Dbayeh et de s'installer à Brasilia. Mère Aline en deviendra la supérieure en plus de ses responsabilités à Jérusalem, après le départ de Mère Marthane pour la Tunisie à la suite de la fermeture de la maison de Dbayeh. Sœur Marie-Louis restera un an à Brasilia et sera envoyée en Turquie et c'est Sœur Ancella qui la remplacera. Les religieuses seront au nombre de cinq et une nouvelle supérieure fut nommée, Mère Ghislaine.

À la suite de la vague de nationalisations dans le monde arabe, Rome demande aux membres des congrégations religieuses occidentales de rester sur place même si leurs établissements sont transformés en hôpitaux ou autres. 5 ans après leur installation au Liban les sœurs de Sion ne parviennent plus à assurer le personnel qu'il faut. Elles contactent les sœurs de N.D. de l'Assomption qui viennent prendre la relève après des négociations avec l'archevêché. Elles restèrent au collège jusqu'en 1981 où elles furent rapatriées à cause de la guerre. Entre temps, trois d'entre elles étaient décédées de mort naturelle au Liban.

Revenons à M. Hanna El Hage qui accorda donc à l'archevêché une parcelle de terrain qu'il a choisi lui-même à la limite de ses propriétés (le m^2 valait 7 livres libanaises à l'époque) et qui avait une superficie de 4 600m^2, et promet à l'archevêque de payer le coût de 1 000m^2 de construction qui valait à l'époque 150 000 L.L. Le paiement devait se faire par tranches selon l'évolution des travaux.

Quand le moment de payer arrive, M. Hage ne veut plus payer que 80 000L. L. parce que ses parents à Hadeth des familles Karam et Matar lui avaient demandé de financer la construction d'une permanence du parti Kataeb dans le village. La permanence fut construite et la somme déduite de celle promise à Mgr. Ziadé. M. Hage accepte de payer 10 000 L.L. en plus des 80 000.

M. Hage avait aussi mis comme condition la prise en charge par le Collège du coût d'enseignement de 22 élèves sans fixer de date quant à la durée de cette condition.

P. Louis conteste cela mais Mgr. Ziadé accepte la condition considérant qu'il fallait aider M. Hage dans son acte de bienfaisance !

Le refus du Père Louis était motivé par l'iniquité de l'équation car la valeur du coût d'enseignement de ces 22 élèves, avec le temps, dépasserait de loin la valeur du terrain et les 90000 L.L. versés par M. Hage, surtout que la condition n'avait pas de durée limitée.

Le Père Louis avait aussi émis une autre objection quant à l'insuffisance de la superficie du terrain, les Hage ayant en tête une école de quartier et non un grand Collège comme l'archevêché le concevait. C'est alors que M. Hage promit que si l'archevêché voulait acheter des parcelles attenantes à l'avenir, il les lui cèderait à moitié prix. Avec le temps les prix ont monté et des problèmes ont surgi entre les 2 parties empêchant l'achat d'autres terrains vu le prix exorbitant exigé.

M. Hage, demanda à ce que la condition posée par la famille pour l'enseignement des 22 élèves gratuits soit inscrite et enregistrée dans le service foncier (*الصحيفة العقاريّة*). L'archevêque répondit que l'accord entre les 2 parties est inscrit dans les registres de l'archevêché et que ceci est considéré comme un contrat en bonne et due forme.

Le temps passa et le terrain resta au nom de la famille Hage. Mme Hage, qui repartait pour le Brésil après la mort de son mari chargea, sa fille, Mme Chartouni, d'expédier les affaires de la famille.

En commémoration de son acte de bienfaisance, M. Hage avait demandé qu'on installe son buste avec une plaque commémorative à l'entrée du collège, et paya lui-même les frais de la cérémonie d'inauguration.

Des problèmes vont surgir à cause du déplacement du buste de M. Hage dans la grande cour du Collège à la suite de l'ouverture de la porte reliant l'escalier principal à la cour. La fille de M. Hage ne le verra pas d'un bon œil. De même que l'inscription sera l'objet de discussion : les mots *كامل الأرض* n'étaient pas acceptés par P. Louis qui dira que ce n'est pas tout le terrain qui a été offert ; de même *بناء ١٠٠٠ م٢* n'était pas satisfait car la somme promise par M. Hage ne sera pas versée complètement pour le coût de ces 1 000 m^2. Le buste et son piédestal se trouvent aujourd'hui sur le palier du 1er étage de la Bâtisse Centrale.

En 1962 M. Mouawad était en instance de faillite et la banque Intra avait mis la main sur ses terrains. L'archevêque acceptera de lui payer 68 000 L.L. pour l'achat du terrain sur lequel sera construit le petit collège.

Quant aux trois autres parcelles sur lesquelles s'élèvent le terrain couvert du Petit Collège et le Nouveau Bâtiment qui abrite aujourd'hui le cycle secondaire, leur acquisition est redevable à Mgr. Khalil Abi Nader qui inaugura le Nouveau Bâtiment en 1996.

Jusqu'en 1971, le Collège étant mixte du jardin à la 7e, les garçons étaient envoyés à la Sagesse de Beyrouth pour continuer leur scolarisation. C'est au cours de l'année 1972 -1973 que les garçons passèrent en 6e pour la première fois et que le collège envoyait dans le monde sa première promotion.

De 1960 à 1973, le collège s'est agrandi par étapes, augmentant d'une classe par année, selon l'évolution suivante:

19	élèves	de J.E et de 12e	en 1960 / 1961
103	élèves	jusqu'en 11e	en 1961 / 1962
172	élèves	jusqu'en 10e	en 1962 / 1963
243	élèves	jusqu'en 9e	en 1963 / 1964
309	élèves	jusqu'en 8e	en 1964 / 1965
399	élèves	jusqu'en 7e	en 1965 / 1966
452	élèves	jusqu'en 6e	en 1966 / 1967
549	élèves	jusqu'en 5e	en 1967 / 1968
693	élèves	jusqu'en 4e	en 1968 / 1969
815	élèves	jusqu'en 3e	en 1969 / 1970
867	élèves	jusqu'en 2de	en 1970 / 1971
966	élèves	jusqu'en 1re	en 1971 / 1972
1 152	élèves	jusqu'en Terminale	en 1972/ 1973

(en 2009/2010 le collège comptait 1 576 élèves, et en 2010/2011 il en compte 1 572).

En 1980 - 1981, le Père Louis Hélou, supérieur depuis vingt ans, s'octroyait une année sabbatique et confiait le collège pour un an au Père Marcel Hélou, qui devait lui succéder définitivement en 1985.

Comme tous les établissements scolaires du Liban, la Sagesse section Saint-Jean a souffert de la guerre à plusieurs reprises. Mais c'est surtout le 9 mai 1981 que le collège fut le plus touché par des obus de 120 mm, et les dégâts y furent importants. Jusqu'au 24 mai 1981, les bombardements continuaient sur la région, et le collège abritait en permanence 70 personnes du quartier qui n'ont fort heureusement pas été atteintes.

Le même scénario se répéta en 1990 et les dégâts furent de nouveau très importants. On ne peut évoquer cette période difficile de l'histoire du collège et du Liban sans se remémorer certaines figures aujourd'hui disparues et qui ont marqué l'aventure éducative du collège depuis 50 ans.

C'est le cas de Mère Jeanne-Andrée et de Sœur Françoise-Emmanuel de l'Assomption, toutes deux décédées au Liban après avoir été pendant des années au service de la jeunesse libanaise.

Mère Jeanne Andrée répondait à l'appel du Seigneur le 13 décembre 1974 après avoir préparé le voyage d'un groupe de professeurs, d'élèves et de parents, à Rome où Sa Sainteté le Pape Paul VI devait béatifier la fondatrice de la congrégation des sœurs de l'Assomption, Mère Marie-Eugénie Milleret, en février 1975.

Quand à Sœur Françoise, elle fut appelée auprès du Seigneur le 23 novembre 1981 après avoir passé onze ans au service des Libanais. Dès son arrivée au Liban, en septembre 1970, elle s'éprit de notre pays et aura toujours le souci de valoriser tout ce qui le concerne. Cet attachement au Liban, elle le manifestera de plus en plus au cours des années de guerre pendant lesquelles elle refusa de se faire rapatrier malgré les bombardements qui se faisaient de plus en plus fréquents et destructeurs, s'occupant des voisins du collège, les secourant et relevant leur moral. Peu de Libanais étaient capables d'en faire autant.

Les deux religieuses reposent en paix à Aïn Saadé, dans cette terre libanaise qu'elles ont tant aimée.

D'un autre côté, la guerre, empêchant les communications inter-régionales, obligea la direction du collège à décider une première fois de fonctionner à la Sagesse d'Achrafieh en 1976 où une éducatrice, M^{lle} Mona Jarjour, fut tuée par un obus tombé sur le collège, et une seconde fois à ouvrir une branche à Bouar pour les familles qui s'étaient réfugiées dans la montagne au Nord de Beyrouth.

En 1997, Mgr Paul Matar nomma le Père Gabriel Tabet Supérieur du collège. Sous son mandat fut inauguré le théâtre sis au sous-sol du bâtiment du cycle secondaire. De même, l'archevêché acheva les négociations qui permirent l'acquisition des 2 maisons qui subsistaient entre les 3 bâtiments du collège et qui furent démolies après leur expropriation et leur emplacement transformé en parking. D'un autre côté, en 1998 le collège fut homologué par le ministère français de l'éducation nationale.

En 2007, Mgr Paul Matar nomma le Père Issam Ibrahim Supérieur. Celui-ci entama des négociations avec la famille Hage pour que le terrain offert par M. Hage, et sur lequel s'élève la bâtisse centrale, soit inscrit définitivement au nom de l'archevêché maronite de Beyrouth. Ce qui fut fait au début de l'année 2010. De même que d'autres négociations sont en cours pour l'acquisition d'un terrain au sud de la bâtisse centrale sur lequel pourrait s'élever un jour le club sportif de la Sagesse – Brasilia.

Christian HELOU

Avril 2011

Collège de LA SAGESSE
Section Saint Jean
Brasilia - BAABDA

EFFECTIFS DES ELEVES

SECONDAIRE			Garçons		Filles		Chrétiens		Non Chrétiens	
LH		10	2	20 %	8	80 %	8	80 %	2	20 %
SE		16	8	50 %	8	50 %	14	88 %	2	13 %
SG		6	6	100 %	0	0 %	6	100 %	0	0 %
SV		19	9	47 %	10	53 %	14	74 %	5	26 %
TSSG		23	16	70 %	7	30 %	16	70 %	7	30 %
TSSV		30	15	50 %	15	50 %	26	87 %	4	13 %
	TOTAL	104	**56**	54 %	**48**	46 %	**84**	81 %	**20**	19 %
S2A	A	30	16	53 %	14	47 %	27	90 %	3	10 %
	B	32	14	44 %	18	56 %	28	88 %	4	13 %
S2B		27	20	74 %	7	26 %	13	48 %	14	52 %
S2H	A	10	3	30 %	7	70 %	7	70 %	3	30 %
	TOTAL	99	**53**	54 %	**46**	46 %	**75**	76 %	**24**	24 %
S1	A	32	16	50 %	16	50 %	26	81 %	6	19 %
	B	32	16	50 %	16	50 %	26	81 %	6	19 %
	C	31	17	55 %	14	45 %	24	77 %	7	23 %
	TOTAL	95	**49**	52 %	**46**	48 %	**76**	80 %	**19**	20 %
TOTAL CYCLE		**298**	**158**	53 %	**140**	47 %	**235**	79 %	**63**	21 %

COMPLEMENTAIRE			Garçons		Filles		Chrétiens		Non Chrétiens	
EB9	A	21	13	62 %	8	38 %	16	76 %	5	24 %
	B	25	14	56 %	11	44 %	18	72 %	7	28 %
	C	26	15	58 %	11	42 %	22	85 %	4	15 %
	D	26	15	58 %	11	42 %	22	85 %	4	15 %
	TOTAL	98	**57**	58 %	**41**	42 %	**78**	80 %	**20**	20 %
EB8	A	25	13	52 %	12	48 %	19	76 %	6	24 %
	B	26	12	46 %	14	54 %	18	69 %	8	31 %
	C	25	15	60 %	10	40 %	19	76 %	6	24 %
	D	25	12	48 %	13	52 %	19	76 %	6	24 %
	TOTAL	101	**52**	51 %	**49**	49 %	**75**	74 %	**26**	26 %
EB7	A	31	16	52 %	15	48 %	23	74 %	8	26 %
	B	31	15	48 %	16	52 %	22	71 %	9	29 %
	C	31	15	48 %	16	52 %	25	81 %	6	19 %
	D	31	16	52 %	15	48 %	24	77 %	7	23 %
	TOTAL	124	**62**	50 %	**62**	50 %	**94**	76 %	**30**	24 %
TOTAL CYCLE		**323**	**171**	53 %	**152**	47 %	**247**	76 %	**76**	24 %

EFFECTIFS DES ELEVES

PRIMAIRE II

			Garçons		Filles		Chrétiens		Non Chrétiens	
EB6	A	**32**	18	56 %	14	44 %	25	78 %	7	22 %
	B	**24**	15	63 %	9	38 %	19	79 %	5	21 %
	C	**30**	16	53 %	14	47 %	24	80 %	6	20 %
	D	**25**	12	48 %	13	52 %	18	72 %	7	28 %
	TOTAL	**111**	**61**	55 %	**50**	45 %	**86**	77 %	**25**	23 %
EB5	A	**26**	16	62 %	10	38 %	20	77 %	6	23 %
	B	**25**	13	52 %	12	48 %	17	68 %	8	32 %
	C	**24**	12	50 %	12	50 %	18	75 %	6	25 %
	D	**25**	13	52 %	12	48 %	20	80 %	5	20 %
	E	**24**	12	50 %	12	50 %	18	75 %	6	25 %
	TOTAL	**124**	**66**	53 %	**58**	47 %	**93**	75 %	**31**	25 %
EB4	A	**30**	14	47 %	16	53 %	23	77 %	7	23 %
	B	**30**	16	53 %	14	47 %	22	73 %	8	27 %
	C	**30**	15	50 %	15	50 %	22	73 %	8	27 %
	D	**30**	14	47 %	16	53 %	25	83 %	5	17 %
	TOTAL	**120**	**59**	49 %	**61**	51 %	**92**	77 %	**28**	23 %
TOTAL CYCLE		**355**	**186**	52 %	**169**	48 %	**271**	76 %	**84**	24 %

PRIMAIRE I

			Garçons		Filles		Chrétiens		Non Chrétiens	
EB3	A	**26**	15	58 %	11	42 %	22	85 %	4	15 %
	B	**25**	14	56 %	11	44 %	21	84 %	4	16 %
	C	**26**	13	50 %	13	50 %	19	73 %	7	27 %
	D	**27**	14	52 %	13	48 %	19	70 %	8	30 %
	TOTAL	**104**	**56**	54 %	**48**	46 %	**81**	78 %	**23**	22 %
EB2	A	**28**	14	50 %	14	50 %	23	82 %	5	18 %
	B	**28**	16	57 %	12	43 %	22	79 %	6	21 %
	C	**28**	16	57 %	12	43 %	23	82 %	5	18 %
	D	**28**	15	54 %	13	46 %	21	75 %	7	25 %
	E	**27**	14	52 %	13	48 %	21	78 %	6	22 %
	TOTAL	**139**	**75**	54 %	**64**	46 %	**110**	79 %	**29**	21 %
EB1	A	**27**	16	59 %	11	41 %	22	81 %	5	19 %
	B	**27**	12	44 %	15	56 %	23	85 %	4	15 %
	C	**27**	15	56 %	12	44 %	21	78 %	6	22 %
	D	**26**	12	46 %	14	54 %	22	85 %	4	15 %
	E	**27**	15	56 %	12	44 %	23	85 %	4	15 %
	TOTAL	**134**	**70**	52 %	**64**	48 %	**111**	83 %	**23**	17 %
TOTAL CYCLE		**377**	**201**	53 %	**176**	47 %	**302**	80 %	**75**	20 %

EFFECTIFS DES ELEVES

MATERNEL			Garçons		Filles		Chrétiens		Non Chrétiens	
GS	A	24	16	67 %	8	33 %	17	71 %	7	29 %
	B	25	16	64 %	9	36 %	21	84 %	4	16 %
	C	26	17	65 %	9	35 %	22	85 %	4	15 %
	D	24	13	54 %	11	46 %	16	67 %	8	33 %
	E	25	15	60 %	10	40 %	20	80 %	5	20 %
	TOTAL	**124**	**77**	62 %	**47**	38 %	**96**	77 %	**28**	23 %
MS	A	30	16	53 %	14	47 %	23	77 %	7	23 %
	B	31	17	55 %	14	45 %	23	74 %	8	26 %
	C	31	15	48 %	16	52 %	26	84 %	5	16 %
	D	31	17	55 %	14	45 %	24	77 %	7	23 %
	E	28	17	61 %	11	39 %	20	71 %	8	29 %
	TOTAL	**151**	**82**	54 %	**69**	46 %	**116**	77 %	**35**	23 %
PS	A	24	14	58 %	10	42 %	18	75 %	6	25 %
	B	26	14	54 %	12	46 %	21	81 %	5	19 %
	C	28	14	50 %	14	50 %	20	71 %	8	29 %
	D	22	13	59 %	9	41 %	17	77 %	5	23 %
	E	21	10	48 %	11	52 %	16	76 %	5	24 %
	TOTAL	**121**	**65**	54 %	**56**	46 %	**92**	76 %	**29**	24 %
TOTAL CYCLE		**396**	**224**	57 %	**172**	43 %	**304**	77 %	**92**	23 %

INTEGRATION			Garçons		Filles		Chrétiens		Non Chrétiens	
Atel		14	9	64 %	5	36 %	10	71 %	4	29 %
	TOTAL	**14**	**9**	64 %	**5**	36 %	**10**	71 %	**4**	29 %
TOTAL CYCLE		**14**	**9**	64 %	**5**	36 %	**10**	71 %	**4**	29 %

EFFECTIFS GENERAUX DE L'ETABLISSMENT

		Garçons		Filles		Chrétiens		Non Chrétiens	
TOTAL	**1763**	**949**	54 %	**814**	46 %	**1369**	78 %	**394**	22 %

Annexe 8 : L'entrevue 6

I- **Information générale sur l'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?
- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?

Le collège de la Sagesse Saint Maron - Ain El Roumaneh. Il était fondé en 1986. Mgr Abi Nader a acheté cette école et l'a nommée Sagesse Ain El Roumaneh. Donc cette école n'était pas fondée mais elle a été achetée.

- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?

Cette école était achetée dans cette région. À cause de la guerre, c'est une région qui est entre le territoire islamo-chrétien donc la raison d'acheter une école dans une telle région est une raison : politique, nationale, c'est d'être à côté de nos enfants et nos familles chrétiennes.

- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?

Oui, c'est une école mixte. Au niveau religieux, on suit le conseil du diocèse et celui du secrétariat des écoles catholiques au Liban qui demande que le pourcentage des musulmans ne dépasse pas les 20 à 25%. Donc, on peut dire que la majorité des élèves à l'école est des chrétiens.

- Autre : …..

Notre Mission

L'école de la Sagesse, Ain El Remmaneh, est une école francophone, située dans une région où la concorde et le message de sa Sainteté le pape Jean Paul II : « Le Liban est plus qu'un pays, c'est une mission » se vit au quotidien. Comme tout collège de la Sagesse, nous visons l'éducation d'un citoyen responsable, dans un cadre privilégié aux niveaux : culturel, spirituel, social, artistique et sportif ; sans distinction de religion, de confession ou de race.

Comme son logo l'indique, le projet du collège de la Sagesse Ain El Remmaneh, c'est d'enraciner ses élèves dans le pays des cèdres, pays de leurs ancêtres et de leurs enfants.

Le cèdre : cet arbre sacré, connu par sa beauté et sa longévité, est l'image du Sagessien, son emblème de grandeur, de noblesse, de force et d'intégrité.

La plume : symbolise l'enseignement et la culture dont témoigne tout Sagessien.

Historique

Le collège de la Sagesse Ain El Remmaneh est un des collèges de la Sagesse, Fondé en 1874 à Beyrouth par Mgr Youssef Debs.

Avec la guerre civile libanaise, et les conflits que la région a subis, sur le plan économique et sécuritaire, le Lycée Libanais vend le collège à Mgr Khalil Abi Nader, Archevêque de Beyrouth, qui le transforme, en un collège, sous le patronage de Saint Jean Maron.

À l'exemple de son Saint-Patron, le collège résiste à toutes les conditions tragiques de l'époque, au prix de perdre l'une de ses étudiantes, martyre d'une balle d'un franc-tireur.

Malgré les flots de violence, direction, administratifs et professeurs font témoignage d'une grande force et solidarité pour le bien des élèves qui leur étaient confiés. Et jusqu'à présent, notre établissement est fidèle à l'héritage glorieux de la Sagesse, et l'esprit de tolérance entre les différentes confessions qui constituent la nation Libanaise.

Notre projet
L'accompagnement personnalisé des élèves
L'accueil de tous, l'attention aux plus fragiles sont au cœur de notre projet. Une politique de prévention contre le décrochage scolaire est mise en place avec et au service de l'enfant.
L'ouverture aux autres
« L'activité principale de tout être humain, où qu'il soit, consiste à donner une signification à ses rencontres avec le monde » J. Bruner
Sous l'impulsion de l'équipe pédagogique et psycho-sociale, des actions de jumelage, de solidarité sont menées régulièrement par les élèves.
L'exigence linguistique
L'apprentissage de l'anglais dès le cycle maternel.
La certification française Delf en cours pour l'ensemble du Collège.

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens ?
   - Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?
   - Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

Nous sommes 500 élèves pour l'année académique 2015-2016. Les musulmans sont à peu près 100 élèves.

II- **Informations générales sur le chef d'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

J'ai fait mes études de théologie à l'USEK. Après, j'ai voyagé en France et j'ai fait une spécialisation en pastorale catéchétique ; mon DEA a traité de la catéchèse et de la pastorale et j'ai travaillé un peu sur la transmission de la foi dans un couple islamo-chrétien. Ensuite, j'ai fait beaucoup de formations en France surtout en éducation et en pédagogie.

En ce qui concerne les formations sur l'éducation à la paix, je peux dire que j'ai pris des cours sur la tolérance, la différence et comment avoir les côtés positives envers les autres, les gestions des conflits. Donc, tout ceci dans mon parcours universitaire à l'institut catholique de Paris. On a pris beaucoup de sessions sur les tensions comment gérer les tensions, les problèmes et les difficultés. C'était après le 11 septembre 2001 quand j'étais à Paris et tout le monde parlait du terrorisme.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

Ça fait 12 ans. Je suis retourné au Liban après la guerre israélite sur notre pays en Juillet-Août, pour être responsable du cycle à la Sagesse à Achrafieh et après ça fait six ans que je suis recteur de la Sagesse Ain el Roumaneh.

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

Je ne sais pas s'il y a une différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix.

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

Un chef d'établissement c'est un chef d'établissement, c'est un manager qui fait tout le travail dans un établissement scolaire donc je crois qu'il n'y a pas tellement de différence entre un quartier chrétien et un autre quartier non chrétien ou bien dans un quartier mixte. Je crois que partout c'est pareil car il y a les mêmes problèmes et les mêmes difficultés. Alors, c'est la personne et le profil de la personne du chef d'établissement qui diffère d'une personne à une autre.

Je ne sais pas mes compétences. Il faut qu'une autre personne me les dise.

Pour conclure, un chef d'établissement peut être partout à Jbeil, à Tyr, à Beyrouth ou n'importe où. Le chef d'établissement est un profil professionnel. Par exemple, si le chef d'établissement doit être tolérant, il doit être partout pareil.

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres)?

Nous sommes une école catholique et on suit les conseils du secrétariat général des écoles catholiques au Liban. Les écoles catholiques au Liban sont pareilles partout. Ce qui nous diffère des autres écoles catholiques, c'est dans la relation spéciale avec les parents et avec les familles parce que nous sommes des prêtres diocésains et non pas des religieux ni des religieuses. Nous sommes sur le terrain et on est des curés des paroisses donc on sent un peu la difficulté financière chez les parents. Donc, on peut être plus compréhensible que les religieuses car ces dernières sont toujours loin dans leurs couvents.

Le grand problème des écoles catholiques, c'est que parfois elles ne savent pas la mission de l'école catholique qui est l'enseignement de la catéchèse et comment être un bon témoin du Christ pour les parents, les enfants et les enseignants. Du coup on voit beaucoup de directions catholiques qui ne témoignent pas comme il faut, non pas seulement devant les parents mais au début devant les employés et les professeurs. Ces mêmes directions exigent parfois des contrats qui ne sont pas chrétiens ni même pas humains ; par exemple, quand on fait signer les femmes de ne pas être enceintes durant les mois de travail à l'école et si une femme est tombée enceinte, ils la renvoient. Même si l'un des professeurs a une idée contradictoire de son directeur, ce dernier le renvoie aussi. Cela est choquant car c'est un mauvais témoignage.

Alors, l'école catholique se diffère des autres par sa mission comme témoin du Christ.

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

C'est du papier.

Dans le projet éducatif du collège de la Sagesse, Mgr Debs a visé construire les écoles de la Sagesse en vue de cette convivialité avec les musulmans et pour éduquer notre peuple chrétien.

Nous sommes très tolérants avec les musulmans mais on n'accepte pas de ne pas être des vrais témoins du Christ.

Mgr. Debs a pensé cette convivialité depuis 150 années parce qu'il n'y avait pas d'écoles nationales au Liban, il y avait les missionnaires. Du coup les musulmans n'allaient pas aux écoles des missionnaires et ils préféraient entrer dans une école nationale qui était dans le temps l'école fondée par les maronites. C'est pourquoi, on voit que Monsieur Nabih Bérré, président de la chambre parlementaire, et beaucoup d'autres grands politiciens et hommes d'affaires musulmans étaient des sagéssiens.

En d'autres termes, l'école maronite c'est « l'école libanaise ».

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

Oui bien sûr. Cela fait cinq ans qu'on travaille sur le thème « vivre ensemble ». Et chaque année il y a les axes et les activités qui correspondent pour arriver au thème. Et, cette année, on a travaillé sur le thème « vivre mieux ensemble » ; par-là, on a augmenté la dose car l'école a passé par des moments un peu difficile.

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

Je ne peux pas répondre à cette question car il faut avoir des études sur le terrain et il faut penser ensemble avec le conseil éducatif et le conseil pédagogique pour voir ensemble les piliers pour maintenir la paix.

Maintenant, en deux minutes je ne suis pas capable et je ne suis pas sensé vous répondre à risque de me tromper.

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

Certainement, on a travaillé avec la psychologue scolaire car il y avait beaucoup de conflits entre les enfants. Elle a mené un petit travail sur la violence et on a essayé de travailler sur la violence. On a fait une enquête pour voir le lieu de la violence dans la vie de nos élèves. Après cela, on a fait des réunions d'éveil sur la non-violence surtout avec la classe d'EB7.

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :

- L'éducation à la résolution des conflits

Par le projet déjà cité.

- L'éducation au développement

Dans la catéchèse, on a toujours cette vision car on est dans une école catholique et on parle toujours de la justice et du développement de la personne humaine. Cette année, on va travailler sur les valeurs chrétiennes et surtout sur l'amour de l'autre et la justice etc.

- L'éducation à l'environnement

On a travaillé sur l'environnement et la propreté. Car le peuple libanais a vécu l'existence des ordures dans les rues et le gouvernement n'a pas pu mettre un projet pour les trier et les omettre des rues. On a travaillé sur cette éducation à partir des semaines culturelles.

- L'éducation aux droits de l'homme

On travaille toujours sur le droit de l'enfant dans toutes les classes.

- L'éducation internationale

Non pas du tout.

- L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Certainement, mais il n'y a pas un programme spécifique. Il y a une psychologue qui aide dans cette affaire. Alors s'il y a un problème de dialogue ou bien de communication, on intervient. (Cette école est réactive et non pas proactive c.à.d. elle ne prévient pas).

À l'école on ne diffère pas entre musulman et chrétien. On ne trouve pas cette différence même au secondaire. Cependant, on fait seulement la différence dans les rites : messe et prière.

J'ajoute qu'il n'y a pas de conflits religieux.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

L'éducation aux valeurs et des droits de l'homme.

V- Démarche pédagogique : le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

Pas spécifiquement.

VI- Documents :

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

Le projet d'établissement est toujours en renouvellement, donc je ne peux pas vous le communiquer.

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?

Merci !

- Je vous remercie de votre accueil !

Annexe 9 : L'entrevue 7

I- Information générale sur l'établissement scolaire :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?
- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?

Au milieu du XIX siècle, la famille – Zoghzoghi fit don à l'Ordre Libanais Maronite d'une maison, dans le village de Hammana (Baabda – Mont – Liban), composée de trois caves élevées sur une autre plus grande, que l'Ordre transforma en église pour sa nouvelle maison religieuse. Il procéda ensuite à la restauration de cette maison et à la construction d'un certain nombre de cellules pour le logement des moines.

En 1948, l'Ordre ayant obtenu par décret nº(7000), l'autorisation d'ouvrir une école, ne tarda pas à répondre aux sollicitations des habitants de Hammana. Il décida donc de créer, en 1949, un établissement scolaire dans le village et prit soin d'y affecter ces moines et de l'équiper, afin qu'il puisse accueillir les élèves du village avoisinant.

Le 14 septembre 1963, le cycle Secondaire est fondé selon le décret 669 et l'école s'est transformée en lycée : sous le nom de : « Collège Saint Antoine – Hammana » de l'Ordre Libanais Maronite.

Depuis 1948, le collège Saint Antoine Hammana est un collège francophone. En 1985 une section anglaise est mise en place. Depuis le Lycée fonctionne avec deux sections francophones et anglophones. La langue française est enseignée dans la section anglophone en tant que Français langue étrangère.

Le collège collabore avec l'institut français de Beyrouth et de Deir El Kamar depuis 25 ans, et participe à tous les projets et activités francophones…Tous nos enseignants francophones ont eu leur diplôme DELF et la plupart de nos élèves aussi ont obtenu le Delf Scolaire (dans les deux sections francophone et anglophone).

Une collaboration est établie avec le British Council depuis 2010 qui nous a remis le logo de l'ISA (International School Award) par reconnaissance à la qualité du travail scolaire au niveau des élèves et des enseignants.

Le collège Saint Antoine est engagé dans le projet d'échange entre la Municipalité de Hammana et la Mairie de Mâcon. Nos élèves ont participé à deux reprises au festival de la poésie et au défi des Lycées à Mâcon. En 2012 les élèves de Hammana ont remporté le prix de l'expression et en 2014 ils ont remporté le premier prix ou la Palme du Défi. Le Collège Saint Antoine est un membre du réseau des Ecoles Catholiques au Liban. Comme il est membre du réseau des écoles de l'UNESCO. Ce réseau est lancé en 1994, le Projet du RéSEAU des Ecoles Associées au Liban (ASPnet), consiste à établir un réseau d'écoles dont le but est d'engager les enfants et les adolescents dans un combat actif pour promouvoir la paix, la compréhension nationale et internationale, ainsi que le respect des droits de l'homme et de la démocratie.

Les activités du ASPnet- Liban ont été jusqu'à présent en ligne avec les 4 domaines d'activités principaux de l'Unesco, soit:

o Les problèmes mondiaux et le rôle du système des Nations Unies
o L'éducation au développement durable
o La paix et les droits de l'homme
o L'apprentissage interculturel et le patrimoine mondial

Le collège Saint Antoine est la seule école dans la région dans laquelle se trouve un cycle secondaire.

- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?

Car il n'y avait pas des écoles catholiques dans la montagne ici au Mont Liban. L'Ordre Libanais Maronite a décidé de fonder une école surtout pour les hammanyotes pour les inciter à ne pas quitter la région ou émigrer.

- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?

Au niveau religieux, le public à l'école est mixte. Mais, la plupart des étudiants sont druzes. Il y a 74% des élèves et des professeurs sont des druzes, alors c'est la majorité. Il y a 21% des chrétiens : catholiques, orthodoxes et arméniens. Et, il y a 5% des musulmans : 2% des chiites et 3% des sunnites.

- Autre : …..

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens ?
   - Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?

Pour l'année scolaire 2015-2016, il y a 518 élèves. Au secondaire : 96 élèves. Il y a des filles musulmanes et druzes qui viennent à l'école, mais le règlement à l'école ne permet pas de tenir les soutanes, les shadores, les burqas et les voiles ; tous viennent comme tous les élèves.

- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

Le public à l'école est quasiment druze.

II- **Informations générales sur le chef d'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

J'ai suivi une licence en théologie à l'USEK et un DEA en théologie et hier j'ai soutenu mon mémoire en sciences de l'éducation à l'USEK. Concernant l'éducation à la paix, c'était des formations superficielles car on parle de la paix d'une manière générale ; donc je peux dire que je n'ai pas fait une vraie formation sur l'éducation à la paix.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

Je suis le responsable du cycle secondaire et je ne suis pas le chef d'établissement. Je remercie Père Joseph Daher pour sa confiance qu'il m'a donnée pour répondre en son nom à ce questionnaire.

Cela fait deux ans que je suis le responsable du cycle secondaire et ça fait six ans que je suis dans cette école. J'ai enseigné la musique et la calligraphie arabe pour les petits et pour le moment j'enseigne la calligraphie pour rester en contact directe avec les petits élèves.

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

C'est la première fois que je travaille dans un établissement scolaire. En conséquence, je ne peux pas parler de la différence qui se trouve entre les établissements scolaires en matière de l'éducation à la paix.

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

En tant que je suis un moine et un prêtre, j'agis d'une façon propre, transparente et je vis la paix devant eux sans parler de la paix. Et, on a essayé l'année passée de fonder un comité pour la paix mais ce comité n'a pas réalisé des activités à l'intérieure de l'école faute de temps. Je crois que l'année prochaine, le thème de l'année scolaire va porter sur la paix ; notons que cette année scolaire, on a parlé de l'environnement en se basant sur l'encyclique du Pape François.

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres)?

Les objectifs, la mission et la vision de notre établissement portent sur l'éducation de l'homme, tout homme et chaque homme sans différence. C'est une éducation compréhensive avec l'équilibre de quelques dimensions culturelles, scientifique, intellectuelle, humaine, émotionnelle, sexuelle, morale, sociale et même religieuse. Alors, ces dimensions sont

incarnées dans l'éducation pour développer la personnalité individuelle pour se réaliser soi-même et pour éduquer sur les valeurs communes, nationales, sociales, humaines et pour refuser la discrimination à la base de la race et de l'appartenance religieuse et pour éduquer sur le bien commun, sur la paix et sur la fraternité pour un régime social juste avec un esprit d'égalité entre les hommes et enfin en vue d'éduquer sur le sens logique et le respect dans la dignité de soi-même.

Je pense que toutes ces éducations entrent dans l'éducation de la paix.

L'éducation sur les valeurs du pardon, la tolérance et l'amour. L'éducation sur la pensée critique, la créativité, la résolution des problèmes et la prise de décision.

L'éducation sur la communication avec les autres : je pense que la communication rend l'individu plus capable de se former lui-même et de s'ouvrir aux autres.

« Le Collège de Hammana de l'Ordre Libanais Maronite », véritablement, il est considéré :

- Un établissement « chrétien catholique » dont les bases et l'identité et les enseignements sont inspirés de la Bible et de l'enseignement de l'Église et de ses documents, il obéit aux directives du Secrétariat Général des Écoles Catholiques au Liban et à la Direction Générale des Écoles de l'Ordre Libanais maronite.
- Un établissement d'éducation et d'enseignement qui suit les programmes d'éducation émis par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur au Liban, il obéit à ses lois et ses systèmes d'éducation et travaille en conformité avec eux.
- Un établissement qui porte « un message : qui consiste à éclairer la vie de l'homme par l'expansion de l'enseignement et de la culture de l'éducation des enfants de la patrie, sans distinction entre eux, en vue de l'excellence et de la créativité. Il reste, au plus profond, un oasis de rencontre, de participation et de dialogue, unité dans la diversité et la différence.

La différence entre notre école et les autres : c'est l'existence des moines dans l'école ; la soutane noire fait la différence car nous sommes toujours présents et prêts à côté des élèves et des enseignants.

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

On reste dans une manière globale. Mais, l'année prochaine, on va travailler sur le thème de la paix.

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

Oui, on a un projet d'établissement. On parle généralement et globalement de la paix.

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

Pas de memos, ni des circulaires qui touchent à l'éducation à la paix.

Les druzes entrent à l'école avant les chrétiens car ils envahissent la région. Ils peuvent entrer très facilement.

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

La communication est à la base de toute chose. C'est-à-dire si je veux communiquer avec les enseignants et les coordonnateurs d'une façon gentille cela va affecter les élèves car c'est un cercle fermé. Par la communication, on peut semer la paix.

La tolérance avec les parents surtout dans les questions financières et économiques.

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

Pas encore, mais nous sommes sur le chemin et sur la route.

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :

- L'éducation à la résolution des conflits

Pas totalement. On peut dire que nos élèves ne peuvent pas seuls sortir des conflits. Pour cette année, nous sommes deux personnes : moi et une dame qui avons obtenu un master en gestion scolaire. Nous savons que dans le parcours académique à l'université dans le domaine de l'éducation, il y a des matières qui parlent de la gestion des conflits. Alors, parmi tous les professeurs à l'école, nous sommes les seuls initiés à donner l'éducation à la résolution des conflits.

L'année prochaine, nous les deux, allons donner des sessions traitant des gestions des conflits dans les classes, dans la cour et avec tout le monde.

- L'éducation au développement

Une fois par ans, on invite quelqu'un qui nous parle de certaines valeurs, par exemple de paix et de la justice. Mais, je pense que c'est insuffisant.

Dans l'OLM, nous avons inventé un ONG qui s'appelle « *Youth for Peace* » dont je suis le vice-recteur et nous sommes entrés dans toutes les écoles de l'ordre pour faire les activités

qui servent à promouvoir la paix. Ces activités touchent les élèves du secondaire. Le projet de cette année touchait les familles pauvres qui habitent la région de Hammana et de l'entourage ; le but était de leur fournir les aliments nécessaires pour vivre. Enfin, on est arrivé à réussir notre projet.

- L'éducation à l'environnement

Le thème de l'année scolaire 2015-2016 était sur l'environnement. Les enseignants du civisme, de géographie et de biologie ont introduit dans leurs leçons la sauvegarde de l'environnement. Et, ils ont fait un comité et ils ont préparé un projet sur la culture culinaire. Par ce projet, nous avons participé à l'USEK à un forum sur l'environnement qui groupait toutes les écoles de l'ordre libanais maronite.

- L'éducation aux droits de l'homme

Non. Pas encore.

- L'éducation internationale

Nous n'avons pas encore un jumelage clair. Nous faisons des échanges avec d'autres écoles, surtout avec les écoles à Mâcon en France. C'est un échange culturel qui touche spécialement la poésie au Liban ; surtout, qu'à Hammana Alphonse de Lamartine a vécu une dizaine de jours et il y a une vallée qui commémore son nom à Hammana. Lamartine est originaire de Mâcon, c'est pourquoi la municipalité de Hammana avec la mairie de Mâcon ont institué cet échange culturel qui prend la forme d'un festival qui se fait chaque deux années à Mâcon.

En plus, l'institut français au Liban nous a initiés à un programme pour nous aider à collaborer avec des établissements scolaires français. Et, on a fait une collaboration avec une école qui s'appelle « Sainte Croix des neiges-Abondance » qui se trouve dans la région des Pyrénées. On a fait des échanges entre les élèves de la classe d'EB8.

Encore, avec le programme « *International School Award* » du *British Council,* l'école bénéficie des échanges culturels et scientifiques.

- L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

Franchement, nous ne faisons pas la différence entre les élèves. Nous sommes tous, comme je vous ai dit. Notre éducation c'est pour l'homme tout homme et chaque homme. Ça veut dire : si on veut punir quelqu'un on ne regarde pas sa religion. Nous avons renvoyé cette année deux élèves chrétiens car leur discipline n'était pas bonne. Alors, nous nous basons sur l'homme et non pas sur la religion. Notre école est ouverte pour tout le monde sans discrimination.

Il faut noter que ce n'est pas seulement l'affaire de l'école, les parents doivent jouer un rôle essentiel dans cette ouverture à l'autre. Car ici la région est pleine de druzes et de chrétiens et il y a peu de musulmans. Nous respectons les fêtes religieuses surtout la fête d'« Adha » des druzes. On prend une semaine ou bien dix jours pour fêter la fête d'« Adha ». En plus, l'administration de l'école envoie des lettres et des circulaires pour les parents pour expliquer le sens de cette fête. De l'autre côté, les enseignants druzes organisent un déjeuner à l'école

pour fêter ensemble. Et, durant le jour de la fête, les moines vont dans les maisons des druzes et participent à la fête. Et, vice versa les druzes participent aux fêtes chrétiennes.

Alors, les élèves voient ce que les moines font durant la fête. Par-là, les moines deviennent un modèle pour les élèves.

Alors, il n'y a pas un projet clair qui est établi pour favoriser cette éducation, mais les moines de l'école cherchent à éduquer par leur action. Et, grâce à Dieu, nous n'avons aucun problème sur ce plan.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

J'en ai trois : l'éducation à l'environnement, l'éducation internationale et l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue surtout ici à la montagne pour vivre ensemble. On peut dire que la dernière prime sur les autres éducations car il ne faut pas oublier que l'école est un milieu de vie.

V- **Démarche pédagogique :** le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

La communication est la clé de toute éducation.

VI- **Documents :**

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?
- Je vous remercie de votre accueil !

Annexe 10 : L'entrevue 8

I- Information générale sur l'établissement scolaire :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?
- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?
- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?
- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?
- Autre : …..

Nous sommes une école qui appartient à la congrégation de la Sainte Famille Maronite. Cette école a été fondée en 1956 à Wadi Chahrour. Le Patriarche Elias Houayek nous a assignées dans cette région du fait du manque des écoles et de la nécessité de l'éducation des filles libanaises surtout parce que ce village est loin de la ville. Actuellement, nous maintenons notre objectif de l'éducation de la fille parce qu'elle est le noyau de la société et si nous éduquons les filles nous touchons une grande tranche de la société parce qu'elle sera mère de famille et responsable. Actuellement, nous sommes en train d'éduquer aussi les garçons, c'est une école mixte. [L'importance est accordée à la fille.] Mais dans notre école, il existe un club pour les mères dans lequel elles se réunissent périodiquement pour être formées spirituellement, socialement et à la manière de se comporter avec leurs familles, leurs enfants. Nous veillons sur la continuité de cette activité.

On s'intéresse surtout à la famille car nous appartenons à la congrégation des Sœurs de la Sainte Famille Maronite. Dans notre collège, des activités qui ont pour visée la famille sont organisées. On cite par exemple, le club de la famille qui vise les mères et les pères de familles et organise des réunions périodiques suivant un calendrier élaboré par la direction autour des sujets concernant la vie familiale et conjugale ; nous essayons ainsi de les aider pour subsister contre les épreuves. Nous invitons des spécialistes pour traiter des sujets contemporains critiques tout en restant en collaboration avec le diocèse Maronite de Beyrouth. Ce sont eux qui nous procurent des personnes qui peuvent traiter de sujets qui intéressent les familles. Parallèlement, nous travaillons avec les jeunes, nous avons un club « la jeunesse de la famille » comptant 100 membres à peu près de l'école qui se réunissent l'après-midi chaque 15 jours. Ce club-là prépare des réunions à caractère spirituel, social, et des réunions visant les actes de miséricorde. Ainsi, nous fortifions en eux l'esprit d'appartenance à l'institution et par suite l'appartenance à l'Eglise. Nos activités, en général, ont pour visée la dimension spirituelle, parce que nous sommes, avant tout, une organisation/institution ecclésiale bien avant d'être institutionnels.

Maroun : nous remarquons que l'école est juste à côté de la paroisse de Wadi Chahrour, est-ce que la paroisse avait le désir d'établir une école affiliée à elle où la parcelle de terre est par coïncidence située à côté de cette église ?

Auparavant, on construisait les écoles à côté de l'église, c'est une chose importante, en effet l'école prend le nom de l'église mais sur le long terme cette proximité constitue un inconvénient, l'école devient liée étroitement à l'église dans ses activités et vice versa. C'est

bien que l'école prenne comme protecteur/patron St jean, mais nous manquons d'indépendance car la paroisse exerce parfois des pressions. Auparavant peut-être une telle situation était favorable, mais de nos jours ça ne doit plus être le cas.

Maroun : Wadi El Chahrour est un village proche d'autres où la présence shiite et même sunnite est importante, accueillez-vous des élèves shiites, sunnites ou même des élèves de nationalités différentes : palestiniens, syriens ?

Nous ne refusons jamais des familles chrétiennes, nous accueillons des familles orthodoxes et bien sûr des familles maronites qui constituent la majorité. Les autres religions sont présentes dans notre collège dans une proportion très très[2] étroite : 4%. Nous n'avons aucune famille sunnite, mais les shiites qui viennent chez nous doivent savoir que nous sommes un établissement catholique et nous suivons un ordre religieux ecclésial et ils doivent suivre notre politique éducative et si ceci ne les convient pas c'est leur décision. Il y a des classes qui ne comptent aucun musulman, et dans d'autres il y a 1 ou 2 élèves, mais ces élèves-là se sentent à l'aise et ils sont bien intégrés car nous les traitons avec beaucoup d'ouverture et c'est une chose très importante.

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens ?

L'école compte 650 élèves en tout dont 150 élèves secondaires.

Maroun : si une fille shiite s'est inscrite et ses parents lui demandent de porter le voile, permettez-vous ceci ?

Surtout pas, cette question ne se pose pas et nous ne rencontrons aucun problème de ce genre.

Maroun : en 2016 cette question ne se posait pas ?

Non, ça ne se pose pas car celui qui vient chez nous, sait déjà « où » il vient

- Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?
- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

II- Informations générales sur le chef d'établissement scolaire :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

[2] Accentuation sur "très"

Premièrement, j'ai étudié les sciences religieuses à l'Université de Saint Joseph, puis j'ai étudié les sciences de l'éducation aussi à l'USJ. Actuellement je suis en train de faire la gestion scolaire à l'USJ : je suis au stade du mémoire.

Dire que nous nous préoccupons à l'éducation à la paix comme étant notre souci primordial, n'est pas vraisemblable. Mais à partir des valeurs et des mœurs que nous transmettons aux élèves, et à partir des projets que nous faisons, nous sommes en train d'éduquer à la paix. Tout projet que nous mettons en œuvre à l'école sous-entend l'éducation à la paix, soit la paix avec l'autre, avec l'environnement, avec soi-même.

Toutes les valeurs que nous traitons sont une éducation à la paix.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

J'ai une expérience éducative, j'ai travaillé comme responsable de cycle préscolaire et aussi primaire pendant 9 ans. Parallèlement à mes études universitaires, j'ai enseigné la catéchèse 12 heures par semaine à peu près.

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

J'ai travaillé en tant que chef d'établissement seulement à Wadi Al Chahrour et depuis 3 ans. La congrégation m'a formée pour pouvoir être aujourd'hui responsable.

Maroun : quelle différence y a-t-il entre l'école où vous avez enseigné la catéchèse et l'école de Wadi el chahrour en matière d'éducation à la paix ?

C'est une question difficile, ça fait longtemps depuis que j'ai arrêté d'enseigner la catéchèse. Mais, en effet, les choses ont changé, la différence aujourd'hui c'est qu'on nomme les choses, on leur donne un « nom ». Auparavant, peut-être d'une façon traditionnelle, nous passions des notions d'éducation à la paix. Aujourd'hui, nous visons l'éducation à la paix d'une façon plus directe. Je ne peux pas te dire qu'avant je visais l'éducation à la paix, que j'élaborais les objectifs et je travaillais pour les accomplir.

En général, les choses ne se travaillait pas comme aujourd'hui. La définition/notion/idée du projet diffère du passé, c'est du projet et de la politique que tu touches les objectifs.

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

Aujourd'hui notre problème est que « Al Dahyeh »[3] , la banlieue de Beirut, est à côté de nous, mais je ne trouve pas que ceci crée un défi, c'est pas du tout un défi. Nous avons notre « entité » ici dans la région. Dans cette région, la personne en charge doit être ouverte et accueillante pour les chrétiens, les maronites avant même les autres. Cette personne doit

[3] Région chiite

surtout accepter l'autre, et doit avoir des techniques de communication. Ce sont des compétences que j'estime très importante ; car aujourd'hui, étant responsable, si tu ne peux pas écouter et communiquer avec l'autre, tu ne pourras pas réussir avec quiconque. Comme chef d'établissement, j'ouvre ma porte aux familles, à l'autre pour les écouter et communiquer avec eux. Je ne peux pas m'enfermer, je dois m'ouvrir à l'autre car c'est le besoin de cette région. Peut-être dans d'autres régions le chef d'établissement peut s'enfermer dans son bureau et tu auras à ouvrir 7 portes pour accéder à lui, mais ici ça ne peut être le cas, il faut s'ouvrir à l'autre, l'accueillir et communiquer avec lui d'une façon pacifique et ainsi pouvoir construire des ponts avec l'autre.

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres)?

Hier en lisant cette question je me suis mise à penser de la spécificité de l'école maronite. Étant une école maronite, je suis enracinée dans l'Église catholique. Penser d'une spécificité à l'école maronite loin de l'Église catholique, est quelque chose que je ne peux pas déterminer. Parce que je ne dis pas qu'étant maronite, et qu'à partir des synodes maronites ou patriarcales je vais vivre la paix. Je pense qu'à partir de l'Église universelle je vis cette paix-là. Mais cette question m'a arrêtée, elle m'a intriguée : j'ai pensé que nous, les maronites, devons-nous nous arrêter et dire qu'à partir de notre petite Église locale nous pouvons vivre la paix. Toutefois, je n'ai pas pu me limiter à l'Église locale, j'ai pensé à l'Église universelle.

Pour être crédible, faisant partie de la congrégation des sœurs de la Sainte Famille Maronite fondée par le Patriarche Elias el Houwayek, étant une école maronite, il existe une spécificité dans nos valeurs, dans notre projet éducatif qui vise l'éducation à la paix. Il y a une chose qui nous diffère, l'appartenance que les élèves sentent, le public avec lequel nous travaillons, un public « pauvre ». Nous ne travaillons pas avec les élites du pays, travailler avec les plus démunis c'est notre mission. Ceci diffère les sœurs de la Sainte Famille Maronite des autres.

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

D'une façon explicite, non. D'une façon générale, ça existe mais pas dans des objectifs clairs et précis, et dans l'intuition éducative. Mais dans la lecture/interprétation du projet éducatif nous pouvons trouver l'éducation à la paix.

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

Non, nous ne touchons pas directement l'éducation à la paix, mais d'une façon implicite nous sommes en train d'éduquer les élèves à la paix.

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

Non, il n'existe pas.

Maroun : Vous acceptez un enfant handicapé ?

Oui, mais à condition que mon école soit capable de lui fournir tout ce dont il a besoin comme facilités. Mais ces facilités n'existent pas chez nous, c'est pour cela nous sommes très francs avec les parents que notre école n'est pas équipée pour des enfants avec handicap.

Maroun : intervention chaise roulante

Nous avons la contrainte du local qui est muni d'escalier et il n'existe pas d'ascenseur. Mais, si des enfants se présentent chez nous avec des difficultés d'apprentissage, nous étudions chaque cas et nous essayons de notre mieux de ne refuser l'inscription de quiconque si nous nous trouvons capable de lui procurer ce dont il a besoin.

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

D'une façon générale, nous essayons de trouver des opportunités d'activités organisées hors du collège pour envoyer nos élèves afin d'y participer. Par exemple, un concours sur la gestion des conflits. Et aussi nous invitons des formateurs pour travailler avec les élèves sur les manières de communication non violentes. La violence est contre la paix. Quand nous faisons des activités scolaires comme par exemple, des séminaires pour les élèves sur la « non-violence ». De plus, nous sommes en collaboration avec l'institution « Himaya » qui forme les enfants sur la non-violence.

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

L'année passée nous avons collaboré avec Himaya pour faire un programme qui vise la formation contre la violence. Nous avons clôturé ce programme par un kermess où des jeux non violents ont été organisés par les enfants. Cette année, nous organisons un marathon avec des versets bibliques « Running with Jesus » dans le village, pour que les enfants soient vraiment des messagers de paix. Ainsi les habitants du village qui verront ces enfants courir

avec cet esprit-là ne peuvent que sentir que c'est une éducation à la paix. C'est vrai que nous ne nommons pas les choses, mais nous les vivons.

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes? :

- L'éducation à la résolution des conflits

L'éducation à la résolution des conflits/ Éducation à la compréhension mutuelle:

Nous avons travaillé avec Himaya pour les petits et avec « Tasalah » pour les jeunes élèves du secondaire. Les formateurs de « Tasalah » sont de religions différentes, ils viennent de l'USJ. Par exemple la formatrice qui est venue pour enseigner sur le dialogue avec d'autres religions est Chiite de L'Iran. Un homme sunnite, et une femme chrétienne sont venus aussi. C'est un groupe de formateurs qui donnent des séminaires très intéressants pour les jeunes. Et les jeunes retiennent de ces séminaires des témoignages qui peuvent les aider pendant toutes leurs vies. Ce programme a été clôturé par un festival à L'USJ où plus de 500 élèves étaient présents.

- L'éducation au développement :

Nous enseignons aux élèves les valeurs et nous veillons à l'action aussi. Prenons l'exemple de la miséricorde, si j'enseigne l'élève à être miséricordieux mais je ne passe pas à la planification de l'acte et à l'acte lui-même ceci ne va pas être bénéfique. Cette année dans la congrégation nous avons pris comme thème, « c'est la miséricorde que je veux, non le sacrifice » et nous avons travaillé avec les prisonniers. Dans notre école, nous avons traité ce sujet d'une façon progressive, premièrement nous avons emmené le responsable des accompagnateurs des prisonniers au Liban et il a exposé aux élèves la situation des prisons au Liban : l'humiliation, non-respect. Nous avons élaboré un plan d'action très développé sur la manière d'aider ces prisonniers en tant qu'école, d'une façon que ce projet a dépassé le cadre de l'école pour atteindre une institution. Les élèves ont eux-mêmes collecté les fonds pour acheter les subventions, par exemple des matelas, des tenues de sport et ont eux-mêmes emmené ces aides aux prisonniers. Il est très important que l'élève touche les choses, qu'il applique ce qu'on lui enseigne. C'est l'éducation à la paix.

- L'éducation à l'environnement :

Toutes les écoles sans exception sont en train d'initier à l'éducation à l'environnement. Mais je pense qu'il existe un écart entre ce qu'on enseigne et ce qu'on vit. À l'école nous enseignons par exemple qu'il faut faire le tri des ordures, cependant la réalité de notre société est différente. Nous éduquons à la préservation de l'environnement, mais à quel point ce qu'on enseigne s'applique… C'est le défi.

Maroun : Club écologique ?

Nous avions un club écologique mais maintenant il n'existe plus. Auparavant, on faisait le tri des ordures, mais maintenant nous ne trouvons aucune compagnie qui veut prendre nos ordures. Nous avons vraiment un problème, il n'y a personne qui veut collecter les diverses ordures donc bien sûr personnes ne veut prendre les feuilles à recycler.

- Éducation aux droits de l'Homme :

Ce côté est traité seulement dans la matière de civisme. Et s'il y a un projet autour de ce sujet, les élèves y participent.

- Éducation internationale :

Pas de jumelage/homologation avec d'autre collège outre-mer. Jadis, nos élèves échangeaient des courriers avec des élèves ailleurs, mais ceci a été arrêté parce que ces liens vont se développer et on ne peut pas supporter les frais de voyage des élèves ou même les frais d'accueil des élèves étrangers. Les conditions de notre collège, exemple logistique (bâtiment), ne nous permettent pas de faire des activités pareilles.

Maroun : journée culturelle ?

Les journées organisées sont liées étroitement au projet de l'établissement. Si le projet ne touche pas directement les relations internationales, ou l'ouverture à d'autres pays, nous ne pouvons pas organiser une journée culturelle. Si mon projet touche la miséricorde, la journée portera sur la miséricorde, si ce dernier touche le Liban, la journée pourra porter sur la tradition libanaise etc.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

La résolution des conflits. Si cette éducation est entamée il y a beaucoup de choses qui vont être résolues.

V- Démarche pédagogique : le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

Non, pas directement.

VI- Documents :

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?

Merci pour cette réunion.

- Je vous remercie de votre accueil !

Sœurs Maronites de la Sainte Famille

École Saint-Jean Baptiste Wadi-Chahrour

Historique :

L'école Saint-Jean Baptiste a été fondée à Wadi-Chahrour en 1956 dans le Casa de Baabda au Mont-Liban. Elle comprenait les classes des cycles Préscolaire, Primaires et Complémentaire.

En 1997, la direction a eu le permis de fonder le cycle secondaire. Pour cette raison et à défaut de locaux, le collège Saint-Elie Bdadoune a été annexé au collège Saint Jean-Baptiste – Wadi-Chahrour.

L'aménagement de l'école répondait aux critères d'un bon environnement concernant les salles de cours, les escaliers, la bibliothèque, la salle d'informatique, les laboratoires, la salle de catéchèse… Ainsi, dans le souci de répondre aux besoins des élèves et du travail éducatif de l'école, et dans le but de permettre à l'apprenant de vivre dans cette école d'y apprendre, d'y grandir et d'y évoluer sainement, des travaux de réaménagement et de restauration ont été effectués dans le bâtiment du petit collège à Badadoun : deux nouveaux étages ont été bâtis pour comprendre les classes du primaire II et un grand espace qui tiendra lieu de salle de théâtre ou de salle d'évènement. En outre, plusieurs autres travaux de rénovations ont été réalisés dans les bâtiments de l'école.

Quant aux activités de l'école, plusieurs groupes ont été formés pour créer les équipes et clubs suivants :

- Équipe des activités sociales.

- Équipe des activités spirituelles et catéchétiques.

- Club de la famille.

- Club des jeunes de notre famille.

Vision :

L'école Saint Jean-Baptiste des Sœurs Maronites de la Sainte Famille vise à la formation d'une génération éduquée, capable de vivre en harmonie avec soi et avec l'autre, de façon à agir et interagir dans la société afin de devenir une force déterminante à la création d'un monde meilleur.

Mission :

L'école œuvrera pour éduquer l'apprenant en lui inculquant les valeurs morales, humaines, religieuses et patriotiques. En outre, elle contribuera à sa formation pour être prêt à s'insérer dans la société en développant dans l'essence de son être et de son moi, le sens de la justice, de l'équité, de la tolérance et de la démocratie.

Annexe 11 : L'entrevue 9

I- **Information générale sur l'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu historique de votre établissement scolaire ?

- Nom de l'école ? Date de la fondation ?
- À quel ordre religieux maronite ou à quelle éparchie maronite appartient-il?
- Pourquoi cette école fut-elle fondée dans cette région ?
- Le public à l'école est-il mixte ou non ? et pourquoi ?
- Autre : ……

Le collège des sœurs de Sainte Thérèse est la première école de la congrégation, elle a été fondée après 4 ans de la fondation de la congrégation en 1939 à Furn El Chebbak - Rue Générale Chehab, du temps du fondateur Mgr. Antoun Akl. C'est la seule école qui porte sa date de fondation sur la porte Ouest. L'école appartient à une congrégation religieuse libanaise maronite de droit patriarcal. Cette école a été fondée suite à la demande des citoyens de Furn El Chebbak. Bien sûr dans le temps, la région n'était pas comme ça, il y avait les jardins d'orangers et beaucoup moins d'habitants. Les habitants du quartier ont demandé à Mgr. Antoun Akl de leur construire une école dans la place ici pour l'enseignement des filles et ils lui ont exprimé leur besoin d'éduquer les filles non seulement contre l'ignorance mais pour semer en elles les valeurs, la piété, la science. C'est ce qui existe dans l'historique de la fondation.

Au début il n'y avait pas de garçons, seulement des filles parce que les parents demandaient une école pour les filles. Mais ça n'a pas duré. Pendant la guerre, on était obligé d'avoir une école mixte ; d'ouvrir la porte aux garçons. D'ailleurs, l'historique de cette école est très significatif, il y avait les frères des écoles chrétiennes au bout de la rue, les frères de Furn El Chebbak. Une collaboration extraordinaire, très simple et efficace a été instaurée entre nos sœurs et ces frères. Les frères envoyaient les garçons chez nos religieuses pour faire le préscolaire, puis à la classe de la onzième, les garçons étaient ré-envoyés chez les frères. On ne sentait pas qu'il y avait une concurrence, au contraire une collaboration et une solidarité existaient, on ne vit plus ceci dans nos écoles.

Dans le temps, cette région n'était pas mixte au niveau religieux comme aujourd'hui. Il y avait quelques propriétaires druzes, chiites et sunnites. Mais, d'ailleurs, il n'y avait pas autant d'habitants ici, c'est après la guerre quand les chrétiens ont été déplacés et que la région est devenue peuplée. La majorité de la population dans cette région était chrétienne mais quand ils ont commencé à déguster un peu le goût du matériel, de l'argent, ils ont vendu leurs terrains. Et maintenant, on est en choc car ceci a changé la démographie de la région.

B. Pouvez-vous me fournir quelques chiffres concernant le nombre total des élèves, la proportion des chrétiens ainsi que la proportion des filles et garçons non chrétiens

- Nb d'élèves : à l'établissement scolaire // au secondaire (lycée) // garçons et filles non chrétiens ?

Malheureusement le nombre diminue, on est à 250, on était à 600 jusqu'à l'an 2000. Après la guerre, les gens ont regagné leurs villages, d'autres ont voyagé et d'autres ont changé d'habitat. Et puis, il y a la question de l'argent, bien qu'on soit une école qui donne des scolarités acceptables et des subventions.
Le nombre des élèves au secondaire est meilleur qu'au préscolaire et au complémentaire. On a au secondaire : 60-65 élèves.

- Le public à l'école : totalement chrétien// à moitié chrétien// non chrétien ?

Il y a des musulmans au secondaire, mais ils ne sont pas nombreux. Le pourcentage est minime, un ou deux élèves dans chaque classe. On ne parle pas même de 5% car vous avez sur 250, 32 ou 34 élèves.
Les filles musulmanes n'ont pas la permission de porter le voile. On explique ceci dans nos statuts, on ne parle pas directement du voile mais on est une école à identité chrétienne. Quand ils le demandent, on n'accepte pas parce qu'on n'est pas encore à la majorité musulmane. Si on était dans une région à majorité musulmane on aurait peut-être accepté ceci. On essaie de leur expliquer pédagogiquement que leur fille [en portant le voile] va se sentir différente. Ceci n'a pas un but fanatique, au contraire, on explique aux parents que c'est pour le bien de l'enfant pour qu'elle ne se sente pas différente.
J'ajoute qu'on est dans une difficulté matérielle, mais quand on réfléchit ensemble au conseil de la congrégation ou même au conseil administratif de l'école on a devant les yeux notre mission et l'objectif de la fondation : le fondateur voulait que tous les enfants soient éduqués et surtout les chrétiens et couvrir les quartiers les plus pauvres et les périphéries. Nous ne sommes pas toujours fidèles à notre mission, mais nous essayons ; car parfois les conditions nous obligent à changer vu que la charge est lourde. Car, on essaie de donner une éducation de qualité et cela coûte cher surtout dans cette révolution technologique ; équiper notre école nous semble est une chose difficile car la monnaie nous manque.

II- **Informations générales sur le chef d'établissement scolaire** :

A. Pouvez-vous me donner un aperçu général sur votre parcours académique ? Avez-vous été initié(e) à l'éducation à la paix ou bien à une formation similaire ?

J'ai fait une maîtrise en sciences de l'éducation à L'USEK entre les années 1980-1982. Ça fait longtemps. Après j'ai obtenu mon diplôme religieux à L'ISSR. Et puis, j'ai suivi beaucoup de sessions à l'intérieur de la congrégation et à l'extérieur, par exemple la formation pour devenir chef d'entreprise, formation à la paix avec la religieuse de la congrégation Notre Dame, Sr. Marie-Marcelle Desmarais du Canada, cette femme travaille sur la destruction des murs et la construction des ponts. Elle travaille en Afrique, en Orient, un peu partout. La congrégation notre Dame a un Institut de formation humaine intégrale de Montréal *(IFHIM)*. J'ai beaucoup apprécié et profité de cette formation qui s'est étalée sur deux à trois reprises.

B. Depuis combien d'années, travaillez-vous dans le domaine de l'éducation ?

J'avais 15 ans quand j'ai commencé. D'à peu près 40 ans, depuis mon entrée à la congrégation dans les années 60. On m'avait chargé de la classe de neuvième. J'avais mon brevet et j'étais bonne en français il parait et j'ai senti que les enfants m'ont apprécié et ça m'a encouragé. Cette appréciation avec toute humilité m'accompagne jusqu'à maintenant. C'est vrai que je suis de nature ferme même parfois sévère, mais je sens que les élèves apprécient ma méthode, ma technique même si j'ai besoin de les secouer parfois, je les appelle pour leur expliquer pourquoi ils étaient punis. Les élèves savent que je les aime et je veux leur bien.

C. Dans quels établissements scolaires libanais avez-vous travaillé? Depuis combien d'années êtes-vous chef de cet établissement scolaire ? Quelle est la différence entre ces établissements scolaires en matière de promotion de l'éducation à la paix ?

Je travaillais au collège Sainte Thérèse d'Amioun au Nord, collège sainte Thérèse Hadchit comme directrice des études. J'ai fait ma mission dans les 4 écoles de la congrégation qui nous sont restées après la guerre et dans les deux instituts techniques. Et j'ai passé aussi à Darbechtar à Koura, à l'école des Sœurs de Sainte Thérèse, c'est une école gratuite qui englobe 500 élèves de la maternelle à l'EB6. On avait une école à Jouret El Termos et une autre à Klayaat dans lesquelles j'ai passé aussi. Mais, ces deux dernières écoles sont déjà fermées.

Avant la guerre, on ne parlait pas de l'éducation à la paix. Mais, ce qui prime c'est l'éducation de qualité. On venait aux écoles des sœurs pour que les enfants aient une éducation aux valeurs et une vraie éducation religieuse. Mais, après la guerre, j'étais obligée par exemple à Amioun de parler du respect de l'autre car durant la guerre il y avait les gauches et les droites et comme école maronite dans une région orthodoxe et il y avait le parti social nationaliste syrien et les palestiniens ; il y avait un pêle-mêle. Quand en 1982 le président maronite de la république libanaise Béchir Gemayel est assassiné, j'ai commencé la démarche de purification des esprits chez les élèves et dans mon esprit car je le dis franchement que j'étais moi-même vexée par le désir de venger. En plus, j'ai été enlevée par les palestiniens et les syriens m'appelaient presque chaque jour et ils me posaient des questions à n'en plus finir sur le pourquoi de prendre les élèves à Beyrouth et les faire assister à des pièces de théâtre surtout celles qui critiquaient la présence syrienne au Liban. Il faut noter que les élèves étaient heureux de sortir dans des promenades hors d'Amioun car ils se sentaient frustrés et emprisonnés dans cette région.

Cette expérience m'a appris que si une personne veut aider l'autre à vivre la paix, elle doit d'abord vivre elle-même cette paix.

D. Le choix d'un chef d'établissement est très délicat et surtout si l'établissement scolaire se trouve dans une région multiconfessionnelle. Quelles sont vos compétences ; celles qui vous permettent de réaliser cette tâche et d'accomplir cette mission éducative ?

Je suis de nature **courageuse** et **ouverte**. Je tiens à ce que l'éducation ait sa plénitude. Je ne crois pas à un livre pour me donner des connaissances. Personnellement et dans mon âge avancé, je dis que l'ouverture et le courage de rester avec les élèves est un cadeau de Dieu. Je peux accepter l'autre tel qu'il est.

Je suis passionnée du **renouveau** et dans ma vie personnelle je ne suis pas à l'aise si je ne demande pas à chaque matin à Dieu de renouveler mon âme. J'essaie de mettre en question et de mettre l'autre en question pour qu'il comprenne bien sa vocation dans la vie.

Pour conclure, on a parlé du courage, de l'ouverture et du renouvellement. En tant que religieuse ces trois compétences étaient un cheminement de vie.

L'éducation est ma compassion.

III- **Philosophie, vision et mission de l'établissement scolaire :** le POURQUOI ?

A. Pour vous, en tant que chef d'un établissement scolaire maronite, qu'est-ce qui différencie un établissement scolaire maronite de n'importe quel autre établissement scolaire au Liban (chrétien, musulman, druze, laïc, public ou autres) ?

Il y a une différence. Nous ne sommes pas les meilleurs. Mais, les maronites sont à la base de l'éducation dans le pays. Et, cela est clair dans le synode libanais 1736 et le dernier synode patriarcal et ce sont nos ancêtres qui ont enseigné sous le chêne et il ne faut pas oublier que nous étions les premiers et les pionniers. Mais, il faut lire ouvertement, clairement et sincèrement, on n'est plus les premiers cependant on a des sélections des collèges.

On a notre histoire et notre patrimoine mais il faut les sauver en continuant vers l'excellence. Les autres différents sont plus poussés que nous dans les techniques et les méthodes.

Pour conclure, nous, en tant qu'établissements scolaires maronites, vivons dans le passé et nous n'essayons pas de conquérir le futur.

B. Les synodes maronites et l'enseignement de l'Église catholique et maronite touchent l'éducation à la paix dans les établissements scolaires maronites. Envisagez-vous dans le projet éducatif de l'établissement scolaire (perspective éducative de l'école/objectifs généraux et finalités) **les visées** de l'éducation à la paix ?

On est obligé d'envisager dans le projet éducatif de la congrégation les visées de l'éducation à la paix car ne nous sommes pas seuls. On sentait le fanatisme chez nos jeunes.

Nous sommes une congrégation aimable ; on est de notre peuple, des villages libanais et on garde cette pureté de l'âme en l'approfondissant par la lecture de l'Évangile.

Ce qu'on fait ici, on le fait de la même manière dans l'asile des vieillards de Sainte Thérèse dans la banlieue de Beyrouth où 90% des vieux sont des chiites. Ces derniers viennent chez et nous disent que nous sommes en sécurité et en sureté et en paix. Même les chiites qui fréquentent l'école veulent que leurs enfants entrent dans la chapelle et qu'ils participent aux célébrations religieuses chrétiennes.

Il y avait une mère chiite qui disait à son enfant de prier à Jésus car il va lui donner la paix.

C'est là la mission qui ne se limite pas à transmettre les savoirs scientifiques et les langues mais aussi nous sommes là pour chaque élève. Et, c'est la caractéristique de la petite école qui arrive à être plus proche et à accompagner nos élèves de près. Nous vivons en famille.

La congrégation essaie d'unifier les efforts, on a mis notre référentiel. On travaille sur le niveau de l'éducation dans nos écoles même si les écoles sont des écoles gratuites ; on veut atteindre un niveau culturel et éducatif de qualité. Et, on essaie d'aider l'enfant à se construire moralement, psychologiquement et humainement. On fait beaucoup de formations mais on est au début et on a notre plan stratégique pour cinq ans pour les cinq écoles.

C. Dans votre projet d'établissement, si trouvé, élaborez-vous des objectifs à atteindre en matière d'éducation à la paix ? Si non, visez-vous inclure l'éducation à la paix implicitement dans d'autres objectifs ?

On a écrit nos besoins. Ce qu'on a à améliorer. Ce qu'on rêve. On a mis cela par priorité sur cinq ans de 2013 jusqu'à 2018.

(Cf. le référentiel/ le projet d'établissement)

Dans notre projet d'établissement, on travaille d'une manière sous-jacente sur l'éducation à la paix. Mais, ce n'est pas un des axes clairs de notre projet d'établissement.

D. Y a-t-il des circulaires faites à l'école et qui touchent l'éducation à la paix ?

Cf. C'est dans le statut de l'élève.

Dans le statut, il est signalé qu'on accepte tout le monde sans discrimination. Chacun a le droit à l'enseignement et au respect de la direction et le respect mutuel quelles que soient sa religion, sa race ou bien sa nationalité.

Si on est là pour témoigner, on ne peut refuser personne. Donc, il faut partir de là. C'est pourquoi, on ne peut pas refuser les musulmans venir chez nous à l'école. Si on croit à notre mission, il ne faut refuser personne.

En plus, pourquoi ne pas y aller vers Chiyah où la majorité est des musulmans et pourquoi ne pas avoir une école là-bas et avoir beaucoup d'espaces et beaucoup d'élèves. Et, je ne veux pas leur prêcher l'évangile mais leur faire passer les valeurs.

À Chiyah, Caza de Baabda, il y avait dans le temps une école maronite pour la sainte famille maronite mais maintenant elle est fermée et même elle est à moitié détruite. L'autre fois, j'ai dit à une sœur de la congrégation de la sainte famille maronite donne-moi cette école pour que je la relance de nouveau.

À mon âge, je suis prête à passer en Afrique. Bien suivre Jésus sinon il ne faut pas se considérer comme de vrais chrétiens.

IV- **Les pratiques de l'éducation à la paix :** le QUOI ?

A. L'éducation à la paix est une discipline vaste, multidimensionnelle et qui nécessite l'action à plusieurs niveaux. Quels sont les piliers sur lesquels vous travaillez pour favoriser cette éducation-là ?

Avec nos élèves, on travaille sur le respect des autres. Et, on insiste sur le fait d'être libre de prier sa religion et sa foi. En plus, il faut laisser l'enfant parler librement et parler de ses coutumes et habitudes. Enfin, on aime nos élèves et on les apprend à aimer.

B. Y a-t-il un projet spécial que vous avez implanté dans votre établissement et qui aide à promouvoir l'éducation à la paix ?

Non pas de grand projet travaillé à l'école. Mais, durant cette année scolaire on a travaillé sur le service social. Mais, une fois on a travaillé sur la réconciliation et l'acceptation de l'autre avec la classe de seconde. Car, à la classe de seconde on a 2 à 3 élèves musulmans.

C. Comment introduisez-vous dans vos programmes ? :
   - L'éducation à la résolution des conflits

On ne fait pas ça comme projet mais on fait ça cas par cas. En d'autres termes, on attend à ce qu'un conflit tombe et on le résout directement et parfois avec l'aide des enfants.

   - L'éducation au développement

On a fait une enquête pour savoir ce qui manque.

   - L'éducation à l'environnement

Ça va être le thème de notre travail pour l'année prochaine.

   - L'éducation aux droits de l'homme

On la travaille avec les grands à partir de l'éducation civique ou bien par la catéchèse. On essaye de faire de notre mieux.

   - L'éducation internationale

Individuellement oui. On a envoyé l'une de nos élèves en France pour une compétition de poésie. On fait beaucoup d'échanges avec l'institut français et il y a des écrivains français qui ont visité notre établissement scolaire.

- L'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue

On a déjà cité le projet sur la réconciliation et l'acceptation de l'autre.

D. Pour vous, laquelle de ces six éducations est la plus importante et qui aide votre établissement à mieux instaurer la paix dans le processus éducatif de l'apprenant ?

Je choisis d'abord l'éducation à la résolution des conflits puis l'éducation aux droits de l'homme. Les libanais vivent comme s'ils possèdent tout. Pour résoudre, pas de propriété privée dans ce qui est commun. Donc, la présence de l'autre dans notre vie est très importante, c'est pourquoi il ne faut pas accaparer les biens communs en vue de vivre mieux avec l'autre.

V- **Démarche pédagogique :** le COMMENT ?

Pratiquement, quelles techniques avez-vous inclues dans le plan des cours, et quels programmes et activités avez-vous introduits afin de favoriser l'éducation à la paix ?

Rien.

VI- **Documents :**

Pouvez-vous me communiquer une copie de votre projet éducatif et de votre projet d'établissement ainsi que de la charte de votre bureau pédagogique et de n'importe quel document qui traite de l'éducation à la paix?

- Finalement, avez-vous quelque chose à rajouter ?

Je vous souhaite beaucoup de courage et beaucoup de chances pour réussir et je suis sûre que vous allez réussir car vous tenez à cœur. Et, le Seigneur ne va pas vous abandonner.

Je vous remercie car vous m'avez fait le parcours de ma vie dans le parcours pédagogique et éducatif.

Nous rêvons beaucoup, nous sommes les femmes de désirs car Sainte Thérèse de l'enfant Jésus était la femme de désirs et elle était sûre que au Seigneur allait exaucer ses désirs. Moi personnellement, je suis comme ça : je rêve et je désir beaucoup.

- Je vous remercie de votre accueil !

Annexe 12 : Le questionnaire adressé aux élèves des classes de seconde et de première dans les établissements scolaires maronites au Liban

UNIVERSITÉ SAINT-ESPRIT DE KASLIK- LIBAN ET UNIVERSITÉ DE ROUEN-FRANCE
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET DES SCIENCES HUMAINES ET U.F.R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETÉ
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LABORATOIRE CIVIIC - SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de fin d'études en vue d'obtenir un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation, je sollicite votre collaboration pour répondre au questionnaire ci-joint portant sur le thème suivant : ***Une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites. Étude menée dans les écoles du Caza de Baabda.***

Remarque : *Le questionnaire est anonyme. Les informations communiquées serviront uniquement aux fins de la recherche.*

Nom de l'enquêteur : Doctorant Maroun Atef Chamoun

Date de l'enquête : ------/-----/2016

I- <u>Informations générales</u> :

1. Nom de ton établissement scolaire : ……..
2. Sexe : □ Garçon □ Fille
3. Tu es de nationalité : □ Libanaise □ Syrienne □ Palestinienne □ autre : ……
4. A. Tu es : □ Chrétien(ne) □ Musulman(ne) □ Druze □ autre : ……
   B. Si tu es Musulman(ne), tu es : □ Sunnite □ Chiite □ autre : ……
5. Tu es en classe de : □ Seconde □ Première

II- <u>Questions</u> :

6. Qu'est-ce que la paix ? *(choisir une seule réponse)*

   □ Absence de guerre
   □ Relations de coopération entre les individus, les groupes et les nations
   □ Synonyme de : justice, vérité, charité et liberté

7. Quel est le meilleur chemin pour atteindre la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   □ La politique
   □ L'éducation
   □ La justice
   □ La force
   □ La négociation et le désarmement

8. D'après toi, quel est l'obstacle qui fait face le plus à la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   □ L'absence de sensibilisation aux écoles libanaises
   □ Le système confessionnel libanais
   □ La diversité culturelle et la multiplicité des nationalités au Liban
   □ La possession des biens communs par la majorité des partis politiques libanais
   □ Le manque de communication entre les différentes composantes de la société libanaise

9. Comment considères-tu l'environnement naturel où tu évolues ? *(choisir une seule réponse)*

   □ Sain et sauf
   □ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec un peu d'effort
   □ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec beaucoup d'effort
   □ Tellement détruit que presque rien ne pourra le restituer

10. D'après toi, l'environnement est : *(choisir une seule réponse)*
    □ Une maison commune

□ Une propriété privée
□ Une ressource à la disposition de l'homme lui permettant de faire ce qu'il veut

11. A. As-tu le souci de la sauvegarde de l'environnement ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, qui partagent le plus ton souci ? *(choisir une seule réponse)*
□ Mes camarades
□ Mon école
□ Mes parents

12. A. Contribues-tu à la protection de l'environnement ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, quelle est, pour toi, la raison la plus importante de ta motivation ? *(choisir une seule réponse)*
□ Pour préserver le bien-être des générations futures
□ Pour ne pas risquer ma propre destruction
□ Pour répondre aux exigences de mon école

13. Quel est, selon toi, le problème écologique qui menace le plus l'environnement ? *(choisir une seule réponse*)
□ La destruction progressive de la couche d'ozone
□ Les déchets nucléaires
□ Le réchauffement planétaire
□ La pollution marine
□ La pollution aérienne
□ La déforestation

14. Ton établissement scolaire t'initie-t-il aux sources d'énergie renouvelables telles que l'énergie solaire et éolienne ?
□ Oui □ Non

15. A. Existe-t-il un club écologique dans ton établissement scolaire ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, fais-tu partie de ce club ?
□ Oui □ Non
C. Si non, pourquoi ?
……..

16. Coche l'(les) activité(s) à laquelle (auxquelles) tu as participé dans le cadre scolaire:
□ Une activité de boisement
□ Une campagne de nettoyage
□ Une visite d'une réserve naturelle
□ Une cueillette ou une récolte
□ Une activité de recyclage

□ Une activité de compostage
□ Un tri sélectif des ordures
□ Aucune activité

17. Sélectionne les pratiques que tu t'engages à faire régulièrement pour réduire le gaspillage :
□ J'utilise le recto et le verso de mes papiers
□ J'évite l'utilisation des sacs en nylon
□ Je dispose d'une gourde d'eau ou bien d'une bouteille d'eau
□ Rien de spécial

18. *En mai 2015, 232,5 millions d'africains sont sous-alimentés et risquent de mourir de faim. La famine, qui ravage l'Afrique, touche le plus le Mali, la Centrafrique, la République Démocratique du Congo et le Soudan du Sud.* Quelle est ton attitude vis-à-vis de cette situation ? : *(choisir une seule réponse*)
□ Je suis indifférent(e)
□ Je blâme le gouvernement et les autres pays
□ Je me sens responsable et je cherche à aider. Si oui, comment ? ……...

19. D'après toi, les réfugiés étrangers de guerre sont : *(choisir une seule réponse)*
□ Des victimes
□ Des dépendants et des improductifs
□ Des intrus
□ Des visiteurs

20. A. Quand un fléau se propage mondialement, (ex : H1N1, choléra, etc...), est-ce que ton établissement scolaire lance des campagnes de sensibilisation accompagnées de mesures préventives à prendre ?
□ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais
B. Appliques-tu les mesures préventives proposées par l'établissement scolaire?
□ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais

21. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des activités (quêtes alimentaires, collecte de fonds, groupes missionnaires etc…) destinées à l'aide des personnes en détresse hors du Liban ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, as-tu participé, au moins, à une de ces activités?
□ Oui □ Non

22. A. Est-ce que ton établissement scolaire est jumelé avec un autre établissement scolaire à l'étranger ?
□ Oui □ Non □ Je ne sais pas
B. Si oui, dans quel continent se trouve cet établissement ?
□ Afrique

□ Europe
□ Asie
□ Amérique
□ Océanie

C. As-tu visité cet établissement scolaire ?
□ Oui □ Non □ Un de mes camarades l'a visité

23. Ton établissement scolaire te donne-t-il la possibilité de tisser des liens avec d'autres élèves du monde par voie postale ou courrier électronique ?
□ Oui □ Non

24. Ton établissement scolaire organise-t-il des expositions et des rencontres à caractère multiculturel dans le but de vous faire découvrir les différentes cultures ?
□ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais

25. Combien de pays, outre que le tien, peux-tu exposer devant ta classe (capitale, langue, coutumes, cuisine, habillement…)
□ Aucun □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 et plus

26. As-tu fait l'expérience d'accueil et d'échange avec des visiteurs étrangers (élèves, conférenciers étrangers etc…) ?
□ Oui □ Non

27. Quand tu observes tes camarades en situation de conflit, tu as tendance à :
□ T'en mêler, prendre position et participer à ce conflit
□ Te poser en médiateur
□ Observer ce qui se passe

28. Quand tu es pris par une dispute interpersonnelle, ton attitude générale est de : *(choisir une seule réponse)*
□ Amener l'autre personne à voir le problème tel que tu le vois
□ Examiner ton désaccord le plus logiquement possible
□ Chercher à tout prix un compromis efficace
□ Laisser le temps passer et le problème s'arranger de lui-même

29. Quand quelqu'un fait quelque chose qui t'irrite, ta façon de communiquer avec lui est :
□ D'utiliser un langage fort et direct et de dire à cette personne d'arrêter
□ D'essayer de persuader cette personne d'arrêter
□ De parler gentiment et d'exprimer ton opinion
□ De ne rien dire et ne rien faire.

30. Quelle est la fréquence des bagarres entre élèves pendant la récréation ?
□ Très fréquente □ Fréquente □ Peu fréquente □ Rare

31. Quelle est la sanction négative (mesure corrective) pratiquée le plus souvent par l'administration dans ton établissement scolaire ?
□ Coups et gifles
□ Retenue
□ Renvoi temporaire
□ Renvoi permanent
□ Travail supplémentaire
□ Privation de recréation
□ Aucune

32. Comment sont résolus les conflits dans ton établissement scolaire?
□ Discussion avec les personnes concernées puis décision de la sanction
□ Renvoi des personnes concernées tout de suite
□ Insultes et hurlement et parfois renvoi
□ Discussion sans aucune sanction

33. A. Es-tu intimidé à l'école par d'autres élèves ?
□ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais
B. Si oui, as-tu eu recours aux surveillants ou à quelqu'un d'autre du corps enseignant et administratif ?
□ Oui □ Non
C. As-tu participé toi-même à la solution de ce problème d'intimidation ?
□ Oui □ Non

34. A. L'établissement scolaire délivre-t-il des programmes spéciaux à la résolution des conflits ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, quelles techniques de résolution des conflits as-tu appris suite à des programmes spéciaux élaborés par l'école?
□ Médiation par les pairs
□ Négociation
□ Gestion de la colère
□ Aucune

35. A. Connais-tu des enfants qui ne sont pas scolarisés ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, que fais-tu pour les aider à rejoindre l'école ?
□ Je ne fais rien
□ Je leur donne de l'argent
□ Je fais partie d'un groupe ou d'une association qui a pour but d'aider ces enfants

36. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen concerne uniquement les hommes et non pas les femmes :
    □ Vrai □ Faux

37. Les élèves sont-ils traités d'une façon égale et équitable dans votre établissement scolaire ?
    □ Oui □ Non

38. A. As-tu au moins un(e) camarade d'école handicapé(e) physiquement ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, de quelle(s) facilité(s) dispose-t-il ?
    □ Accès à l'ascenseur
    □ Des pentes au lieu d'escalier
    □ Un espace spacieux pour s'installer
    □ Un soin spécial par le corps enseignant et administratif

39. A. As-tu au moins un(e) camarade africain(e) ou asiatique dans ton école?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, coche ton attitude envers lui (elle) :
    □ Prêt à l'amitié si nous nous entendons bien
    □ Notre relation est strictement limitée à la salle de classe
    □ Je ne veux avoir aucun contact avec lui (elle)
    □ Son (sa) présence m'irrite

40. A. Existe-t-il dans ton établissement scolaire des clubs et des équipes exclusivement réservés seulement aux garçons ou seulement aux filles ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, donne un exemple ?
    ……..

41. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des programmes qui visent l'éducation aux droits de l'homme ? (ex : MUN : *Model United Nations*, MAL : *Modal Arab League*, HRTC : *Human Rights Trivia Competition*…)
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, participes-tu à ces programmes ?
    □ Oui □ Non

42. A. As-tu une idée des principes d'autres religions ?
    □ Oui □ Non
    B. Si oui, c'est grâce à :
    □ Tes lectures et recherches
    □ Des camarades de religion différente

□ L'école
□ Ta famille

43. Quel est le nombre des fêtes religieuses que tu connais dans une autre religion ?
□ Aucune □ 2 □ 3 et plus

44. La variété de confessions et de communautés est pour le Liban : *(choisir une seule réponse)*
□ Une source de problèmes et de conflits
□ Une source d'enrichissement culturel

45. Pour toi, ton compatriote est avant tout : *(choisir une seule réponse)*
□ Un citoyen libanais
□ Un musulman, chrétien ou druze

46. Les élèves de ton école appartiennent-ils tous à une même religion ?
□ Oui □ Non

47. A. Fais-tu partie d'une minorité religieuse dans ton école ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, te sens-tu persécuté par tes camarades appartenant à la religion majoritaire ?
□ Oui □ Non
C. Si oui, que fait ton école ?
……

48. A. As-tu des camarades appartenant à une autre religion ?
□ Oui □ Non
B. Si non, acceptes-tu d'être ami(e) avec un (une) jeune de religion différente ?
□ Oui □ Non

49. A. L'école te pousse-t-elle à connaitre les autres religions ?
□ Oui □ Non
B. Si oui, par quel(s) moyen(s) ?
□ Cours, conférences et expositions
□ Dialogue interreligieux avec des élèves de ton école
□ Dialogue interreligieux avec des élèves d'autres écoles

50. Le développement est le synonyme de la paix:
□ Vrai □ Faux

51. Un pays est dit « développé » si : *(choisir une seule réponse)*

□ Ses indicateurs de développement économique (PIB, niveau des taux d'intérêt…) sont favorables pour l'investissement
□ Ses exportations sont supérieures à ses importations
□ S'il est industrialisé ou nouvellement industrialisé
□ S'il s'intéresse à l'amélioration de la qualité et des conditions de vie de la population

52. Quelle situation te semble être la meilleure ?
□ Un pays qui se livre à la production des industries les plus rentables (ex : automobiles…), exporte avec abondance et tolère un taux de chômage élevé
□ Un pays qui donne la priorité à des productions utiles, distribue les biens produits équitablement et agit sur la généralisation de l'éducation

53. *La Chine a longtemps été la seconde force économique mondiale après les États Unis. Sa production reste la plus compétitive du fait de son bas prix par rapport aux autres produits sur le marché. En effet, ceci est dû à son bas coût de fabrication. Grâce à la main d'œuvre chinoise sous-payée et qui travaille de très longues heures, les produits chinois envahissent le monde.*
À ton avis : *(choisir une seule réponse)*
□ La Chine s'intéresse à la maximisation de ses profits et c'est ce qui importe le plus
□ La Chine n'a pas le droit de réaliser des profits aux dépens du bien-être de ses citoyens
□ La Chine doit laisser ses coûts de fabrication bas pour gagner plus, après tout ce sont les ouvriers qui ont accepté ces bas salaires

54. Tu as sûrement témoigné du sérieux problème des ordures enduré par le Liban.
A. Connais-tu les sources de ce problème ?
□ Oui □ Non □ J'en ai entendu parler
B. As-tu discuté des solutions possibles pour remédier à ce problème avec des camarades dans un débat organisé à l'école ?
□ Oui □ Non
55. Quelle est la fréquence des débats et des discussions en classe portant sur des problèmes sociaux contemporains et les moyens de les contrecarrer dans un débat organisé ?
□ Très fréquente □ Fréquente □ Peu fréquente □ Rare

CHAPITRE V

DES ÉCOLES ET DE L'ÉTUDE DES SCIENCES.

1 - Les enfants et les jeunes gens sont naturellement penchés vers les plaisirs mondains, aussi est-il très nécessaire qu'on les oriente vers une vie de prière avant que ne les pervertissent de mauvaises passions et de mauvaises habitudes car il sera difficile plus tard de les éduquer selon la morale ecclésiale ; ils auront alors besoin d'un secours spécial de Dieu pour revenir dans le droit chemin. Pour cela et conformément aux décrets des Saints Pères, nous ordonnons de fonder des écoles dans les villes, les gros villages et les monastères où il y a un grand nombre de moines : elles seront fondées avec solidité et grand soin afin que les enfants qui s'y trouvent et ceux des alentours, y apprennent tout ce qui est nécessaire à la science et au salut.

S'il est meilleur pour le jeune homme de porter le joug de son Seigneur dès sa jeunesse, que de biens acquerront les diacres qui porteront le joug de l'éducation Chrétienne depuis leur enfance dans la maison du Seigneur et dans la demeure de Notre Dieu depuis leur jeune âge et y persévèrent jusqu'à la vieillesse, sans jamais dévier du droit chemin et d'une bonne conduite.

Il est évident que d'après les Actes des Apôtres et l'histoire de l'Église, les écoles étaient fondées, dès le début de l'Église, à Jérusalem, à Antioche et à Alexandrie, et autres villes fameuses de Palestine, de Syrie et de Mésopotamie. Car la fonction d'enseignant était estimée dans l'Église d'Antioche, selon ce qu'en disent saint Paul Apôtre (Ép IV) et saint Luc dans le chapitre XIII des Actes des Apôtres. Ceci montre qu'il existait des enseignants qui instruisaient le peuple. Les évêques, les prêtres, les diacres, les sous-diacres et parfois les laïcs enseignaient les néophytes dans les villes et les villages. Ceci se dégage clairement des documents de l'histoire à propos des écoles fondées à Alexandrie, à Antioche, en Palestine, à Urfa (Édesse) et à Nassibyne (Nisibe).

L'école fondée par saint Marc l'évangéliste à Alexandrie a été dirigée par les laïcs : Pantène, Origène et Didyme ; et parmi les prêtres qui l'ont aussi dirigée, on peut citer, Pierius, Euchime, Arclas, Denis, Alexandre, Arius l'imposteur. Certains parmi eux ont été promus évêques en charge d'Alexandrie, tels que Arcos, Denis et Alexandre.

À Antioche, ont exercé les fonctions d'enseignants, après les premiers Apôtres : Saül, Barnabé, Simon le Nègre, Lucien de Cyrène et Manahen ; et les prêtres : Théodore, Jean Chrysostome, Nestorius le mauvais, et un autre diacre, compagnon de Jean Chrysostome. Alors que l'évêque n'était plus et que les prêtres voulaient baptiser en une seule nuit un grand nombre de personnes, et comme ils ne pouvaient pas les enseigner, tellement ils étaient nombreux, ce diacre s'en est occupé, il en enseigna cent ou deux cent à la fois, que les prêtres baptisaient ensuite.

En Palestine, Cyrille était réputé comme enseignant, et à Césarée de Palestine, le martyr Pamphile acquit beaucoup d'ouvrages d'écrivains ecclésiastiques et fit monter une bibliothèque pour apprendre les sciences et pour en répandre le contenu. À Scythopolis, les professeurs expliquaient la Sainte Bible et traduisaient des livres de la langue grecque en langue syriaque. Parmi eux se trouvait le martyr Procope, selon ce qu'en raconte l'historien Eusèbe, dans "l'Histoire de la Palestine". Socrate et Sozomène ont raconté qu'Eusèbe, évêque de Homs (Émèse)avait étudié les sciences sacrées chez son maître l'évêque Patrophile. En Mésopotamie les écoles d'Édesse ont été célèbres par leur ancienneté et leur dignité ; le maître Macaire, professeur du prêtre martyr saint Lucien, y expliquait la Bible à ses élèves. Les princes et les notables envoyaient dans ces écoles leurs enfants pour apprendre et être orientés. À Nassibyne (Nisibe), l'école fondée par son évêque Yacoub (Jacques) fut célèbre ; on y enseigna le syriaque à saint Ephrem, son élève. Les historiens ont mentionné que les professeurs enseignaient en public l'année liturgique dans l'ordre chronologique. Nos Saints Pères ont imité ces exemples, ils ont fondé des écoles et désigné des professeurs pour tous les endroits possibles.

Nous aussi, nous souhaiterions imiter leurs bons exemples ; aussi recommandons-nous et conseillons-nous, par les entrailles de Notre-Seigneur Jésus-Christ, à tous ceux qui sont chargés de diocèses, de villes, de villages et de monastères, de se mettre d'accord afin de fonder de telles œuvres salutaires et ce avec force et sollicitude. C'est-à-dire que les archevêques, les évêques, les prêtres et les supérieurs de monastères doivent s'occuper à désigner des professeurs, à inscrire les noms d'enfants capables d'apprendre ; et aussi qu'ils ordonnent fermement aux parents de

ceux-ci de les envoyer à l'école. Aux pauvres et aux orphelins, que l'église ou le monastère leur offre de quoi vivre ; et si ceux-ci sont pauvres, l'intendant de l'église ou du monastère sollicitera une aumône des fidèles, les dimanches et fêtes, afin de les faire vivre. Les appointements des maîtres seront payés en partie par les parents des enfants et en partie par l'église.

2 - Les chroniques ecclésiastiques nous racontent ce qu'enseignaient autrefois les maîtres dans leurs écoles, à savoir la grammaire et l'étude de la Sainte Bible. En ce qui concerne l'enseignement des Saints Livres, nous avons des témoignages fort clairs des Pères qui les expliquaient aux ecclésiastiques, aux moines, aux moniales et aux laïcs croyants.

Saint Augustin nous a raconté du saint Abba Antoine qu'il avait retenu par cœur tous les Livres divins rien que par l'ouïe, sans enseignement, et qu'il en avait saisi le sens par la seule méditation spirituelle. Saint Jérôme dit de saint Hilarion qu'il connaissait les Livres Saints par cœur et qu'il les récitait en présence de Dieu après les prières et les psaumes. Et Eusèbe dit de Valens, diacre de l'Église de Jérusalem, qu'il avait appris la Sainte Bible par cœur et en récitait une grande partie comme s'il lisait dans le Livre.

La biographie de sainte Fébronia de Nassibyne (Nisibe) nous rapporte qu'il était écrit dans la Règle imposée par sainte Paula à ses moniales au sujet de l'étude de la Bible ce qui suit : "Il n'est pas permis aux moniales d'ignorer les psaumes, mais qu'elles apprennent chaque jour quelque chose de la Sainte Bible", et il en fut ainsi. La Règle de Plotine, la fameuse supérieure, dit que le vendredi, les moniales ne faisaient aucun travail, mais qu'elles se réunissaient par contre dans l'oratoire ; tantôt elles disaient les psaumes, tantôt elles prenaient la Sainte Bible et la lisaient jusqu'à la troisième heure, ensuite, Plotine leur expliquait les propos divins. Après la troisième heure elle remettait le livre à une bonne moniale instruite qui poursuivait l'explication jusqu'au soir. Théodoret nous parle de saint Protogène, le prêtre d'Édesse qui fut exilé par Valens, le roi arien. Il dit ceci : "Protogène était merveilleux et expert dans les Livres Saints et leur explication. Quand il eut trouvé un endroit convenable, il y construisit une bibliothèque et une école. Il y enseigna aux enfants la lecture et les dirigea selon les Paroles divines. Il leur copiait les psaumes de David et leur enjoignait d'apprendre des sentences utiles tirées des livres apostoliques. Rabboula, évêque d'Édesse, dans la très célèbre école de cette ville et avec l'aide de l'Esprit Saint, stimulait tout le monde à garder ferme la véritable

foi. Quant aux enfants de non-chrétiens, il les appelait de leur école dans la sienne deux fois par mois et leur y apprenait les Paroles de Vérité.

Ensuite, le premier qui introduisit la science de la grammaire au sujet des livres Saints fut Origène à propos duquel Eusèbe dit ceci : "il a fait une distinction entre les nombreuses sciences. Parmi ses élèves, il se choisit pour adjoint dans l'enseignement, Héracle, le fameux professeur en théologie et en philosophie ; il le chargea d'enseigner les garçons et les débutants dans l'étude et garda sous sa direction ceux qui étaient avancés dans la science. D'autres qui étaient plus doués, plus intelligents, il les a dirigés vers l'étude de la philosophie, de la géométrie, de la comptabilité, de l'arithmétique et autres matières semblables, comme préparation à l'étude des différentes branches de la philosophie. Les moins doués, il les encourageait à étudier la grammaire. D'autres ont eu envie d'imiter cette école fondée par Origène à Alexandrie, et les chrétiens l'ont imité dans d'autres pays et ont ajouté aux études théologiques celles de la grammaire et de la philosophie.

Là où il n'y avait pas de maître chrétien capable d'enseigner seul toutes ces sciences, les chrétiens puisaient les sciences philosophiques chez les non-chrétiens, parmi eux, on peut citer par exemple saint Jean Chrysostome qui, après avoir appris les sciences juridiques du professeur Libanius, est passé aux études théologiques ; et aussi, comme lui, saint Grégoire le Théologien qui apprit d'abord avec beaucoup d'efforts chez les non-chrétiens la grammaire, la syntaxe, l'éloquence, la philosophie, la médecine, la musique, la géométrie et l'astrologie, jusqu'à l'âge de trente ans, âge auquel il reçut le Saint baptême et prit la décision de renoncer aux sciences mondaines. Il se mit alors à méditer les Livres divins et la Bible. Il avait pour compagnon saint Basile le Grand, et cette façon d'agir, Eusèbe, évêque de Homs (Émèse), l'a employée. Zozime dit que, dès son jeune âge, il s'orienta vers les saintes études selon l'habitude des gens de son pays, puis il étudia la grammaire et enfin il revit les saints livres avec ses deux maîtres Eusèbe Pamphile et Patrophile.

3 - Si tous étaient d'accord pour étudier les sciences divines et les sciences profanes, ils ne l'étaient pas quant à l'ordre dans lequel on devait les étudier :

1. Saint Jérôme a donné l'ordre à une femme appelée Laeta d'apprendre d'abord à sa fille les psaumes et de passer ensuite aux livres de Salomon le Sage, et de Job, le juste, enfin aux Évangiles. Après cela, elle devait étudier les Actes des Apôtres et leurs Épîtres, puis les Prophètes, le Pentateuque et les autres

livres Saints afin d'avancer par la foi vers le Cantique des Cantiques ; après tout cela elle fera enfin un choix dans les écrits des Saints Pères.

Le concile "d'Aquiscrana" (Aix-la-Chapelle) a imposé aux ecclésiastiques d'apprendre, dans les églises et les monastères, d'abord la grammaire puis les psaumes, ensuite les airs des chants d'Église, l'arithmétique et l'écriture courante ; d'autres (y ajoutent) la médecine. On mentionne qu'Abbon a enseigné au monastère de Fleury la grammaire et le chant, puis l'arithmétique, la logique, l'éloquence, l'astrologie et la géométrie. À l'école de Beyrouth dans la Phénicie, on enseignait surtout le droit, les élèves y affluaient de tout l'Orient à cet effet et les professeurs également. Lorsque les rois grecs avaient attiré les sciences vers Constantinople, on a cherché d'excellents professeurs et on les a chargés des écoles de cette ville pour y enseigner la grammaire, la versification, l'arithmétique, le chant, l'astrologie, la géométrie, la philosophie et la philologie. C'est de cette façon que se sont conduits anciennement les latins et les grecs pour acquérir les sciences.

2. Les gens de Syrie, quant à eux, ont imposé aux ecclésiastiques d'apprendre d'abord la lecture, la grammaire, l'écriture et le chant, ensuite l'explication des écrits des Pères. Les plus doués intellectuellement étudiaient les écrits des philosophes, l'éloquence, la versification, la logique, la philosophie, la géométrie et la médecine. Cette coutume a été en usage en Syrie et en Mésopotamie depuis le V^{e} siècle, tout particulièrement à Édesse et dans les monastères des alentours ; ils ajoutaient aussi aux sciences sacrées les sciences des non-chrétiens. Il ne leur était permis de suivre à leur gré aucune des doctrines des philosophes, mais seulement la doctrine d'Aristote. C'est pour cela que les Syriaques l'ont traduite du grec en leur langue ; puis les arabes l'ont fait traduire par les syriaques en arabe, au VIII^{e} siècle chrétien, comme cela est manifestement reconnu par les chroniques arabes et syriaques ainsi que le dit Abul-Faraj dans l'histoire des États, à l'époque de Mohammad Abi Ishäc Ben Haroun Al-Rachid. Les moins intelligents étudiaient trois années durant la grammaire, les psaumes et les chants qu'il faut utiliser dans la récitation des prières et de la messe ; ensuite le Nouveau Testament et enfin les chapitres de l'Ancien Testament que l'on

avait l'habitude de lire à l'église les dimanches et les fêtes. Après cela il leur était permis de passer à l'étude des métiers manuels selon leur gré afin de gagner leur vie.

3. Pour cela, compte tenu des lieux et des temps, nous enjoignons aux maîtres, que les évêques et les supérieurs des monastères doivent nommer, qu'ils gardent l'ordre et l'organisation que l'on a l'habitude de suivre. Qu'ils apprennent d'abord aux enfants la lecture et l'écriture en arabe et en syriaque, puis les psaumes de David, le service de la messe, le bréviaire, les Épîtres et les Évangiles. Et à ceux qu'ils jugeront aptes, ils apprendront les Règles de la grammaire syriaque et arabe, puis le chant et le calendrier ecclésiastique. Ensuite, ils auront la possibilité d'étudier l'éloquence, la versification, la philosophie, la comptabilité, l'astrologie et la géométrie. Et puis ils les feront passer à l'étude du droit, à l'explication de la Bible et de la théologie et à la science de l'apologie religieuse et des cas de conscience relatifs aux sacrements de l'Église et à leur distribution. Enfin ils leur apprendront ce qui est nécessaire pour rester fidèle aux rites et aux cérémonies ecclésiastiques. Ils auront à cœur de les faire assister chaque jour à la prière au lutrin, matin et soir, et entendre la messe, et, quand ils seront assez âgés, de leur faire recevoir une fois par mois les sacrements de la pénitence et de l'Eucharistie. Une ou deux fois par jour chaque semaine, ils leur apprendront, en un temps limité, le catéchisme du cardinal Bellarmin selon qu'il est imprimé et expliqué en arabe. Ils leur feront craindre Dieu et avoir de la dévotion pour sa Très Sainte Mère et les autres Saints ; cela par des conseils utiles et de nombreux sermons.

4. Cette organisation de l'enseignement, nous ordonnons à tous les maîtres d'écoles, de la garder. Quant aux maîtres choisis parmi les anciens de notre Collège Maronite de Rome, sur ordre du Révérendissime cardinal Antoun-Félix Zondadari protecteur de notre Église qui a voulu, dans sa sollicitude et son zèle à répandre la religion et les sciences, que, de nos jours, ils prennent en charge l'enseignement dans les nouvelles écoles qui seront fondées dans notre diocèse d'Antioche, nous leur enjoignons d'observer minutieusement les règlements qui leur sont imposés par son Éminence le cardinal susdit, spécialement en ce qui regarde l'instruction des enfants dans les écoles et

l'assiduité à la prédication, à l'enseignement et à l'annonce de la Parole de Dieu dans les villages et les fermes voisines comme cela leur a été imposé dans la seconde partie, dans les chapitres III et V, où il est dit : "Afin que les ouvriers dans la vigne du Seigneur atteignent ce but louable, et accomplissent leur fonction dans tous ses aspects, qu'ils ouvrent en premier lieu des bibliothèques et des écoles et cela de façon permanente. Les dimanches et fêtes, dans l'après-midi, ils expliqueront publiquement le catéchisme, soit dans l'église soit dans l'oratoire et ils s'appliqueront à prêcher le peuple au cours de la Grand messe, ils circuleront parfois dans les villages et les fermes voisines qu'on leur a désignés afin d'y prêcher et d'y annoncer (l'Évangile) surtout les dimanches et fêtes et au cours des quatre carêmes durant lesquels les orientaux ont l'habitude de se confesser et de communier.

Qu'ils expliquent et parlent en de pareils saints jours des sacrements et de la manière de les bien recevoir ; puis qu'ils écoutent les confessions des gens qui ne sont pas confessés depuis très longtemps, (par pudeur et honte répréhensibles, ou parce qu'ils sont en mauvais termes avec leur curé) ; enfin qu'ils mettent fin aux scandales publics et mettent la paix et la concorde entre les habitants en désaccord. Que la priorité et la plus grande part de leur sollicitude soit pour l'instruction des enfants et une bonne orientation de ceux-ci dès leur enfance dans la science, les bonnes œuvres et la crainte de Dieu ; c'est là le grand intérêt spirituel de leur mission. Que leur école soit donc ouverte en permanence dans leur lieu de séjour, et qu'ils apprennent d'abord aux enfants la lecture et l'écriture du syriaque et de l'arabe. Et selon la coutume en usage, les ecclésiastiques étudieront d'abord les psaumes de David, puis le service de la messe et le bréviaire, enfin le Nouveau Testament. Et s'il se trouve des enfants aptes aux sciences, qu'on leur apprenne les règles de la grammaire syriaque, la logique et comment régler les cas de conscience. Puis, pour reconnaître le bien qu'ils ont reçu du Collège romain, qu'ils s'occupent des enfants qu'ils trouveront aptes afin qu'ils étudient le latin ; et celui qui montrera de l'intelligence et du jugement, ils l'enverront, avec le consentement de Mgr le patriarche, au Collège romain. Et, nous conformant à l'intention du cardinal Zondadari, si généreux envers notre Église, nous acceptons les

prescriptions imposées par lui aux anciens élèves de Rome, maîtres des écoles mentionnées, nous confirmons ces prescriptions et décrétons de les mettre en pratique et de les enregistrer à la fin de ce synode ; et nous désignons, par ordre de ce synode, les lieux où il y aura des écoles et les excellents maîtres qu'il faudra pour exercer cette fonction apostolique et l'accomplir. Nous ne cesserons d'être perpétuellement reconnaissants à Mgr le cardinal susdit pour sa sollicitude continuelle envers notre Église.

5. Et puisque Sa Sainteté le Souverain Pontife Clément XI, comme signe de généreuse bonté de sa part envers notre Église, a fondé dans la ville de Rome, près de l'Église des deux saints martyrs Pierre et Marcellin, un monastère prospère [à l'usage de notre Église maronite] et qui est présentement entre les mains de nos chers fils les moines libanais, lesquels observent la Règle de Saint Antoine ; et puisque notre Seigneur Sa Sainteté le pape Clément XII a confirmé leurs Règles dans ses registres apostoliques, il mérite un souvenir éternel de notre part à cause de sa charité unique et de son amour paternel envers notre Église. Nous, (à notre tour), nous insistons auprès des moines libanais pour qu'ils observent ces Règles et nous leur ordonnons de continuer à accomplir le bien qu'ils ont fait jusqu'à présent, en ouvrant des écoles dans leurs monastères et de désigner pour ces écoles des maîtres, surtout des moines qui ont étudié dans leur monastère de Rome, afin qu'ils instruisent les enfants selon le règlement mentionné plus haut.

Et concernant les moines que l'on verra aptes à accomplir la mission sainte, Mgr le patriarche, avec l'assentiment de leur supérieur général, les enverra labourer la Vigne du Seigneur, surtout dans les endroits qui ont plus besoin d'ouvriers du Seigneur, à cause du manque de prêtres en ces endroits. Toutefois, pour que l'intention du fondateur de ce monastère ne devienne vaine et sans effet, afin qu'il n'arrive pas que les dits moines après avoir acquis les sciences morales et divines, ne demeurent toute leur vie à Rome et peut-être quittent leur Ordre religieux et leur Église pour passer dans une religion latine, ce qu'il ne faut pas faire ; pour cela nous sollicitons fortement de son Éminence le cardinal protecteur du dit Collège qu'il ne permette pas, avec son autorité et son discernement, que cela

arrive de la part des dits moines ; bien plutôt qu'il leur ordonne de revenir immédiatement vers ces régions, après avoir terminé leurs études à Rome. Et il ne leur permettra de séjourner dans le monastère de Rome que pour un temps limité, sauf aux moines nécessaires à l'administration du monastère d'instruction des moines (étudiants).

6. Nos vénérés prédécesseurs ont utilisé une autre sorte d'école une fois que l'Ordre a été répandu en Orient : ils rassemblaient dans un endroit des ecclésiastiques distincts des laïcs, portant un costume uniforme et vivant en communauté de biens et de lieu de séjour, ce qu'on appelle maintenant assemblée ou école ou encore pépinière pour ecclésiastiques (séminaire).

6.1 D'abord les moines ont fondé une école pour ecclésiastiques et ceux-ci avaient pris pour habitude dans leur monastère de diriger les jeunes gens et les jeunes garçons dans le sens de la dévotion et des sciences sacrées. Saint Pachôme dit dans sa Règle : "Si les jeunes garçons penchent dans le monastère vers le jeu et l'oisiveté et ne se corrigent pas sous la conduite du supérieur, que l'on continue de leur prodiguer des conseils pendant trente jours. Et si, après ce délai, ils ne reviennent pas de leur étourderie, alors, qu'on les frappe et les fustige jusqu'à ce qu'ils s'attachent à la religion, aux bonnes mœurs et à la crainte de Dieu". Saint Basile le Grand a aussi recommandé à ses moines d'instruire les jeunes garçons, disant : "Puisque le Seigneur a dit : " Laissez venir à moi les petits enfants " et que l'apôtre Paul a loué celui qui s'instruit dès son enfance aux sciences sacrées et encore prescrit que les enfants soient élevés dans la science et les mœurs du Seigneur, nous, nous disons que tout âge est favorable pour l'instruction des jeunes à marcher dans la crainte de Dieu depuis l'enfance". Le vœu de virginité n'est valable que si la personne a atteint l'âge de la maturité et les garçons ne seront reçus que sur le témoignage de plusieurs et le consentement de leurs parents qui les offriront eux-mêmes afin de couper court à tout prétexte (de critique) de la part des méchantes gens. Il faut avoir particulièrement à cœur de guider les enfants vers l'exercice de toute vertu, en pensée, en paroles et en actions. Cette habitude a été introduite dans les monastères d'Occident par saint Benoît, selon ce que dit saint Grégoire le Grand dans le chapitre trois du second volume des *Dialogues* :

"Les Grands de Rome et ses notables pieux ont commencé à lui présenter leurs enfants pour les élever dans le service du Seigneur Tout Puissant". Les garçons étaient élevés par les moines dans les monastères comme s'ils étaient dans une bibliothèque, une association ou une école ; on les guidait dans la religion et la science, en préparation à l'entrée en religion de ceux qui, une fois adultes, préfèreraient cela, ou bien ils retourneraient dans le monde comme ecclésiastiques.

Ce que nous avons dit de l'éducation des garçons dans les monastères de moines, le concile "d'Aquiscrana"[137] (Aix-la-Chapelle) l'a prescrit pour l'éducation des filles dans les monastères de moniales, il dit ceci : "Comme il faut avoir grandement à cœur d'éduquer les garçons et de les diriger selon le synode canonique, les supérieurs des églises s'obligent encore à élever des garçons, à les instruire dans la religion et à les éduquer selon la morale de l'Église afin qu'ils ne penchent pas vers le péché et ne s'adonnent pas au mal ; car la nature humaine par elle-même, penche vers le mal. Que les supérieurs désignent un moine, prêtre, ou frère, de bonne conduite, pour s'en occuper, les bien garder et les guider dans les affaires spirituelles. Ainsi faut-il avoir grandement à cœur d'élever les filles dans les monastères de moniales, et de les guider en toute religion et dévotion, afin qu'elles ne vivent pas dès leur enfance sans éducation et dans un manque de crainte de Dieu sinon il sera très difficile ensuite de les corriger. Pour cela que l'on désigne des religieuses de bonne conduite pour s'en occuper et les instruire à ne pas errer et être ainsi souillées par la paresse ou le vice de l'insolence ; qu'elles soient plutôt dirigées vers les sciences sacrées et cessent d'errer et de vivre oisivement.

6.2 Secondement la fondation de ces écoles a été confirmée dans la suite par les Pères et les conciles, en particulier par le Saint concile de Trente qui a prescrit que toute église de siège archiépiscopal ou épiscopal, ou autre grande église, fonde une école selon ses possibilités et l'étendue du diocèse, pour un nombre déterminé d'enfants de la ville et du diocèse et qu'elle se charge de leur nourriture et de leur orientation vers la dévotion, la connaissance des sciences et des cérémonies ecclésiastiques, ceci dans un endroit proche de l'église ou en un autre lieu

[137] Aquisgranens ann. 816 lib. 1 cap. 135 et lib. 2 cap. 22.

convenable au gré de l'évêque. Puis il (le concile de Trente) a ajouté des conditions pour l'admission des garçons et pour leur direction, en disant : "Que soient admis dans cette école les enfants qui ont au moins douze ans, nés de mariage licite et connaissant la lecture et l'écriture, tels que l'on prévoie et espère de leur bonne volonté et de leur raison, qu'ils entreront au service de l'Église. L'admission des enfants de pauvres a priorité sur celle des riches ; on posera aux riches la condition que leurs enfants vivent des biens de leurs parents et manifestent le désir de servir Dieu et l'Église. Que l'évêque groupe ces enfants en catégories selon leur nombre et leurs niveaux dans les disciplines ecclésiastiques. Il en désignera certains pour le service des églises et les autres resteront à l'école pour acquérir les sciences. On y fera entrer (un certain nombre) pour compenser ceux qui en sont sortis de sorte que cette école soit comme une pépinière et une plantation permanente de serviteurs de Dieu.

Et pour que la direction des garçons soit plus facile dans la discipline ecclésiastique, qu'ils portent le costume des diacres et reçoivent le premier degré : la tonsure ; qu'ils apprennent la grammaire, le chant, le calendrier ecclésiastique et autres sciences utiles ; l'explication de la Sainte Bible, les livres ecclésiastiques, les sermons des Saints et tout ce qui regarde l'administration des sacrements, leurs cérémonies et le genre de leurs rituels.

En ce qui regarde la confession, que l'évêque veille à ce que tous assistent à la messe chaque jour, confessent leurs péchés au moins une fois par mois et communient au corps de Notre Seigneur Jésus-Christ, selon l'avis de leur confesseur. Ils serviront dans l'église de l'évêché et dans d'autres églises les dimanches et fêtes. Que s'occupe de toutes ces choses et d'autres qui soient nécessaires au but recherché, tout évêque, qui sera conseillé par deux prêtres âgés, réputés pour leur connaissance et leur discernement, et élus par lui selon l'inspiration du Saint-Esprit ; et qu'il la visite (cette école) exprès plusieurs fois, afin que le règlement y soit toujours observé.

Si l'on voit que certains parmi eux (les garçons) sont de mauvaise conduite, capables de pervertir les autres en semant le scandale et les mauvaises habitudes, qu'on les punisse

sévèrement et, s'il le faut, qu'on les renvoie de l'école afin d'éloigner des autres élèves tout ce qui pourrait les empêcher d'acquérir la religion et la science. Qu'ils (les responsables de ce séminaire) portent tous leurs efforts à développer ce qui sera nécessaire et utile à cette bonne résolution." Fin des propos du concile de Trente.

6.3 En troisième lieu et conformément à ce décret salutaire, les Souverains Pontifes, les archevêques et les évêques de l'Occident ont fondé des écoles pour élever les diacres dans la religion et les bonnes études, en tous lieux. Quant à nous, nous ne pouvons pas nous taire sur le grand bienfait rendu à notre Église maronite par le Souverain Pontife le pape Grégoire XIII d'heureuse mémoire et grand bienfaiteur de tous les fils de la religion chrétienne, car, entre autres écoles fondées par lui pour les Églises orientales et occidentales, il a daigné fonder un Collège pour les fils de notre Église, en 1580, dans la grande ville de Rome, afin qu'on y admette des garçons de notre diocèse d'Antioche pour y être élevés dans la religion et la crainte de Dieu, et pour y acquérir les sciences utiles et également y apprendre les cérémonies ecclésiales.

6.4 En quatrième lieu donc, pour que ce Collège romain, fondé par le Saint-Siège Apostolique et totalement équipé par lui pour tout ce qui regarde l'éducation de ses élèves, puisse toujours faire croître des arbres précieux utiles et fructueux comme une plantation fertile, c'est-à-dire des serviteurs utiles à notre Église et des auxiliaires courageux pour notre religion, tout comme elle a fait mûrir jusqu'à ce jour des patriarches, des archevêques, des évêques et d'autres personnes réputées par la sainteté et les différentes sciences et élevées à des dignités ecclésiastiques supérieures et autres hautes dignités ; pour cela nous conseillons au Nom du Seigneur à nos chers fils ci-dessus mentionnés et chargés d'ouvrir de pareilles écoles et nous leur recommandons de choisir des enfants de notre Église capable d'apprendre, sains de corps et d'esprit, avec un penchant pour la religion et le service de Dieu dans l'Église, et pouvant supporter la fatigue d'un long voyage, leur demandant de signaler leurs noms, leurs âges et leurs particularités à Mgr le patriarche, et d'attendre son ordre jusqu'à ce que son Éminence le cardinal protecteur du Collège et le Révérend père supérieur envoient des lettres à Mgr

le patriarche, demandant de nouveaux élèves. Il les enverra alors comme d'habitude à Rome avec un bon prêtre expert en voyage pour les accompagner et les faire arriver au Collège, afin qu'ils y soient éduqués dans les sciences occidentales et orientales ainsi que dans la dévotion et la religion. Nous enjoignons catégoriquement à tous les archiprêtres et supérieurs de monastères qu'aucun d'entre eux, excepté Mgr le patriarche, n'envoie à Rome des élèves de notre Église.

Puis nous supplions son Éminence le cardinal protecteur du Collège de Rome de ne permettre à personne d'y entrer à moins qu'il ne présente des attestations et des recommandations émanant de Mgr le patriarche. Toutefois, puisqu'il est si souvent arrivé que certains élèves du Collège reçoivent les sacrements du Saint Chrême et les Ordres ecclésiastiques de la main d'évêques autres que ceux de notre Église, et aussi que certains d'entre eux refusent de revenir dans leur pays après avoir terminé leurs études, demandent d'être relevés du serment qu'ils avaient prêté dans le Collège et transgressent ainsi l'intention du Souverain Pontife, son fondateur, à savoir le bien de notre Église, et qu'ils mélangent notre rite syriaque, sans nécessité aucune avec d'autres rites ; à cause de tout cela nous décrétons :

> Que désormais personne ne soit envoyé au Collège à moins qu'il n'ait reçu auparavant chez nous le sacrement de la confirmation selon notre rite et ne soit aussi élevé aux Ordres mineurs ; si jamais il arrive que quelqu'un entre au Collège sans les avoir encore reçus, pour quelque motif que ce soit, nous ne permettons pas qu'il soit confirmé ou ordonné sinon par un archevêque de notre Église et selon notre rite. Nous supplions le Saint-Siège et la Sacrée Congrégation de la Propagande de la Foi d'aider à conserver notre rite chez eux à Rome pour l'ordination des enfants de notre Collège et des moines de notre monastère, ainsi que pour les autres cérémonies pontificales, pour la gloire de Dieu et l'honneur de notre Église en Occident. Enfin, nous supplions très ardemment le Saint-Siège et la Sacrée Congrégation de ne pas permettre à un quelconque élève d'entrer dans un Ordre latin ou de se fixer à Rome ou en un autre endroit du pays chrétien, excepté pour enseigner les langues orientales et

les traduire dans l'Université ou dans la vénérable Bibliothèque de Saint-Pierre ou dans le Collège de la Sacrée Congrégation de la Propagande de la Foi, uniquement pour son service et celui du Siège Apostolique ; autrement, ils obligeront les élèves à rentrer immédiatement dans leur pays, leurs études terminées ou pas.

S'ils présentent une demande pour entrer dans un Ordre religieux latin ou pour se fixer à Rome, que l'affaire soit portée à son Éminence le cardinal protecteur du Collège, et que l'on écoute son avis car nous savons qu'il connaît très bien les besoins de notre pays et de notre Église et qu'il ne permettra pas qu'on les frustre de leurs biens et intérêts par le fait du non-retour des élèves pour labourer la vigne du Seigneur chez nous ; comme, grâce à sa connaissance parfaite et à son grand zèle, il a eu à cœur son bien et son utilité quand il a décrété catégoriquement que les élèves de notre Collège étudieraient le syriaque et l'arabe tout en étudiant le latin et qu'ils apprendraient le rite de notre Église et ses cérémonies afin qu'ils reviennent parfaitement initiés, et que d'autres puissent acquérir d'eux les sciences divines ; ainsi ils rendront service à notre Église qui ne cesse d'être reconnaissante à son Éminence le cardinal Zondadari susdit, pour ce grand service.

6.5 Puisque des élèves de Rome, une fois rentrés dans leur pays, négligent de tenir leur serment et tombent dans la paresse et l'oisiveté, enfouissant ainsi dans la terre le talent que leur a confié le Seigneur, ce qui leur arrive parce qu'ils ne trouvent personne pour s'occuper d'eux et les nourrir, pour remédier à cela nous leur ordonnons de venir se présenter à Mgr le patriarche dès leur arrivée au Liban venant de Rome. Mgr le patriarche les retiendra chez lui pour un certain temps au service de son Siège patriarcal ou bien il les nommera curés d'une église ou bien encore il les adjoindra aux maîtres dans les écoles mentionnées plus haut, pour aider ceux-ci dans l'enseignement et la prédication. Ou bien encore il les nommera comme maîtres dans les villages et les monastères de vie commune. Ceux qui auront bien travaillé dans les écoles et exercé la mission sacrée plus que d'autres mériteront d'être promus à des rangs

ecclésiastiques et d'avoir la préséance sur ceux qui ne se sont pas fatigués à être, comme eux, utiles au prochain et à l'Église maronite.

6.6 Nous conseillons aux élèves de Rome et aux maîtres des écoles susdites et nous leur recommandons de ne pas être utiles seulement à eux-mêmes mais à toute leur Église ; qu'ils persévèrent dans la composition de livres et dans la traduction de langues européennes en arabe, d'abord surtout les livres des maîtres reconnus et confirmés, pour l'instruction des enfants comme nous l'avons dit plus haut, dans ce chapitre au n° 3 du troisièmement. Puis qu'ils classent aussi et traduisent les œuvres choisies des Saints Pères, les actes des conciles et leurs canons, les chroniques de l'Église et autres écrits et sciences semblables qui sont utiles et qui ne se trouvent pas chez nous en langues arabe ou syriaque. Puis nous enjoignons aux moines de désigner dans chaque monastère, des moines à belle écriture pour copier des livres religieux et les mettre dans la bibliothèque du monastère pour leur utilité.

6.7 En imitation de notre Collège de Rome mentionné plus haut, nous ordonnons que l'on fonde dans l'église de l'évêché et dans les monastères à vie commune, des écoles pour garçons, afin qu'ils y apprennent la lecture et l'écriture, le chant liturgique, tout au moins la grammaire syriaque et arabe. Là où se trouvent déjà ou se trouveront ces écoles, il faut les conserver et les sauvegarder par les Règlements et les prescriptions de ce synode, de peur que l'ennemi ne sème l'ivraie parmi le froment choisi et ne gâte la récolte abondante ; pour cela il faut :

a. Avoir un grand souci de choisir des garçons et des jeunes gens capables d'apprendre, ayant de bonnes qualités, enclins à la dévotion, plus dociles que les autres et n'ayant pas moins de douze ans selon le décret du saint concile de Trente, ou comme en décidera et le permettra l'évêque ou le supérieur du monastère.

b. Qu'ils portent tous uniformément l'habit des diacres.

c. Qu'ils assistent chaque jour aux prières du matin et du soir et à la messe dans l'église ; ils se confesseront et communieront une fois par mois.

d. Qu'ils étudient les sciences durant les heures auparavant fixées, avant le déjeuner et l'après-midi, dans un local déterminé.

e. Qu'aucun d'eux ne dorme hors de l'école. Il n'ira pas non plus chez ses parents en cours de journée, sauf dans le cas d'une très grande nécessité, et ce sera avec la permission du supérieur de l'école.

f. Que celui qui entre à l'école y apporte ce dont il a besoin, à savoir : les livres avec lesquels il désire étudier, un costume, un manteau de laine sombre lui descendant jusqu'aux pieds, et une literie complète.

g. Que grands et petits élèves soient séparés et qu'ils n'échappent, ni de jour ni de nuit, aux regards de ceux qui sont chargés de les surveiller ; qu'ils observent les heures de prière et celles de l'étude.

h. Qu'il y ait durant toute la nuit, une lampe allumée dans le lieu où il dormiront.

i. Qu'ils fassent une prière à Dieu avant de dormir ainsi qu'à leur réveil.

k. Qu'ils montrent une bonne éducation et de la modestie lorsqu'ils sortiront de l'école avec leur surveillant pour se promener aux jours déterminés.

l. Qu'ils écrivent dans un cahier l'emploi du temps en été et en hiver, pour la prière, l'étude, les récréations, le coucher, le réveil, le dîner et le souper.

m. Qu'ils ne demeurent pas dans l'école plus de six à sept ans, à moins que l'évêque ou le supérieur n'en décide autrement. Que l'on renvoie tout de suite les enfants effrontés, impolis, insoumis, causes de scandales, ayant de mauvaises habitudes et incorrigibles.

6.8 Nous louons et remercions très fort le moine dévot, pieux et zélé, notre cher fils jésuite, le père Botros Ibn Moubarak de Ghosta, élève de notre collège de Rome, il est bien connu pour sa science, et son esprit religieux dans toutes les Églises d'Orient et d'Occident, il n'a pas du tout oublié son peuple ni la maison de son père, bien plutôt, pour l'intérêt des gens de son Église, il a fondé de notre temps une nouvelle école dans nos régions, à Antoura de la province de Kesrouan, et il lui a dédié des revenus

pour l'entretien des élèves ; il en a confié la direction aux pères missionnaires jésuites ; il a fixé, en cela, certaines conditions déterminées, afin qu'il ne puisse pas arriver plus tard de tort à notre Église maronite. Les dispositions relatives à cette école, avec les conditions mentionnées ont été acceptées et confirmées dans un document légal et clair à ce propos par le Révérendissime père François Retz, supérieur général des Jésuites, en 1734 de l'ère chrétienne le 27 février.

Voici le texte de ce document :

Document relatif à l'école d'Antoura

"François Retz, supérieur général de l'Ordre Jésuite, a fondé et établi en notre temps, avec certaines gens, de bons maronites, une nouvelle école dans le village d'Antoura du diocèse de Beyrouth. Ils ont demandé qu'elle soit dirigée par nos religieux missionnaires en poste chez eux. La chose a été acceptée de bon cœur par notre prédécesseur feu le père Mikhaël-Béchara Tambourine, supérieur général qui a mis cette école sous la direction de nos religieux et a désigné comme supérieur le révérend père Antoun le Chypriote. Cela est évident d'après ses lettres datées de l'année 1728, et d'autres par la suite. Nous aussi, nous acceptons et confirmons par ce document la nouvelle école bien conforme à notre Règle orientée vers le bien du prochain, comme l'avait acceptée et confirmée notre feu prédécesseur. Nous l'avons confirmée par des lettres précédentes et suivantes, et nous décrétons et déterminons qu'elle soit confirmée toujours et perpétuellement. Puis nous interprétons et légalisons l'intention du fondateur de cette école qui est que l'on y admette et y enseigne les fils de l'Église maronite, pour lesquels elle a été spécialement fondée, toutefois cela n'empêche pas qu'on y admette des enfants d'autres Églises, surtout des Coptes et des Chaldéens, à condition que les enfants des Églises étrangères ne soient pas plus du quart des enfants de l'Église maronite. Puisque c'est cela l'intention des fondateurs de cette école, qui en ont confié l'exécution à notre seule conscience et fidélité, nous ordonnons catégoriquement et au nom de la sainte obéissance, à nos religieux responsables de cette école, à quelque titre que ce soit , de ne dépenser ses revenus et ses biens qu'à ce qui la regarde, et pas même dans les affaires de la mission ni dans d'autres œuvres pies quelles qu'elles soient.

Et comme les revenus de cette école sont administrés par le procureur des missionnaires orientaux, vivant à Paris, et par le

procureur de nos religieux français, vivant à Rome, nous voulons que cette administration reste entre leurs mains, à la condition qu'ils ne fassent pas entrer ces revenus avec ceux d'autres missions, mais qu'ils les enregistrent dans un cahier spécial et les envoient au supérieur de l'école d'Antoura. Nous enjoignons au procureur qui est à Paris d'envoyer ses comptes chaque année au procureur français qui est à Rome et celui-ci nous remettra les comptes de son administration ou un autre chargé par nous.

Et si, à cause de la dureté des temps, il arrive que cette école soit transférée dans un autre endroit, nous ordonnons, suivant l'intention de ses fondateurs, qu'on ne la transfère pas hors des frontières de la Syrie (du Liban) dans un endroit non habité par des Maronites. Nous ordonnons aussi, au cas ou il y aurait transfert, que ces revenus lui reviennent dûment ainsi que toutes ses propriétés, comme si elle était toujours à la même place. Et s'il arrive que nos religieux missionnaires soient obligés de quitter la mission et de sortir des frontières de la Syrie, à Dieu ne plaise, nous décrétons, selon l'intention et la volonté des fondateurs, que l'administration des propriétés de l'école soit confiée à celui que le supérieur en chargera et qu'il trouvera apte dans le Seigneur à tenir leur poste jusqu'à ce que le supérieur général décide à qui confier cette administration, pendant l'absence de nos religieux missionnaires en Syrie. Et lui, il leur remettra ses comptes aussitôt dès leur retour en Syrie.

Enfin, s'il arrive que des supérieurs de notre Ordre abandonnent l'école avec son administration et sa direction pour de justes raisons, nous interprétons, suivant l'intention et la volonté de ses fondateurs, qu'en ce cas, le pouvoir absolu restera entre les mains du supérieur général du moment, pour confier l'école, ses immeubles, ses revenus et tout ce qui la regarde à ceux qu'il trouvera capables, dans le Seigneur, de tenir l'école et de l'administrer ; mais sous les conditions, les obligations et les dispositions mentionnées et d'autres encore que le supérieur général ajoutera afin d'accomplir parfaitement et minutieusement l'intention des fondateurs ; de sorte que les revenus mentionnés soient dépensés uniquement pour tenir la dite école. Si cela devient impossible, ce que nous espérons qu'il n'arrivera jamais, à ce moment-là tous les revenus de la dite école, avec ses conditions et ses nécessités

reviendront aux écoles tenues par le patriarche de l'Église maronite dans les pays de son rite.

En confirmation de la chose, nous avons signé ce document de notre main et y avons apposé notre sceau.

Écrit dans la grande ville de Rome, le vingt-septième jour du mois de février en l'an 1734 de l'ère chrétienne."[138]

Nous acceptons totalement la naissance de cette école et sa fondation en notre pays pour le bien des fils de notre Église. Nous confirmons aussi ce qu'a décrété et interprété le Révérendissime supérieur général mentionné dans ce texte. Nous ordonnons et voulons que soient totalement gardées les conditions de l'administration de l'école par les religieux Jésuites et le nombre des fils de notre Église qui doit égaler au moins les trois quarts du tout. Puis nous ordonnons que les élèves de cette école gardent parfaitement le rite de notre Église, avec ses jeûnes et ses fêtes.

Ensuite nous congratulons et remercions vivement le zèle de notre vénéré frère l'archevêque Girgès Benjamin Ehdény, très renommé pour sa science, sa prédication et son annonce de l'Évangile ; lequel, à cause de son extrême humilité, a abdiqué de son Ordre archiépiscopal, pour entrer dans le vénérable Ordre des Jésuites. Puis ses supérieurs l'ont nommé Père et Maître au Collège Maronite de Rome où, dès son enfance, il avait étudié les sciences afin d'être fidèle à enseigner à ses élèves les rites, le chant et les deux langues syriaque et arabe ; afin qu'ils soient guidés dès le moment où ils commenceront à prêcher et qu'ils se préparent à leur sainte mission dans notre diocèse d'Antioche par l'acquisition des sciences.

Ce saint prêtre, quand il était archevêque à Ehden en Syrie (au Liban) fit construire avec son propre argent une école dans le village de Zghorta, diocèse de Tripoli-Damas et près d'elle des maisons et une église, et fixé un revenu déterminé pour le maître des élèves. Et pour en mieux faciliter l'administration et la direction, il l'a remise entre les mains des religieux Jésuites, à condition qu'ils se chargent d'enseigner eux-mêmes le syriaque et l'arabe aux enfants des villages. Ou bien encore ils loueront un

[138] Fin de testament [encadré au manuscrit arabe] omis par l'imprimé Schouaïr, latin et Najm.

maître de notre Église pour donner cet enseignement. Puis, ils doivent prêcher, enseigner et exhorter le peuple les dimanches et fêtes. Nous donc, nous conformant à l'intention du fondateur de cette école et à sa louable volonté, nous recommandons à notre vénéré archevêque d'Ehden actuellement en charge et dont dépend cette école et insistons pour qu'il la visite parfois, lui-même personnellement ou par l'intermédiaire du curé d'Ehden, et qu'il ait soin que l'on n'y néglige jamais l'enseignement du syriaque, car il n'est pas possible qu'un ecclésiastique soit ordonné s'il ne connaît pas la langue syriaque.

Nous avons été fortement attristés et peinés quand nous avons entendu certains fidèles faire prévaloir des biens temporels sur les biens spirituels et négliger le salut éternel de leurs enfants, les confiant ou les envoyant à des maîtres incroyants ou hérétiques. Il en résulte le danger de perversion de l'esprit religieux des enfants. Ils avancent de vrais prétextes, disant que les maîtres catholiques ne leur donnent pas un enseignement valable et correct comme la grammaire et la versification. Pour cela, comme nous voulons le salut de leurs âmes et désirons qu'ils acquièrent les sciences, nous enjoignons à tous ceux qui croient en notre foi orthodoxe de ne plus oser dorénavant confier leurs enfants à des maîtres incroyants ou hérétiques. Celui qui transgresserait cet ordre serait passible de blâme car, quelle comparaison pourrait-on faire entre le Christ et Baal, et quelle part aurait le croyant avec l'incroyant ? Ne savez-vous pas qu'il suffit d'un peu de levain pour faire lever toute la pâte ? Donc, pour couper court à toutes causes de maux, nous ordonnons à tous les responsables des écoles de notre Église, et à tous leurs maîtres dans les villes, les villages et les monastères à vie communautaire, d'apprendre à leurs élèves la grammaire, c'est-à-dire la syntaxe arabe qui a été composée par [le fameux maître][139] feu Germanos Farhât, archevêque d'Alep, [d'heureuse mémoire et jadis moine libanais, et de leur faire étudier aussi l'éloquence, la versification, le recueil de poèmes (de Germanos Farhât) et autres livres composés par ce précieux maître][140] afin d'y apprendre l'arabe et d'acquérir sans peine l'essence de la foi orthodoxe. Nous interdisons à tous les maîtres et leur défendons

[139] Barré.
[140] Barré.

de faire étudier leurs élèves dans les livres des incroyants et des hérétiques, même s'ils sont pleins d'éloquence, de sciences et d'intelligence, sans qu'on les ait d'abord débarrassés de toute hérésie, de tout sectarisme, de toute faute ou insolence et qu'ils aient été admis par l'évêque ou par son vicaire.

Annexe 14 : Le texte 16 du Synode Patriarcal Maronite

Texte 16: L'Eglise Maronite et l'Education: l'Enseignement Général et l'Enseignement Technique

Introduction

1. Parce que la mission de l'Eglise, "Mater et Magistra" (Mère et Enseignante), ne se borne pas à amener l'humanité à se partager ses espoirs et ses désirs propres, mais qu'elle le dépasse pour que l'Eglise soit une lumière sur le chemin de l'homme et que l'homme ouvre les yeux sur la propre finalité éminente, l'intérêt de ce Synode pour les questions éducatives vient du fait que sa mission, à l'origine, est pastorale. Il doit en effet, assumer sa mission auprès des fils de l'Eglise maronite, qu'ils soient dans des écoles maronites ou dans d'autres écoles, comme auprès de tous ceux qui s'occupent de la question éducative[1]. Puisque l'école porte la responsabilité première dans l'accomplissement de cette mission, et puisqu'elle est, aujourd'hui, l'outil efficace pour établir des biens entre l'Eglise et ses fils, et pour offrir à ces derniers, ainsi qu'à ceux qui ont choisi d'intégrer ses écoles ou celles qui ne lui sont pas directement affiliées, une culture scientifique, littéraire, spirituelle et religieuse, le Synode a décidé, par conséquent, de s'adresser à la communauté éducative: parents, directeurs, enseignants, afin qu'ils assument leurs propres responsabilités. La déclaration synodale s'articule autour des axes suivants:

- L'Eglise maronite et son projet éducatif depuis saint Maron jusqu'au milieu du XXe siècle.

1. Voir **Documents conciliaires, Concile Vatican II,** Déclaration sur l'éducation chrétienne, **Gravissimum educationis,** Préambule, Les idées principales, pp 728, Dar Al Kitab al Moufaddal, 1984.

• Les défis de la situation actuelle au niveau des options éducatives, du développement des institutions, du problème de l'enseignement officiel et de l'application du principe de l'éducation pour tous.

• Les options et les aspirations de l'Église.

Chapitre I: L'Eglise maronite et son projet éducatif depuis saint Maron jusqu'au milieu du XXe siècle

2. L'intérêt que l'Eglise maronite porte à l'éducation trouve ses racines dans l'histoire ancienne et moderne. Le retour aux différentes époques historiques révèle les étapes suivantes qu'il convient de souligner:

Premièrement: De saint Maron jusqu'au Xe siècle.

Deuxièmement: Du Xe siècle jusqu'à la fondation du collège maronite à Rome.

Troisièmement: Le Synode libanais (1736) et son rôle dans le renforcement et l'organisation de l'enseignement et de l'éducation.

Quatrièmement: Le rôle des missions et les initiatives des ordres maronites dans la création des écoles.

Cinquièmement: La fondation du Secrétariat Général des Écoles Catholiques (1948).

Premièrement: De saint Maron jusqu'au Xe siècle

3. La culture maronite doit son ascension à l'atmosphère antiochienne prédominante depuis la fin du IIIe siècle, et au patrimoine spirituel maronite lointain et profond. L'éducation se fondait alors sur la relation personnelle entre l'étudiant et son maître, comme le montre la relation entre saint Maron et ses disciples. "Le saint ermite était devenu en peu de temps le maître spirituel, non d'un groupe limité de disciples"[2], mais de la totalité du peuple chrétien dans l'espace antiochien. Cette dimension personnelle est la première caractéristique du concept d'éducation. Le véritable éducateur est la personne vivante qui incarne tout ce qui doit être transmis à ses élèves, devenant, ainsi, à l'image du Christ, le premier maître et l'exemple vivant que suit le disciple pour bâtir sa personnalité.

2. Abbé NAAMAN, Boulos, **La maronité, théologie et vie**, Kaslik, 1992, p 56.

Contigu à ce cadre érémitique particulier, nous trouvons un mouvement antiochien général connu sous le nom d'école d'Antioche. Ce mouvement a produit, outre des travaux de traduction et de copie, nombre d'œuvres d'exégèse biblique et de théologie, et a mis en relief l'humanité de Jésus Christ, redonnant vie en Orient, aux climats culturels et favorisant les activités scientifiques. En plus de l'école d'Antioche, le Synode libanais rappelle, en s'appuyant sur Bar Hebraeus, "que les Syriaques se sont intéressés tout particulièrement à la philosophie et aux œuvres d'Aristote qu'ils ont traduites du grec en syriaque, et que les Arabes se sont servis de ces traductions après le VIIIe siècle de notre ère, comme l'indique l'histoire des Syriaques et des Arabes".[3] Quant à l'instruction et à l'éducation, elles étaient dispensées aux prêtres et aux fidèles par les disciples de saint Maron, qui ont diffusé la foi à travers leurs monastères et leurs tournées pastorales dans les villages et les villes. Les monastères et les églises étaient devenus des écoles pour les fidèles et des centres d'activité religieuse, sociale, culturelle, et artisanale. Leurs maîtres étaient des prêtres et des moines qui leur enseignaient les rudiments de la langue syriaque, langue du patrimoine spirituel et religieux, ainsi que les mathématiques et certaines matières scientifiques et philosophiques.

Deuxièmement: Du Xe siècle jusqu'à la fondation du collège maronite à Rome

4. A partir du Xe siècle, l'Occident commence à s'intéresser de près à l'Orient. Après le schisme de 1054 qui a approfondi les différends et creusé les distances avec l'Eglise de Constantinople, mettant en relief l'unicité de chaque Eglise[4], et afin d'unifier l'Eglise, la papauté a tenté de stimuler et coordonner l'activité des grands ordres, surtout ceux des Dominicains et des Franciscains. "Cela s'est traduit par deux mesures: la première a consisté à faire venir en Occident des jeunes gens connaissant les langues des pays de mission afin de leur donner une formation théologique, la deuxième à inviter les religieux occidentaux désireux de se consacrer aux missions, à apprendre les langues orientales"[5]. On sait que "les Franciscains servaient

3. **Le Synode Libanais**, chapitre 6, n° 3, paragraphe 2.

4. GEMAYEL, Nasser, **Le collège maronite pontifical de Rome**, Beyrouth, 1993, p.11.

5. Ibid, p. 16.

d'intermédiaires entre la Papauté et les diverses communautés chrétiennes d'Orient. C'est grâce à eux, qu'au XVe siècle, les premiers maronites sont arrivés à Rome pour suivre leurs études"[6].

Le premier exemple de réussite de ces efforts fut Gabriel Ibn al-Qila'i qui est rentré au Liban en 1493. Il fut un des premiers maronites qui avaient lu les livres latins et cherché par leurs œuvres nombreuses à promouvoir les enseignements théologiques romains dans l'Eglise maronite, ce qui incita le patriarche Semaan Hadathi à envoyer une nouvelle délégation de jeunes maronites à Rome.

5. La papauté se mit activement en branle après 1516, lorsque les Ottomans eurent mis la main sur le Moyen et le Proche Orient et sur les Balkans. Les missions prirent en charge les chrétiens catholiques"à commencer par les maronites. Ces derniers étaient les seuls dans tout l'empire à maintenir l'union avec l'Eglise de Rome, bien qu'ils fussent les sujets du Sultan"[7]. En réaction à la Réforme née en Allemagne, et afin de préserver le catholicisme,fut convoqué le concile de Trente en 1545: A son ordre du jour "a création des séminaires, ceux-ci s'étant longuement investis sur la protection consciente et active de la foi catholique"[8].

Le patriarche Doueihi note que "parmi les chroniques du XVe siècle, on remarque que dans l'Etat des Mouqaddamines et leurs jugements équitables, les habitants du Mont Liban ont vécu dans la paix, et que les écoles et les églises ont prospéré"[9]. Pendant que le contact avec l'Occident se poursuit et que les relations entre le Siège Apostolique de Rome et les maronites s'intensifient, grâce aux moines franciscains, apparaît une difficulté de communication linguistique. Les patriarches maronites ressentent alors le besoin d'avoir au Liban des enseignants qui maîtrisent les langues européennes, et des prêtres qui fassent leurs études en Occident puis rentrent au pays pour servir les fidèles. Ces questions figurent parmi

6. Ibid, p. 30.

7. Ibid, p. 22.

8. Ibid, p. 29.

9. DOUEIHI, Estéphan., **L'histoire des temps**, Imprimerie catholique, Beyrouth, p. 214.

les raisons qui les ont incités à assurer l'éducation à leurs fils; seule l'école leur faisait défaut. Le patriarche Moussa Saadé Al Akkari a cherché à ouvrir une école au Mont Liban, mais son initiative n'a pas obtenu l'accord du Siège Apostolique. "Cependant l'idée de fonder une école a continué, puisque le patriarche Mikhael Razzi a soumis une nouvelle demande au pape Pie V, en 1568, lui demandant de trouver un endroit pour la formation de jeunes maronites, qui à leur tour se chargeront d'instruire le peuple"[10]. Le pape Grégoire XIII a plus tard autorisé la fondation du Collège maronite de Rome en 1584, et a demandé aux pères jésuites d'en prendre la direction afin de former une nouvelle génération de clercs compétents en matière de culture théologique, philosophique et pastorale, nécessaire pour servir l'Eglise maronite.

Ce Collège a formé de grands esprits dont plusieurs rentrèrent au pays pour servir et éduquer le peuple. Les étudiants de ce Collège ont acquis la maîtrise du syriaque, de l'arabe ainsi que d'un nombre de langues européennes et anciennes. Ils ont procédé à de nombreuses traductions, et brillé en sciences, philosophie, théologie, poésie, littérature, mathématiques, histoire, arts et droit. Cette expérience a favorisé l'échange culturel entre l'Est et l'Ouest, dont les conséquences spirituelles et temporelles demeurent actuelles et fécondes jusqu'à nos jours. A la même époque, et suite à la fondation de l'imprimerie du Couvent de Qozhaïya, en 1585, le patriarche Jean Makhlouf a fondé le premier séminaire pour les maronites au Couvent Notre-Dame de Hawqa, en 1624.

Troisièmement: Le Synode libanais (1736) et son rôle dans le renforcement et l'organisation de l'enseignement et de l'éducation.

6. A la première caractéristique du projet éducatif de l'Eglise maronite, caractéristique relative à l'enseignant, s'en ajoute une deuxième concernant le désir de savoir, l'ouverture au patrimoine humain et la détermination à amener les jeunes à l'excellence. Le Synode de 1736 donne une nouvelle impulsion à la quête de savoir, lui conférant une troisième caractéristique par son insistance sur la généralisation des écoles et de l'enseignement. Il a recommandé "à tous les responsables des diocèses, des villes, des villages,

10. Ibid, p. 33.

des hameaux et des monastères, collectivement et individuellement de conjuguer leurs efforts pour promouvoir ensemble cette œuvre hautement salutaire, en y mettant plus de zèle et d'énergie. Nous entendons, dit le synode, nous adresser aux évêques, aux chorévêques, aux prêtres et aux supérieurs des monastères. Qu'ils désignent un maître là où il n'y en a pas un, qu'ils inscrivent les jeunes capables d'apprendre et qu'ils enjoignent à leurs parents de les conduire à l'école, par force, s'il le faut. Aux pauvres et aux orphelins que l'Eglise ou le monastère offre de quoi vivre; sinon qu'on prélève les dimanches, sur les dons des bienfaiteurs, de quoi combler leurs besoins. Quant aux rétributions des instituteurs, l'Eglise ou le monastère se chargera d'une partie (à condition que l'instituteur ne soit pas un moine rattaché à ce monastère) et l'autre partie sera à la charge des parents"[11].

Ainsi, le Synode libanais fut-il l'initiateur de l'enseignement obligatoire et gratuit, bien avant la Révolution française et les initiatives modernes.

Ce Synode a établi les fondements et les instructions que l'enseignant devra suivre, en disant: "Nous ordonnons à ces instituteurs... de respecter l'ordre général, qu'ils apprennent d'abord aux enfants la lecture et l'écriture en syriaque et en arabe, puis les psaumes, ensuite le missel, le bréviaire, et le Nouveau Testament. Et à ceux qu'ils jugeront aptes, ils enseigneront les règles de la grammaire syriaque et arabe, puis le solfège et le calendrier liturgique, ils leur permettront ensuite d'accéder aux hautes études: rhétorique, poétique, philosophie, topographie, arithmétique, astronomie ainsi que les mathématiques, le droit canon, l'exégèse biblique, la théologie dogmatique et morale et surtout, ce qu'ils jugent nécessaire à la réception des sacrements, à leur administration et à la connaissance des liturgies et des cérémonies religieuses"[12].

7. En plus de l'éducation et de l'instruction des jeunes gens, le Synode a demandé que les efforts nécessaires soient déployés pour "élever les filles dans les couvents. Le droit canon prescrit que les filles élevées dans les couvents doivent recevoir une éducation imbue de piété, de persévérance et de diligence, afin de parvenir au but poursuivi... Pour cela, qu'on leur désigne, comme institutrices, des religieuses qui les entourent d'une haute sollicitude"[13].

11. **Le Synode Libanais**, chapitre 6, numéro 1.
12. **Le Synode Libanais**, chapitre 6, numéro 3, paragraphe 3.
13. **Le Synode Libanais**, chapitre 6, numéro 6, paragraphe 1.

Quatrièmement: L'école de Aïn Warka, pierre angulaire

Avec cette passion de la connaissance et du savoir, les villageois ont entrepris la création de ce que l'on appelle "l'école sous le chêne", parallèlement aux écoles qui s'étaient répandues partout dans la montagne libanaise. Le patriarche Estéphane Doueihi était une des principales personnalités à travailler dans ce sens. En 1789, il a transformé le couvent de Aïn Warka en un séminaire public qui a exercé une grande influence sur les plans, religieux, national et culturel, et qui a joué le rôle de promoteur dans la renaissance arabe en Orient. Cette école a formé nombre d'hommes religieux, d'écrivains, de politiciens et de savants dont Béchara Khoury, Rachid Dahdah, Farès Chidiac, Boutros Boustany, Naoum Moukarzel et bien d'autres. Nôtons, dans ce domaine, le rôle pionnier de nombre de patriarches qui ont œuvré pour fonder des écoles et propager le savoir, selon les directives du Synode libanais.

En 1812, le patriarche Jean Hélou a transformé le couvent de saint Jean-Maron, à Kfarhay, en séminaire, le couvent de Roumieh a suivi en 1817. Son successeur, le patriarche Youssef Hobeiche, a suivi ses pas et transformé trois autres couvents en écoles: le premier en 1827, à Sarba, le deuxième à Mar 'Abda Harharaya, en 1830, et le troisième, saint Joseph, à Raifoun, en 1832. Ce qui a disposé à l'ouverture de ces écoles, c'est bien l'influence de "l'école pour la propagation de la foi" et celle du collège de Rome. A cela s'ajoute le renforcement des relations entre les maronites et l'Europe, en général, l'Italie et la France en particulier, et l'impact de la révolution industrielle de l'époque.

8. Ce désir de répandre le savoir a gagné l'île de Chypre où le P. Andraos Iskandar le Chypriote avait fondé, en 1734, une école "pour l'enseignement des jeunes, qui a été confiée aux moines de saint Antoine le Grand"[14]. L'ouverture des écoles s'est poursuivie. En effet, l'évêque Youssef Debs a fondé l'école de la Sagesse à Beyrouth en 1875. Il cherchait à instruire les jeunes du monde pour le bien des pays d'Orient[15]. De cette école sont sortis des esprits supérieurs, prêtres, savants, orateurs, poètes, écrivains tels que Ahmad Kard Ali, Michel Zaccour, Béchara el Khoury, fondateur du quotidien "Al Bayrak", Naoum Moukarzel, Daoud

14. **Le Synode Libanais**, numéro 6, paragraphe 10.

15. DEBS, Youssef, **Histoire de la Syrie**, 1893, volume 9, p 579. (en arabe)

Barakat, Moussa Beik Nammour et bien d'autres. L'école a joué un rôle d'avant-garde dans l'enseignement de la langue arabe et le renforcement du sentiment patriotique. Après les évènements de 1860, l'évêque Youssef Geagea a entamé la construction de l'école libanaise de saint Joseph, à Kornet Chehwan. Son successeur, l'évêque Youssef Zoghby, a complété la tâche et inauguré l'école au mois d'octobre de 1884. Ceci a coïncidé avec l'ouverture des écoles dans les monastères. Ces écoles étaient réservées à la formation des moines candidats au sacerdoce, aux couvents de Qozhaïya, Kfifen, Kattara, Mar Chaaya, Mar Elichah, Mayfouk, Nehmé, et au couvent de Nesbey, à Ghosta. L'évêque Youhanna Habib a, quant à lui, fondé en 1872 l'école Al Kraym pour trouver des missionnaires parmi les intellectuels et les ouvriers. L'évêque Youssef Debs dit à ce propos que "la volonté des parents d'éduquer leurs enfants est générale et globale et qu'elle a dépassé les limites. Si la masse et les catégories moyennes des gens avaient choisi d'apprendre les métiers et l'artisanat à leurs enfants, ces derniers auraient mieux servi leur intérêt et celui du pays"[16].

Cinquièmement: Le rôle des missions et les initiatives des ordres maronites dans l'ouverture des écoles

9. Dans le cadre du mouvement éducatif, renforcé et accompagné par le Synode libanais, les missions latines ont renouvelé leur action envers le Liban aux XVIIIe et XIXe siècles. En effet, les Franciscains furent les premiers à renforcer leur présence, suivis des Capucins, des Jésuites, des Carmélites et des Lazaristes. Après la fondation, en 1728, de l'école de Aintoura par le père Boutros Moubarak, père Jésuite, et sa remise aux Lazaristes en 1834, une école similaire a vu le jour, en 1735, à Zghorta.

La fondation de toutes ces écoles aux XVIIIe et XIXe siècles, reflète la renaissance scientifique des maronites, surtout que la plupart des élèves dans les écoles dirigées par les pères jésuites, lazaristes, les Frères des écoles chrétiennes et d'autres, étaient des jeunes maronites. De nouvelles missions furent envoyées au Liban au XIXe siècle, chargées de fonder des écoles partout dans le pays. Parmi ces écoles: les Sœurs de saint Joseph en provenance de Marseille en 1864, les Sœurs de Nazareth en provenance de Lyon, ensuite les Sœurs de la Sainte Famille et les Sœurs du Bon Pasteur.

16. Ibid.

En 1835, P. Youssef Gemayel fonda, à Bickfaya, un ordre local, connu d'abord sous le nom de Congrégation mariamite et, plus tard, sous le nom de Sœurs des Saints Cœurs. Plus de trente écoles furent fondées dans toutes les régions. Ainsi, l'éducation a doté les maronites d'une grande autorité. L'orientaliste italien Gabrieli, fit de leur rôle la meilleure description: "Les Libanais, dit-il, sont les interprètes de l'humanité. Ils se sont assimilés la civilisation gréco-romaine et la civilisation syro-arabe. Ils ont été les délégués des pays européens en Orient et les maîtres des langues orientales en Occident. Ils ont été le trait d'union entre l'Orient et l'Occident[17]".

10. Les différents ordres maronites ont cherché, depuis la moitié du XIXe siècle, à fonder des dizaines d'écoles dans les différentes régions libanaises, sur le territoire syrien et dans les pays d'émigration. On en cite l'Ordre Maronite Libanais, l'Ordre Antonin Maronite, la Congrégation des Sœurs Maronites de la Sainte Famille, les Sœurs Antonines, l'Ordre Maronite Mariamite, la Congrégation des Apôtres Libanais, les Sœurs Missionnaires du Saint Sacrement, et les Sœurs de Saint Jean Baptiste-Hrache.

Parmi les principales réalisations de l'Église à ce sujet, il y a eu son engagement à **fonder des écoles non seulement dans les régions chrétiennes, mais aussi dans les régions musulmanes et druzes.** En effet, l'Église croyait en l'importance de faire prévaloir la science et la culture parmi tous les fils de la patrie sans la moindre distinction. Les moines antonins étaient les premiers à enseigner les fils des Emirs druzes Abi-Lama'a. Ceci ne se serait pas produit sans la demande directe de ces derniers et sans leur protection et couverture politique et sécuritaire.

Nombre d'écoles maronites ont été fondées dans les pays de l'expansion: en Egypte, au Sénégal, aux Etats-Unis, en Argentine, au Canada et en Australie. A travers ces écoles qui ne cessent de se multiplier au Liban et dans les régions arabes, l'Eglise maronite a pu répandre les valeurs humaines et chrétiennes, favorisant ainsi l'ouverture scientifique et culturelle, et renforçant les énergies créatrices de ses étudiants en vue de les préparer à l'engagement ecclésial et social dans l'esprit du bien, de la justice, de la liberté et de l'amour.

17. DAOU, Boutros, **Histoire des Maronites**, volume 4, p.449, citant père Pierre Raphaël dans: **Le rôle du Collège Maronite romain dans l'orientalisme aux XVII° et XVIII°**, U.S.J., Beyrouth, 1950, p. 178.

Sixièmement: La fondation du Secrétariat Général des Écoles Catholiques

11. Au milieu du XXe siècle, s'est produit un grand évènement dans la vie ecclésiale au Liban, qui a eu son impact sur les écoles catholiques et, par conséquent, maronites. Les autorités catholiques, encouragées par le Siège Apostolique, se sont entendues pour fonder une instance commune aux confessions catholiques au Liban, l'Assemblée des Patriarches et Évêques Catholiques au Liban (APECL), destinée à étudier les différentes questions d'intérêt commun aux catholiques, dont la réalité et l'avenir de leurs écoles.

Suite à sa fondation en 1968, à l'initiative de l'autorité ecclésiale maronite, l'APECL s'est penchée sur des questions et des sujets importants, comme l'unification des tribunaux ecclésiastiques, l'état civil, l'information, ainsi que les mouvements et les écoles catholiques. En effet, la première préoccupation des autorités de l'Eglise catholique était d'unifier les institutions ecclésiastiques, comme les écoles et le catéchisme[18]. En 1948, "l'Assemblée générale de l'APECL a décidé de constituer une commission épiscopale élargie chargée de l'école catholique appelée à éduquer les jeunes selon l'esprit de l'Evangile et la spiritualité de l'Eglise"[19], afin de rapprocher les institutions catholiques les unes des autres, de substituer la coopération à la compétition et de résoudre le problème des frais de scolarité qui empêchent pratiquement les parents de choisir l'école appropriée à leurs enfants. Le Secrétariat Général de la Commission Épiscopale des Églises Catholiques a contribué ensuite à la création du Bureau International Catholique de l'Enseignement, en 1952.

18. **Mgr. MAROUN, Ignace**, p.93, Fondation Mgr. Ignace Maroun, 2004.

19. Ibid, p 107. L'Eglise maronite, quant à elle, (revoir **Concile Vatican II**, Déclaration sur l'éducation chrétienne, **Gravissimum educationis**, numéro 8), constitue l'établissement à travers lequel "se manifeste la présence de l'Eglise". A l'instar des autres églises, elle vise des objectifs culturels et cherche à apporter aux jeunes une éducation humaine. Elle a pour spécialité de fonder pour la communauté scolaire une ambiance spirituelle évangélique de liberté et d'amour et d'aider les adolescents à favoriser le nouvel être né du baptême. Elle doit enfin guider la culture humaine pour faire prévaloir le Salut.

En 1949, avec la fondation de la Commission Épiscopale des Écoles Catholiques, fut publiée La Vraie éducation, lettre pastorale aux chefs des confessions catholiques au Liban.. Cette lettre mettait l'accent sur la liberté d'opinion et d'enseignement et sur la fondation des écoles privées. Elle appelait l'Etat à approuver les projets d'éducation adoptés par l'Eglise et la famille ou à les renforcer au cas où ils seraient défaillants; l'Etat quant à lui, devait veiller à assurer des écoles à ses sujets et à leur inculquer les principes civiques et nationaux.

Avec la fondation du Secrétariat Général des Écoles Catholiques et l'Assemblée des Patriarches et Évêques Catholiques au Liban, les écoles maronites sont devenues une partie intégrante d'un large cadre d'enseignement. Le discours directeur, en matière d'enseignement, élaboré depuis par l'Église est le même adressé à l'école maronite et aux autres écoles catholiques.

Chapitre II: La réalité et les défis

12. L'Eglise maronite à travers son histoire et suite aux directives et aux décisions du Synode Libanais, et à la lumière de son rôle pionnier dans la fondation du Secrétariat Général des Écoles Catholiques, a effectué des réalisations fondamentales au niveau de l'éducation et de l'enseignement scolaire. Citons: l'importance centrale donnée au rôle de l'enseignant, l'ouverture au patrimoine de l'humanité, le renforcement du désir d'apprendre et de savoir, l'ambition de former des étudiants de haut niveau et la diffusion des écoles et de l'enseignement à l'ensemble des régions. Toutefois, la réalité contemporaine, ses concepts éducatifs modernes et ses conditions nécessaires pour redresser le processus qui implique l'école dans un rôle éducatif et social global, impose à l'école maronite aujourd'hui nombre de défis, le plus important étant sa capacité à concevoir une politique globale, à réaliser un enseignement de qualité, à assurer l'éducation pour tous, et à favoriser la qualité de l'activité éducative. Ceci s'applique, dans la plupart de ses aspects, aux écoles publiques et privées.

1. Préserver le rôle de l'école en tant que moyen d'enseignement et d'éducation de base

13. Même si l'étudiant est un, ses enseignants et éducateurs sont nombreux. La famille enseigne et instruit mais ne suit pas nécessairement une saine échelle de valeurs. Nombre de parents, chrétiens et non chrétiens, ont oublié les valeurs de la famille chrétienne, comme la sobriété dans la nourriture, les vêtements et le logement, la pudeur dans l'expression et le respect dans la conversation entre les individus, et le respect des gens en général[20].

L'Etat aussi enseigne, à travers ses programmes, des valeurs, qui sont en général d'ordre national, et essaie de faire prévaloir certains concepts politiques par plusieurs moyens. Les médias de par leur ouverture sur le monde d'aujourd'hui peuvent également communiquer aux jeunes, à leur

20. Cardinal SFEIR, Nasrallah, **19e Message Pastoral du Carême, La patrie et les valeurs**, février 2004, p. 13. (en arabe)

insu et contre la volonté des parents, des valeurs à risques. Parmi les risques les plus dangereux, citons la pornographie, propagée par les médias[21]. Le jeune apprend de son entourage immédiat et de la société, des idées et des pratiques prônant le gain rapide et illégal et le recours à la force pour régler les problèmes et d'autres fléaux sociaux. L'école se heurte aujourd'hui à une question éducative fondamentale: elle est appelée à affronter "les valeurs" sociales du monde contemporain, c'est-à-dire le laxisme, qui balaie le devoir et l'obligation, le désir au lieu du sacrifice, l'individualisme au lieu de la fraternité et le fanatisme au lieu du dialogue, etc.

Au milieu de tous ces tiraillements, l'école se propose comme une éducatrice autre parmi un groupe d'éducateurs qui usurpent âprement sur son rôle. D'une main, elle fait la guerre à tous les projets destructeurs qui visent l'enfant, et de l'autre, elle établit dans une autre direction, les assises d'une édifice avec l'espoir de le voir s'achever le jour où l'élève quittera l'école, bien disposé à s'insérer dans le monde universitaire et professionnel et dans la vie active tout court. Le défi auquel l'école et l'éducateur ont à faire face, c'est d'éduquer effectivement aux lois de la raison, à la dignité de soi et à celle des autres, de sorte que les valeurs créatives, spirituelles et humaines, soient la référence de l'élève et de l'étudiant.

2. Réaliser un développement équilibré chez l'apprenant sur les plans spirituel, académique, civique et social

14. L'éducation globale vise à développer les dimensions spirituelles et humaines "de la personnalité[22]". D'une part, l'école est appelée à accorder à la vie spirituelle, avec ses dogmes, ses valeurs, ses pratiques, ses enseignements, ses programmes et ses enseignants, une importance majeure qui réponde à l'objectif du message de l'Église. D'autre part, elle est appelée à accorder à la vie humaine, dans sa dimension éducative et ses valeurs, la même importance, compte tenu des besoins du monde contemporain et à venir. Ainsi par ces deux actions complémentaires, elle "forme les élèves à travailler efficacement au bien de la cité terrestre. En

21. Ibid., page 7.

22. Constitution pastorale, **Gaudium et spes**- joie et espérance - sur l'Église dans le monde de ce temps, numéro 31.

même temps, elle les prépare à travailler à l'extension du royaume de Dieu"[23].

Au niveau spirituel, l'Église trouve que l'école est invitée à nourrir la foi en Dieu de tous les élèves et à témoigner des valeurs religieuses, universelles. Elle doit souligner le rôle de cette foi, dans la culture de l'élève sur le plan moral et académique. Elle doit répondre de la disposition de ses anciens élèves chrétiens à diffuser la Bonne Nouvelle du Salut, à développer leur nouvel être né du baptême, à pratiquer les valeurs du pardon, de l'amour et de la compassion et à être remplis de l'esprit apostolique devenant ainsi les témoins de Jésus Christ.

Au niveau académique, l'Église remarque que l'école est appelée à répondre de la qualité des services purement académiques et de sa capacité à "assurer à ses élèves une connaissance vaste et profonde"[24].

15. Sur le plan de la citoyenneté, il est du devoir de l'école d'assurer une éducation citoyenne à ses élèves "pour que tous les citoyens soient en mesure de jouer leur rôle dans la vie de la communauté politique"[25]. Elle contribue ainsi à créer un environnement de liberté, de coopération et d'égalité devant la loi et à adopter le critère de la compétence, le respect des droits de l'homme, et la mise en place d'un régime politique qui fasse participer toutes les parties aux décisions nationales et à la construction de l'État[26].

Le Synode insiste sur l'importance de faire connaître aux élèves le patrimoine national à travers nombre d'activités éducatives et à travers les livres d'histoire et de géographie adéquate à la réalité du pays et capables de promouvoir chez les jeunes la vision nationale. Le Synode met

23. Cf. Déclaration **Gravissimum Educationis**, "L'importance de l'éducation", numéro 8.

24. Assemblée des Patriarches et Evêques Catholiques au Liban, **Communiqué final de la 36e session**, Bkerké, 16/11/2002.

25. Constitution pastorale, **Gaudium et spes**- joie et espérance - sur l'Église dans le monde de ce temps, numéro 75.

26. Quatrième colloque annuel des écoles catholiques au Liban, **À l'école catholique les barrières entre les communautés s'estompent et l'unité du pays se renforce**, Civisme, septembre 1994. (en arabe)

également l'accent sur l'importance de l'éducation civile et nationale qui doit répondre à ce qu'on attend d'elle, et ne pas rester théorique, impropre à intégrer la jeunesse à la réalité sociale.

Sur le plan social, l'école est tenue d'offrir une éducation sociale saine, puisque "le but que poursuit la véritable éducation est de former la personne humaine dans la perspective de sa fin la plus haute et du bien des groupes dont l'homme est membre et au service desquels s'exercera son activité d'adulte[27]".

3. Problématique d'adaptation de la tradition à la modernité

16. Le concept d'enseignement de qualité part de la détermination des besoins et les attentes des élèves et de leurs parents, et de leur comparaison avec les activités de l'école et sa tentative de combler le fossé entre les deux. Combler le fossé entre les attentes, les besoins et ce que fait l'école est un processus continu. Si les attentes des élèves et de leurs parents sont plus modernes que traditionnelles, il y a à craindre que le rôle de l'Église ne soit plus traditionnel que moderne.

Il faut noter, à cet égard, la "crise" que vivent les jeunes, et surtout certains anciens des écoles maronites, catholiques, ou d'autres. Ils se trouvent écartelés entre la modernité et la tradition. La modernité leur apporte une liberté individualiste, de vastes capacités de savoir, une ouverture à la culture littéraire, scientifique, humaine, sociale, et même morale sans référence religieuse, une société de consommation régie par les besoins et les désirs de l'homme. La tradition, en revanche, préconise la fidélité aux préceptes de la religion et de la foi, l'attachement aux coutumes sociales et familiales, le respect des idées fondamentales conçues par une civilisation propre aux communautés humaines. Ce tiraillement pourrait se résumer par la proposition suivante; la rencontre de la tradition avec la modernité risque d'entraîner la fusion de la première dans la seconde, ou l'hégémonie de la seconde sur la première.

Voilà pourquoi redouble l'importance du défi qui tente d'accommoder la tradition avec la modernité.

27. Cf. Déclaration **Gravissimum Educationis**, numéro 1.

17. L'Église répondant à la capacité de s'adapter à la modernité et à la tradition, remarque qu'il est du devoir de l'éducation aujourd'hui:

- d'établir un équilibre entre, d'une part, la vision et l'attente de "la terre nouvelle" et, d'autre part, l'engagement quotidien sur les affaires de l'homme et de la société[28];
- d'admettre que "les réalités terrestres ont leurs lois, et leurs valeurs propres" et sont "autonomes", et qu'il faut "reconnaître les méthodes particulières à chacune des sciences et techniques"[29], tout en préservant les caractéristiques des traditions maronites orientales;
- de veiller à empêcher les sciences et les arts de dépasser leur propre domaine et d'empiéter sur la religion et la foi;
- de distinguer, dans la société moderne, la société de la technologie, de la production, de la révolution de l'information et de la domination sue la nature, entre ce qui est au service de l'homme et ce qui cherche à l'assujettir.
- de distinguer dans la laïcité, d'une part, le matérialisme et l'athéisme et, d'autre part, la caution légale de la liberté de conscience pour tous les citoyens, face à toutes les formes de pression et de coercition;
- d'attester la liberté responsable de l'homme, d'aiguiser sa soif de savoir, d'affirmer l'appel de Dieu à l'homme pour entretenir avec lui un dialogue libre, et que pas de liberté sans responsabilité, et sans le sentiment de devoir participer avec l'autre à la réalisation de lui-même;
- de tenir à l'authenticité sans fondamentalisme, et d'aspirer à de nouveaux horizons sur la base de la continuité et non de la renonciation;
- de profiter du pouvoir des médias et des techniques d'information tout en gardant son moi et sa liberté de pensée;

28. Cf. **Proche-Orient chrétien et modernité**, Actes du premier colloque, coll. Association Libanaise des Théologiens Catholiques, Ed. St Paul, 1998 (en arabe).

29. Constitution pastorale, **Gaudium et spes**- joie et espérance - sur l'Église dans le monde de ce temps, numéro 36.

- Bref, l'Église appelle l'école à aider ses élèves à soumettre les traditions à une critique scientifique, car elles pourraient être impuissantes à réaliser la plénitude de l'homme. Elle l'appelle aussi à les aider à examiner les valeurs du temps présent à la lumière de la foi, car ces valeurs seraient incapables de constituer l'homme parfait dans le Christ.

4. La crise économique et l'incapacité d'assurer la justice distributive dans la répartition des aides à l'enseignement

18. Pour l'Eglise maronite, assurer à tous les enfants une scolarisation de qualité a toujours été une priorité, et cela au nom de la justice et de l'égalité qui confèrent aux libertés leur contenu humain et social. Il revient à l'Etat, seul dépositaire du bien public, à la lumière des critères nationaux en vigueur dans les établissements éducatifs, et à la lumière du coût de l'enseignement, "de veiller à la justice distributive en répartissant l'aide des fonds publics de telle sorte que les parents puissent jouir d'une authentique liberté dans le choix de l'école de leurs enfants selon leur conscience"[30]. Si l'Etat demande au contribuable de payer les taxes sous peine de sanction, il lui est demandé alors de s'engager moralement et juridiquement à en assurer une répartition juste; toute défaillance serait une atteinte aux droits fondamentaux du citoyen, dont l'égalité et la liberté.

Les membres du Synode comptent sur l'Etat pour s'abstenir de tout choix qui serait susceptible de favoriser une tranche de la société ou un cycle scolaire, à l'exclusion de tout autre.

Il faut, dans ce contexte, rendre obligatoire l'enseignement de base, c'est-à-dire les cycles primaire et complémentaire, en l'imputant au budget de l'Etat, à condition d'appliquer un programme valable d'orientation scolaire qui permette à l'élève, selon ses aptitudes psychiques et scientifiques et son savoir, d'accéder au cycle secondaire, qui mène à l'enseignement supérieur, ou d'accéder à l'enseignement technique aux multiples filières qui vise à former des professionnels spécialisés, destinés au marché du travail, local et régional.

30. Déclaration **Gravissimum Educationis**, "L'importance de l'éducation", numéro 6-1.

5. La capacité de l'école maronite à rester ouverte à tous les membres de la société notamment aux plus nécessiteux

19. Il va sans dire acquis que l'école maronite ouvre aujourd'hui ses portes aux filles et aux garçons, aux habitants des villes et des villages, et qu'elle assure l'enseignement général et l'enseignement technique. Cependant le problème le plus épineux, qui devient plus difficile avec la détérioration des conditions économiques, c'est celui de l'admission, à l'école maronite, d'enfants issus de milieux à revenir limité et dont le nombre augmente à vue d'œil. L'école craint d'en arriver à ne plus pouvoir honorer ses contrats avec son personnel, ni à pourvoir à l'entretien des équipements scolaires indispensables à sa mission.

Notons que la position de l'école maronite concernant la scolarisation de personnes incapables de payer les frais de scolarité demeure inchangée. En effet, le Synode libanais stipule dans ses textes que ces derniers ont la priorité en matière d'enseignement. Il dispose clairement "que l'admission des enfants pauvres a priorité sur celle des riches". Cependant il n'exclut pas les riches mais il leur impose la "condition de subvenir eux-mêmes aux besoins de leurs enfants"[31]. Dans l'exhortation apostolique, Une Nouvelle Espérance pour le Liban,, l'appel était clair à la solidarité entre les communautés catholiques afin qu'aucun jeune n'interrompe sa formation pour des raisons uniquement matérielles ou financières"[32]. Toutefois, l'Église a depuis toujours compris que l'éducation pour tous se heurtait à l'obstacle économique. L'APECL a averti lors de sa 36ème session sur l'éducation, que l'école catholique fait face aujourd'hui à de grands défis qui entravent ses objectifs et ses fins. Elle a nommé, en tête de liste, "la crise économique et l'incapacité à servir les pauvres"[33]. Ce défi revêt une importance primordiale dans un pays, comme le Liban, ravagé par la guerre et les crises qui en ont découlé. En effet, certaines familles se voient obligées de quitter l'école privée pour aller à l'école publique, à cause de la crise socio-économique et de l'absence de programmes d'allocations familiales établis par l'Etat qui permettent aux parents de

31. Cf. **Le Synode Libanais** 1736, Chapitre 6, "Des écoles et de l'étude des sciences".

32. L'Exhortation Apostolique: *Une espérance nouvelle pour le Liban*, "Le service éducatif", n° 107.

33. Assemblée des Patriarches et Evêques Catholiques au Liban, **Communiqué final de la 36e session**, Bkerké, 16/11/2002.

choisir l'école qu'ils veulent pour leurs enfants. Peut-être ce défi s'est-il quelque peu atténué dans les autres pays où se trouvent les maronites et leurs écoles. L'Etat assume, dans ces pays, sa part de responsabilité pour assurer l'instruction des enfants.

20. Les charges économiques qui grèvent l'école maronite l'engagent à être créative face à ce défi. Elle doit, d'une part, poursuivre sa mission dans l'éducation de l'homme, de tout homme, en particulier du pauvre; elle doit, d'autre part, avoir la certitude que l'aggravation des charges financières ne la conduira pas à des compromis sur la qualité de l'enseignement ni sur les services éducatifs et d'orientation correspondants. Pour relever ce défi, il faut être armé d'une volonté exceptionnelle, redoubler d'effort, être animé d'un excellent esprit créatif et établir une stratégie qui coordonne les efforts de l'administration, des enseignants, des anciens, des parents et du milieu social de l'école, afin de maintenir en vie l'opportunité d'enseigner les pauvres. L'ouverture de l'école maronite à la création de caisses de solidarité professionnellement organisées, constitue une pierre angulaire dans le soutien du plan conçu pour pourvoir à l'enseignement des pauvres. Les programmes établis pour la collecte de fonds, qui vont d'une simple activité renflouant les caisses de l'assistance financière, jusqu'à l'utilisation des biens de main-morte "*Waqf*", ainsi qu'à d'autres types d'activités et d'efforts, ont pour objectif d'assurer une meilleure opportunité pour un nombre plus grand d'élèves dans les écoles maronites.

Les écoles qui ont échoué jusqu'à présent à concilier un service de qualité et l'opportunité d'offrir un enseignement aux pauvres, attribuent cet échec à la situation économique déplorable alors que la situation économique n'est pas seule responsable de la détérioration de la qualité des services offerts par l'école. En effet, la raison principale est le manque de préparation pour affronter une conjoncture exceptionnelle et le recours à des idées et à des solutions classiques dans la confrontation avec un contexte en changement perpétuel.

6. L'école maronite restera t-elle un point d'attraction pour les non chrétiens?

21. Il est rare de trouver un ordre ou un diocèse maronite qui n'ait pas fondé plus d'une école dans une région habitée par une majorité non

chrétienne afin de servir les Libanais, fils de cette région. A l'époque, l'initiative d'autres communautés non chrétiennes au Liban d'ouvrir des écoles demeurait timide. Toutefois, avec la fin de la guerre au Liban en 1991, les communautés non chrétiennes se sont intéressées davantage à l'éducation ouvrant ainsi leurs propres écoles, ce qui a poussé certains élèves non chrétiens à s'y inscrire.

Toutefois, afin que l'école maronite demeure attachante pour les non chrétiens, elle doit comprendre les raisons principales qui ont poussé ces derniers à y inscrire leurs enfants. Les musulmans ont choisi une école maronite pour favoriser la rencontre entre des jeunes musulmans et leurs compatriotes, c'est-à-dire les chrétiens[34], et en raison des frais de scolarité abordables, de l'éducation aux valeurs, de son niveau académique et de son ouverture aux cultures internationales.

22. Ce qui précède représente la stratégie directe agissante à court, moyen et long terme. Toutefois, il existe une autre stratégie possible et qui porte ses fruits à moyen et à long terme: il s'agit d'entreprendre une action collective, ciblée, continue, professionnelle et organisée par l'école maronite et les enseignants maronites, destinée à mieux conscientiser la société sur les valeurs que sont acceptation de l'autre différent, la valorisation de la diversité culturelle, la scolarisation de la liberté de conscience et d'expression. A cette fin, on encourage la création d'écoles maronites dans les zones géographiques mixtes et le renforcement de leur rôle éducatif. Ces valeurs doivent, en effet, devenir un mode de vie chez les fils de l'Eglise maronite et à l'école maronite, en tout temps et en toute circonstance.

7. L'école maronite et le renouveau de son message dans la diaspora

23. L'expérience de l'école maronite à se répandre dans les pays de l'expansion demeure timide par rapport au grand nombre d'émigrés, chrétiens et musulmans. C'est un défi qui revêt une importance majeure en raison de l'émigration de centaines de milliers de chrétiens, dans les

34. DAHER, A.,"Les étudiants musulmans dans les écoles chrétiennes: opportunités et défis" article paru dans le quotidien An Nahar, 29/9/2003. (en arabe)

trois dernières décennies, principalement vers l'Amérique du nord et l'Australie. Même s'il est facile de déterminer les zones de rassemblement de ces colonies, l'Eglise maronite, avec ses diocèses répartis dans ces pays ou ses missionnaires envoyés par leurs ordres, ne disposent pas de stratégie ou de plan intégré pour ouvrir des écoles qui seraient d'abord au service des fils émigrés de l'Eglise, ensuite de tous les Libanais de l'émigration et enfin de toute la communauté d'accueil. L'Eglise maronite mène une course contre la montre pour relever ce défi dont la confrontation devient plus difficile et moins efficace si elle n'est pas entreprise à temps.

8. L'école publique et la nécessité de répondre aux besoins des fils de l'Eglise

24. L'Église trouve dans l'enseignement public un collaborateur actif pour la réalisation de son objectif qui veut assurer l'éducation pour tous, et rendre l'enseignement obligatoire et gratuit, objectif que l'école privée seule ne saurait atteindre. Ainsi l'Église juge insuffisant de concentrer son attention uniquement sur l'école privée, surtout que nombre de ses fils poursuivent aujourd'hui leurs études dans des écoles publiques. Déplorant les défaillances de ces écoles et le gaspillage des énergies humaines et financières, l'Église demande à l'Etat et à la société de soutenir l'enseignement public, et souligne l'importance d'y assurer un enseignement de qualité qui puisse concurrencer légalement l'école privée dans une compétition d'excellence. C'est seulement ainsi que les parents auront la liberté de choisir l'école pour leurs enfants. Toutefois, le Synode qui met l'accent sur le rôle de l'école publique au service de tous, notamment des fils de l'Eglise maronite, se doit de relever les faiblesses de l'enseignement public définies comme suit par les experts[35]:

a. au niveau des élèves: leurs acquis éducatifs sont en deçà du niveau requis;

b. au niveau des services publics par exemple les bâtiments et les installations: la répartition géographique inégale ne répond pas

35. La République Libanaise, Ministère de l'éducation, **Orientations stratégiques de l'éducation et de l'enseignement au Liban pour l'an 2015**, CRDP, 2000. (en arabe)

aux besoins et rend le processus d'enseignement impossible et déséquilibré;

c au niveau des nouveaux programmes que l'école publique n'a pas réussi à mettre en application: les méthodes et les installations technologiques et de laboratoire sont désuètes; par ailleurs, l'école est incapable d'assurer à son corps enseignant la formation continue.

Il faut, à cet égard, noter que le corps enseignant est la clé du développement éducatif. Il doit avoir la priorité au niveau de la bonne application des critères de recrutement et de développement, ainsi qu'au niveau de l'amélioration de sa situation financière. D'autre part, le problème de la gestion des écoles publiques persiste, notamment en matière de prérogatives, de formation et de nomination du directeur, car sa personnalité est essentielle pour l'amélioration de la qualité et pour le choix du corps administratif compétent, notamment les chefs de section.

Ces éléments ainsi que d'autres constituent les causes principales des crises des écoles publiques et de l'enseignement officiel au Liban. Ainsi s'impose la nécessité de procéder à la réforme radicale tant attendue. Toutefois, cette réforme n'aboutira qu'après adoption de législations modernes régissant le rôle du Ministère de l'éducation dans la gestion de l'enseignement public et la constitution du Conseil National pour l'Éducation et l'Enseignement de différentes instances publiques et privées. Il revient au conseil de gérer les questions de l'enseignement et de l'éducation dans les secteurs privés et publics dont certaines divisions souffrent de crises similaires à celles de l'école publique. Parmi ces législations, certaines attribuent à l'administration de l'école publique des prérogatives qui lui permettent d'agir librement et de donner à la communauté locale la possibilité de soutenir et de développer l'école.

Le Synode invite l'Etat à promouvoir l'enseignement public en assurant les équipements et les bâtiments nécessaires, en opérant une bonne répartition des enseignants, en renforçant leurs capacités, en tenant les décisions éducatives à l'écart du favoritisme et de la politique politicienne.

9. Préserver la liberté de l'enseignement

25. L'article 10 de la Constitution libanaise a consacré la liberté de l'enseignement au Liban tant qu'elle ne trouble pas l'ordre public, ne s'oppose pas aux bonnes mœurs ou ne porte pas atteinte à la dignité d'une des religions ou des confessions. Le droit des confessions à fonder leurs propres écoles doit être préservé tant qu'il respecte le droit public régissant l'éducation générale.

Dans la plupart des pays où se trouvent les fils de l'Eglise, ou vers lesquels ils ont émigré et où ils ont constitué, avec d'autres Libanais de toutes confessions, une communauté libanaise et orientale, les constitutions consacrent la liberté de l'enseignement. Toutefois cette liberté n'est entière que sous réserve d'équilibre et d'égalité entre les écoles privées et les écoles publiques donnant aux parents, en toute responsabilité, la latitude du choix convenable.

L'Église œuvre inlassablement pour que les conditions posées dans la Constitution libanaise ne soient pas un argument aux mains de l'Etat pour étendre son pouvoir et abolir la liberté des communautés. Elle considère, en effet, que la responsabilité de l'Etat d'assurer l'enseignement gratuit et obligatoire, et de mettre en place les programmes officiels et les lois de la Constitution libanaise relative à l'enseignement, ne contredit pas sa volonté d'ouvrir des écoles où l'enseignement se ferait dans plus d'une langue, de s'ouvrir continuellement aux diverses cultures, d'enrichir les programmes officiels de matières propres à développer chez l'élève, le sens esthétique, artistique et moral. La liberté de l'enseignement contribue à développer l'esprit critique, à éveiller la créativité, à exercer à la responsabilité, et à produire le savoir au lieu de se contenter de le consommer.

10. Eduquer au droit de l'autre à la différence, promouvoir et valoriser la diversité

26. L'Église considère qu'il est du devoir de l'école d'éduquer ses élèves à tenir comme une valeur sacrée le droit de l'autre à la différence, différence de couleur, de religion, de race, de croyance. Elle voit que la différence est source de richesse et d'harmonie, telle une symphonie ou tel un tableau, et que la différence ne réduit pas l'autre à néant. L'Église

encourage les enseignants dans ses écoles à former les enfants de sorte qu'ils réalisent que la rencontre des chrétiens et des musulmans, au Liban et sur le territoire patriarcal, ainsi que la rencontre entre les fils de l'expansion maronite et les populations indigènes, est une étincelle de créativité, non de conflits, à condition qu'ils soient à même de relever le défi et de croire en de multiples valeurs communes. Voilà pourquoi la priorité est accordée au dialogue ouvert et attentif qui cherche à connaître l'autre pour le reconnaître et faire fi des préjugés à son égard.

Parce que le Liban est constitué de nombreuses familles spirituelles, l'Église apprend à ses fils, dans les écoles, l'importance et la richesse d'une telle mosaïque. Elle leur enseigne que maintenir l'unité de la patrie dans un cadre de pluralité relève d'une responsabilité à la fois nationale et humaine. Cet objectif ne peut être atteint sans un dialogue qui cherche la vérité dans le point de vue de l'autre, un dialogue de vie, d'action ou de pensée.

Le Synode appelle toutes les personnes de bonne volonté, où qu'elles se trouvent, dans d'autres écoles ou dans d'autres milieux, à se joindre aux maronites dans cet immense effort pour construire une civilisation de coexistence et d'amour.

11. La problématique de l'enseignement professionnel et technique

27. L'enseignement professionnel et technique a contribué à la renaissance de nombreux pays et sociétés après les grandes crises qu'ils avaient connues. Il constitue la pierre angulaire de l'économie au Liban, puisqu'il forge les compétences humaines nécessaires à tous les niveaux pour édifier la société. Toutefois, ce genre d'enseignement au Liban, indépendamment des fonds qui y ont été dépensés, demeure incapable de réaliser les objectifs éducatifs et économiques escomptés.

Un des défis de l'enseignement, au Liban, est le niveau de l'enseignement professionnel et technique, incapable de suivre les nouveaux programmes qui répondent aux besoins du marché ni les nouveautés technologiques de toute sorte, en particulier l'industrie électronique et informatique.

L'enseignement professionnel et technique s'est largement développé au cours des dernières années à tel point que le nombre d'étudiants dans les secteurs publics et privés a augmenté de plus de 200%. Toutefois, les spécialistes conviennent que les compétences acquises par les diplômés de l'enseignement technique et professionnel ne sont pas adaptées aux impératifs de l'industrie libanaise, et que cet enseignement doit être renouvelé et faire l'objet d'une révision de fond. Ils se sont également plaints du temps insuffisant consacré, dans les programmes, à la formation professionnelle, ainsi que des bases théoriques enseignées qui demeurent abstraites et générales. Les programmes mis en place sont établis par des hommes de bureau. Aussi sont-ils à dominante théorique; or, les informations théoriques demeurent incapables de suivre les changements intervenus dans les modes et techniques de production. De plus, le nombre de spécialisations est limité, la pratique des étudiants dans le développement des capacités d'adaptation reste insuffisante, leurs langues étrangères, notamment l'anglais, sont faibles, et les chefs d'entreprises sont exclus de la préparation des programmes.

Chapitre III: Les choix, les constantes, les aspirations et les orientations

28. L'Eglise maronite avait défini ses choix éducatifs dans le passé, notamment dans le Synode libanais (1736), et, à l'heure actuelle, dans les messages des patriarches maronites ou les communiqués de l'APECL. Toute aspiration, orientation ou recommandation faite aujourd'hui par le Synode doit se rappeler ces constantes et ces choix, notamment ceux relatifs à la réalité éducative actuelle. L'Église est consciente que son histoire est liée à celle des établissements éducatifs maronites où l'école a constitué l'agent principal dans l'édification de la nation et de la société. Elle a contribué à former la conscience des générations, à réveiller leurs esprits, et à les conscientiser aux principes du droit, aux devoirs humains et à la place importante de leur pays parmi les nations de l'Est et de l'Ouest. Nombre d'hommes de la nation ont été formés à l'école maronite, ils y ont puisé les sciences et la culture, et ont occupé une situation éminente dans le monde de la politique, de la littérature, de la pensée, de l'information, de l'éducation et du droit. La langue arabe était leur langue d'expression, par excellence. Ils ont œuvré à la préserver contre la "turquisation" et ont réveillé la civilisation arabe par leurs réalisations. Ils doivent leurs exploits surtout à l'éducation qu'ils ont reçue dans leurs écoles. L'Église, consciente de l'importance de son choix éducatif, affirme la nécessité de le préserver en tant qu'orientation stratégique dans son engagement envers la société libanaise et arabe et envers toutes les sociétés des pays de l'expansion.

Premièrement: Les choix et les constantes de l'époque contemporaine

1. L'école maronite: une institution ecclésiale

29. Le retour à certaines références de base dans la constitution des écoles maronites comme le texte du Synode libanais (1736), chapitre 6, "Des écoles et de l'étude des sciences"[36], l'histoire de l'école de Aïn

36. Cf. **L'Eglise et l'éducation**, Secrétariat Général des Ecoles Catholiques 2002 (en arabe); **Le Synode libanais 1736**, p.2.

Warka (1789-1952)[37], des extraits des allocutions de l'évêque Youssef Debs, fondateur de l'école de la Sagesse à Beyrouth (1875)[38] et d'autres références maronites nous amènent à formuler une définition globale de la spécificité de l'école maronite: il s'agit d'un établissement éducatif fondé sur l'ordre des autorités ecclésiales maronites, patriarcales, diocésaines ou monastiques; il a pour mission de répandre les sciences et la littérature, à l'instar des autres écoles, d'assurer l'enseignement et l'éducation de façon méthodique, en assumant l'enseignement obligatoire et gratuit pour les nécessiteux. De plus l'école maronite se considère comme gardienne, le long de son histoire, de la spiritualité de l'Eglise maronite, de ses enseignements, de son patrimoine, de ses valeurs dont la foi au Créateur, l'attachement à la personne de Jésus Christ, l'engagement sur l'unité, la coopération, la terre, la famille, le Liban et l'ouverture au monde arabe et au patrimoine mondial, linguistique et culturel. L'école maronite s'applique surtout à l'enseignement de la langue arabe, des sciences mathématiques et humaines et de la philosophie moderne. Ses diplômés ne doivent pas s'occuper uniquement d'eux-mêmes, mais aussi des affaires de la communauté[39]. Ainsi, les responsables se doivent de construire des écoles dans tous les sièges épiscopaux et dans tous les monastères, en veillant à ce que l'aspect matériel ne l'emporte pas sur l'aspect spirituel[40], l'école étant un établissement éducatif inscrit dans le cadre de l'enseignement catholique.

2. La nécessité du travail collectif pour la réussite de l'éducation

30. L'Eglise maronite a mis l'accent sur la nécessité du travail collectif commun pour réussir l'opération éducative. Elle affirme que l'enseignement est pris en charge par trois groupes: la famille, l'Etat et l'Église[41]. Elle remarque que les parents détiennent le droit et le devoir principal d'éduquer les enfants. Il s'agit d'un droit naturel irrévocable puisque "les parents, parce qu'ils ont donné la vie à leurs enfants, ont la très grave obligation

37. JALLAD, Edgard, Abjad Hawaz, pp 44, Raidi press. (en arabe)

38. **Découvrons la richesse de nos sources**, publications du S.G.E.C.L, septembre 2002, p.9.

39. **L'Eglise et l'éducation**, p.11.

40. Ibid, p13.

41. **La vraie Education**, § 22 (en arabe).

de les élever et, à ce titre, doivent être reconnus comme leurs premiers et principaux éducateurs[42]". Il est du droit des parents de confier leurs enfants à des enseignants de confiance et à des écoles de leur choix; l'Etat ne doit jamais les priver de ce droit[43].

31. L'Église conçoit l'enseignement comme étant le fruit d'un ensemble d'efforts centrés sur la personne de l'enfant de plusieurs parts: des parents, des enseignants, des responsables, de la société, et des élèves eux-mêmes; toute négligence par telle ou telle partie nuit à l'efficacité de l'ensemble[44]. L'élève est le centre et la fin du processus éducatif. Le système éducatif se doit ainsi de lui assurer le meilleur service afin qu'il devienne un être autonome, un citoyen actif et efficace, et un fidèle pratiquant. L'étudiant est d'abord le fils de Dieu et ainsi, en tant que chrétien, il est le fils de l'Église et de la nation. Il vit dans un environnement familial et social déterminé, d'où l'importance de le former à tous les niveaux: intellectuel, spirituel, moral, scientifique et social[45].

L'éducation de l'élève exige son entraînement à la liberté responsable. C'est ainsi qu'il prendra l'initiative de s'auto-éduquer, de découvrir ses talents, de construire ses connaissances, de développer ses tendances et de les orienter vers la vérité, le bien, la justice et la beauté. Ceci requiert, de la part des responsables et des formateurs, un effort pour comprendre son monde propre, sa façon d'interagir avec les réalités de la vie, et leur attention afin qu'il grandisse "en sagesse, en taille et en grâce"[46], guidé par le Saint-Esprit, suivant l'exemple de la personne de Jésus Christ vivant[47].

3. L'école: une famille éducative

32. Pour réaliser son objectif éducatif, l'Église voit que l'école doit se transformer en famille éducative qui tisse entre ses membres des liens de

42. Concile Vatican II, Déclaration **Gravissimum Educationis**, § 3.

43. **La vraie Education**, § 31 (en arabe).

44. **L'éducation, la culture et l'enseignement**, § 3 (en arabe).

45. Cf. Découvrons la richesse de nos sources, publications du S.G.E.C.L, Tome I.

46. Luc 2:52.

47. Cf. **Découvrons la richesse de nos sources**, publications du S.G.E.C.L, Tome I.

confiance, de justice et d'amour[48]. Les membres de la famille éducative, administratifs et enseignants, ne sont pas responsables de mettre à exécution le projet éducatif uniquement à travers le savoir, l'enseignement et les compétences, mais aussi par la totalité de leur vie à l'école avec les élèves[49]. L'Église a réalisé que les personnes en charge de l'école doivent poursuivre leur tâche dans un esprit de gratuité, d'amour, de patience, de modestie et de solidarité, par souci de fidélité au message de l'Église et au commandement de leur Maître.

4. L'enseignant, pivot fondamental

33. L'Eglise maronite a choisi de placer l'enseignant au centre de l'action éducative. Depuis toujours on s'est fait de l'enseignant un portrait idéal, un modèle de grandeur. En effet, il ne communique pas les informations ni ne forge les compétences. Il est avant tout un éducateur qui concrétise en lui tout ce qu'il doit transmettre à ses élèves. C'est dans cette grandeur qu'il suit l'exemple de Jésus Christ, le premier éducateur, ou s'inspire de saint Maron, le premier maître spirituel de notre patrimoine maronite.

L'Église a souligné l'importance de "former l'enseignant pour qu'il soit à la hauteur des particularités de notre temps (...) et de s'occuper sérieusement de lui, en égard à son influence dans le processus éducatif, de développer sa personnalité, totalement et harmonieusement, dans le cadre d'une stratégie lucide pour relever les défis en cours[50]". Parmi les caractéristiques de l'enseignant telles qu'elles sont définies à la lumière des pratiques enseignantes de l'école maronite, citons ce qui suit:

a. L'enseignant doit avoir reçu une culture solide sur le plan académique, éducatif, moral et spirituel, et doit poursuivre son auto-éducation afin qu'il puisse acquérir des connaissances et des méthodes nouvelles et qu'il puisse renforcer ses compétences éducatives et scientifiques[51].

48. **Les questions pédagogiques et scolaires au Liban**, 1978. (en arabe)

49. Cf. **Découvrons la richesse de nos sources**, publications du S.G.E.C.L, Tome I.

50. Assemblée des Patriarches et Evêques Catholiques au Liban, **Communiqué final de la 36e session 2002**, par 7.

51. Cf. **Découvrons la richesse de nos sources**, publications du S.G.E.C.L, Tome I.

b. L'enseignant doit développer des compétences et des méthodes qui permettent à l'élève de faire des choix responsables propres à lui faire découvrir et développer ses talents et son potentiel. L'éducateur doit donc accompagner l'élève dans son effort pour construire sa personnalité[52].

c. En plus de ses qualités éducatives et scientifiques, l'enseignant doit posséder les qualités suivantes: la rectitude, la disponibilité, le service, la justice, la citoyenneté et l'ouverture à tout renouveau. Il doit avoir un esprit apostolique et doit aimer ses élèves, surtout les plus faibles. Dans son engagement quotidien, il doit établir des relations semblables à celles que lui inspirent l'Evangile et les enseignements de l'Eglise. Il ne doit pas oublier qu'à l'école, il est "l'ambassadeur" de Jésus Christ devant ses élèves et devant les membres du corps enseignant[53].

5. L'école dans la diffusion de la parole de Dieu

34. L'Eglise maronite s'est adjugé l'école, car, à l'origine, elle la tenait pour un centre d'initiation, d'enseignement et d'éducation chrétienne pour ses fils[54]. C'est ainsi qu'elle a conclu que l'éducation doit considérer l'homme, dans la vérité de son existence entière, comme une personne raisonnable, libre, qu'on peut instruire, dont l'âme immortelle est destinée à une patrie éternelle vers laquelle elle tend sur terre[55]. L'école diffuse directement la parole de Dieu, non pour donner aux élèves une culture religieuse générale, mais pour les ancrer dans l'évangile et pour les exercer à la vie de la foi, pour l'amour du Christ et le service du prochain[56]. L'Église a fait remarquer aux responsables de l'éducation la nécessité de voir "l'école se consacrer à enseigner la catéchèse à des heures précises (...) et de voir la culture s'imprégner totalement de la piété chrétienne, et ce souffle sacré se couler dans les esprits des enseignants et des élèves pour les raviver"[57]. Les devoirs de l'école à cet égard exigent:

52. Ibid.

53. Ibid.

54. Cf., **Le Synode libanais**, Chapitre 6, No 3, § 3.

55. **La vraie Education**, § 6 (en arabe).

56. Cf. **Découvrons la richesse de nos sources**, publications du S.G.E.C.L, Tome I.

57. **La vraie Education**, § 71 (en arabe).

a. que soit révélé aux élèves le vrai mystère de Jésus Christ, qui a donné à la vie le plus noble objectif, et qu'ils soient aidés à entretenir avec lui une relation d'amour et d'obéissance[58];

b. que les élèves soient initiés à un mode de vie riche en prières quotidiennes, en pratiques liturgiques, en journées spirituelles et activités paroissiales, et qu'ils soient encouragés à rejoindre les mouvements apostoliques[59]. Il faut rappeler à cet égard que l'APECL a émis une recommandation dans laquelle elle a demandé que "deux heures soient consacrées à la catéchèse dans les écoles catholiques"[60];

Dans cette éducation, l'Église conçoit l'élève comme un noyau, promesse d'avenir pour des familles ou des groupes chrétiens vivants et actifs. En effet, l'élève vit dans une société pluraliste; il appartient à l'école de le former afin qu'il devienne un citoyen éclairé, actif, et en même temps engagé dans la vie ecclésiale, locale et universelle. Cette formation exige que l'élève soit entraîné à être, en même temps, ferme dans la vérité, dont il doit témoigner avec conviction, courage et amour. Il doit être un homme de dialogue, ouvert, respectueux de l'autre qui est différent. L'élève chrétien peut également être vu comme un futur apôtre, disposé à tout abandonner pour le Christ, si jamais il entend son appel au fond de son cœur[61].

6. L'école dans le renforcement du sentiment national et social

35. L'Église s'est engagée à former ses propres fils et les fils des différentes familles spirituelles qui fréquentent ses écoles, selon les normes humaines universelles. Ceci veut dire que l'élève doit être formé pour connaître ses droits et ses obligations qu'ils sont définis dans la charte des droits de l'homme, et pour exercer une citoyenneté de participation, qui exige une connaissance profonde de sa propre identité et de l'importance d'être enraciné dans sa terre, son histoire, sa culture et son milieu[62].

58. Cf. **Découvrons la richesse de nos sources**, publications du S.G.E.C.L, Tome I.

59. Ibid.

60. Assemblée des' Patriarches et Evêques Catholiques au Liban, session 1992, Recommandation 2 (en arabe).

61. Cf. **Découvrons la richesse de nos sources**, publications du S.G.E.C.L, Tome I.

62. Ibid.

L'Église a cherché à transmettre à l'élève un sentiment national profond; elle lui a appris l'histoire de sa nation, elle a développé en lui l'amour de la terre et de la nature, et lui a révélé la singularité de sa patrie et ce qu'elle représente pour l'avenir de l'humanité entière. Eduquer l'élève sur ces bases s'accompagne d'une instruction morale et nationale fondée sur des valeurs universelles de respect, de service, d'amitié, de justice, de liberté et d'amour. Ainsi se construit une société unifiée malgré sa diversité, une patrie qui soit en même temps un message de convivialité et un exemple à la fois pour l'Orient et l'Occident, et qui sera la fierté de l'élève qui contribue à l'édification de la civilisation internationale[63].

L'Église s'est engagée, dans ses écoles, à faire connaître aux élèves les hauts faits des célébrités du pays en matière de culture nationale, régionale et internationale, et à les aider à maîtriser la langue arabe et d'autres langues et cultures étrangères[64].

7. L'école et sa vocation d'assurer l'éducation pour tous

36. L'Église a accordé une importance majeure à l'éducation de tous les membres de la société sans la moindre distinction, que ce soit au niveau de leur situation, de leur potentiel, de leur appartenance religieuse ou sociale. Elle était pionnière dans l'enseignement obligatoire dans les villes et les villages et a contribué ainsi à l'alphabétisation, elle a entouré les pauvres, les orphelins et les handicapés de soins particuliers, elle a développé la civilisation de l'amour et de la solidarité au service de la vie et des droits de l'homme[65].

8. La vocation de l'Église dans l'éducation des filles

37. L'Église a également accordé à l'éducation des filles une grande partie de ses activités éducatives. Les filles sont les futures épouses et les futures mères. Elles constituent un pilier fondamental dans la formation d'une société saine et équilibrée, d'où l'importance de leur dispenser une éducation spirituelle, scientifique et pratique, ce qui permet à chacune

63. Ibid.

64. Cf. **Le Synode libanais**, chapitre 6, n° 1.

65. Cf. **Le Synode libanais**, chapitre 6, n° 1.

d'elles d'être éveilleuse des générations, de jouer un rôle essentiel dans l'éducation et l'enseignement dans les écoles et dans l'enseignement supérieur, et d'occuper un poste avancé dans la société. Cette diligence contribue à conscientiser la femme orientale et à reconnaître son concours positif, aux côtés de l'homme, à l'édification de la société[66].

9. Le statut de l'enseignement professionnel et technique

38. L'Église a contribué à l'enseignement professionnel et technique, ayant considéré que cet enseignement "constitue la colonne vertébrale de l'économie en ce qu'il forme les compétences nécessaires à plus d'un niveau et dans plusieurs secteurs productifs"[67].

10. L'aspect sacré de la liberté de l'enseignement et de l'éducation et l'importance de la planification éducative

39. L'Église a considéré que l'éducation, sur le plan national, est fondée sur la liberté de l'enseignement et des obligations qui en découlent. Ceci figure dans la Constitution libanaise, la Déclaration des droits de l'homme, et est enseigné par l'Église qui considère que "les pouvoirs publics, dont le rôle est de protéger et de défendre les libertés des citoyens, doivent veiller à la justice distributive et répartir les aides publiques, de sorte que les parents puissent jouir d'une authentique liberté dans le choix de l'école de leurs enfants selon leur conscience[68]". L'Église a demandé la mise en place d'une législation claire qui reconnaisse le droit de tous les citoyens libanais de profiter des aides publiques qui leur permettent d'assurer à leurs enfants le genre d'éducation qu'ils désirent[69].

Dans le même sens, l'Église a exigé que soient effectués les travaux de planification éducative "pour déterminer les objectifs éducatifs généraux et les caractéristiques méthodologiques... réviser le regroupement des écoles sous toutes ses formes..., orienter l'enseignement vers le marché

66. Cf. **Découvrons la richesse de nos sources**, publications du S.G.E.C.L, Tome I.

67. Assemblée des Patriarches et Evêques Catholiques au Liban, **Communiqué final de la 36e session 2002**, § 7.

68. Concile Vatican II, Déclaration **Gravissimum Educationis**, § 1.

69. **Les questions pédagogiques et scolaires au Liban**, 1978 (en arabe).

du travail..., développer les programmes..., organiser l'enseignement professionnel..., assurer la promotion culturelle post-scolaire... et former les enseignants à leur mission"[70]. L'Église remarque que "la révision du système éducatif ne sera efficace que si elle émane des principes adoptés par toutes les catégories libanaises et qu'elles s'emploient toutes à la consacrer"[71]. De même, l'Eglise n'a jamais hésité à réclamer à l'Etat de promouvoir l'école officielle qui, au même titre que l'école privée, doit être un bon choix pour les parents[72].

Deuxièmement: les aspirations et les orientations

40. Partant des choix éducatifs de l'Eglise maronite à travers l'histoire, et à la lumière des constantes établies par cette Eglise dans le temps moderne, avec la participation des autres Eglises catholiques, et à la lumière de la réalité actuelle et de ses défis, l'Eglise maronite fait valoir la nécessité d'adopter plusieurs propositions de type stratégique qui seraient établies et mises à exécution en commun par les diocèses, les congrégations religieuses et les institutions éducatives scolaires.

1. La mission de l'éducation maronite en harmonie avec la mission de l'Eglise maronite

41. Il faut que l'œuvre de l'école maronite soit "en harmonie positive avec l'Église"[73]. L'Église "se place en défenseur et enseignant des lettres, des sciences et des arts dans la mesure où cela est nécessaire pour l'éducation des chrétiens et utile pour eux"[74]. Les prélats des Eglises catholiques au Liban ont adopté ce concept[75].

70. **L'éducation, la culture et l'enseignement**, § 4 (en arabe).

71. Ibid, § 1.

72. Assemblée des Patriarches et Evêques Catholiques au Liban, **Communiqué final 1991**, § 2, et **Communiqué final 1996**.

73. **La vraie éducation**, lettre pastorale aux chefs des confessions catholiques au Liban, 1949 (en arabe).

74. **Bulletin de droit canonique**, loi 1275 (en arabe).

75. Cf. **La vraie éducation**, lettre pastorale aux chefs des confessions catholiques au Liban, 1949 (en arabe).

C'est pourquoi l'école doit se tenir constamment informée de l'orientation de l'Église, elle doit suivre avec respect le développement de l'approche de l'Église relative à l'évolution de l'évènement international et local, et prendre une position flexible, capable d'adaptation, par rapport à la lecture que fait l'Église des signes du temps, ce qui se répercute sur le développement des programmes éducatifs et des activités extra-scolaires sur la création de services de conseil et d'orientation, la formation des ressources humaines et l'adoption de concepts et de valeurs humaines.

Chaque fois que l'école se rapproche des principes et des concepts de l'Eglise, relatifs à la compatibilité des programmes éducatifs avec l'éducation chrétienne; chaque fois qu'elle tente de "scolariser une multitudes d'enfants venus des quatre coins du pays, sans distinction ni discrimination"[76]; chaque fois qu'elle prend les mesures "qui mettent ses établissements scolaires à la portée de tous, en particulier des plus pauvres"[77]; chaque fois qu'elle réussit à faire de l'école "le lieu où se vit la pluralité au niveau des curriculum scientifiques divers et au niveau de la rencontre des autres malgré leurs différences"[78], l'école se sera frayé un chemin qui mène aux fins de l'éducation totale. Il faut par ailleurs, avoir une sollicitude particulière pour les enfants, filles et garçons, ayant des besoins spéciaux. Le système éducatif de l'Eglise maronite, en effet, ne vise pas uniquement à former des chefs hors pair, mais constitue un service et une mission, à l'adresse des intellectuellement défavorisés, mais qui, en revanche, disposent d'un grand amour et d'une présence avenante.

Le Synode recommande aux écoles maronites et aux instances éducatives de prendre connaissance de l'enseignement de l'Église dans les domaines sus-mentionnés et d'intégrer aux programmes de formation religieuse, sociale, morale et humaine, les encycliques de l'Eglise universelle, et les déclarations de l'Assemblée des Patriarches et Evêques Catholiques au Liban (APECL) et du Conseil des Patriarches Catholiques en Orient

76. **Assemblée spéciale pour le Liban du synode des évêques**, Message, n.33: La documentation catholique 93, (1996) p.39.

77. L'Exhortation Apostolique: *Une espérance nouvelle pour le Liban*,"Le service éducatif" N° 106.

78. Septième colloque annuel des écoles catholiques au Liban, **L'école catholique et l'éducation aux valeurs: au service de l'humain**, Septembre 1999 (en arabe).

(CPCO), dans lesquelles l'Eglise effectue une lecture de la réalité sous tous ses aspects et propose les directives appropriées à son sujet.

2. Les programmes académiques avant, pendant et après leur développement

42. Que l'école maronite soit majoritaire ou minoritaire dans l'ensemble des écoles, dans ce pays ou dans un autre, ou que les programmes des écoles maronites soient évalués et révisés à des intervalles du temps, proches ou lointains, que l'école maronite œuvre dans un pays qui lui assure, de par ses lois éducatives, un espace de créativité dans le développement des programmes, ou dans un pays où l'Etat détient le pouvoir d'établir les programmes, elle se voit obligée de ne pas se tenir les bras croisés, quelle que soit la marge d'intervention qui lui est accordée, l'abstention étant synonyme de péché.

A cet égard, le Synode recommande que le développement éducatif, entamé au Liban avec le plan de renaissance éducative en 1994, soit un travail continu; ceci comprend le développement continu des programmes, le développement des services éducatifs et de l'environnement scolaire, y compris les installations, les sources d'enseignement, le recours à la technologie et à l'informatique, surtout ce qui favorise la situation de l'école publique et privée. Par ailleurs, la participation directe à l'élaboration, au développement et à l'amendement des programmes est du devoir de la communauté éducative de l'école maronite.

3. La formation des ressources humaines

43. De toutes les ressources naturelles, financières et technologiques des pays riches, l'homme, c'est-à-dire les ressources humaines, reste l'élément premier et le plus important. Ceci s'applique surtout au Liban où les ressources naturelles, financières et technologiques sont rares.

L'enseignant est le fondement de la modernisation et du renouveau. Il ne doit pas se couper des sources du savoir ou des différents genres et spécialités des sciences de l'éducation. Il doit être toujours prêt à assumer de nouvelles tâches et de nouvelles responsabilités, issues d'un changement radical de la mission de l'éducateur.

La relation entre l'enseignant et l'élève est avant tout une relation humaine. Elle repose sur la découverte de l'autre, c'est-à-dire de l'élève: l'écouter, renforcer la relation avec lui et trouver une solution à tous ses problèmes et une réponse à toutes ses questions. Aussi, l'enseignant a-t-il le devoir de poursuivre son auto-éducation pour qu'il puisse continuer à enseigner. L'auto-éducation dans le monde de l'éducation est connue sous le nom de formation continue.

44. La stratégie de formation des ressources humaines consiste à apprécier les efforts de l'enseignant, à le rémunérer équitablement, à l'aider à mener une vie digne, à le libérer de toute angoisse non justifiée quant à sa capacité à assurer son pain quotidien, à développer sa personnalité et ses qualités comme la compréhension, la patience, l'amour et le respect des enfants, la souplesse, et le respect du règlement, à favoriser l'esprit de coopération, la confiance en soi, le sens de la responsabilité, la maîtrise de la matière enseignée, et à lui assurer une formation pédagogique théorique (éducation, psychologie, méthodologie), et pratique (assister à des classes, faire la classe).

C'est ainsi qu'apparaît l'importance de confier la direction d'un établissement scolaire à une personne ayant une expérience large et sûre dans l'éducation et l'enseignement, et titulaire d'un "Certificat d'aptitude en administration scolaire ou un diplôme équivalent"[79]. Par ailleurs, le directeur (ou la directrice) et l'enseignement doivent inéluctablement posséder des compétences en matière de commandement, de communication, d'organisation et de gestion. Ils doivent être aptes au développement de leurs compétences et de leurs performances, et à l'acquisition d'autres capacités nouvelles.

Le Synode recommande que soient étudiées les conditions des enseignants pour évaluer les besoins en formation, pour renforcer les centres de formation affiliés aux établissements scolaires et au Secrétariat Général des Écoles Catholiques, pour développer la loi de la profession d'enseignant et la mettre en application par des règlementations détaillées.

79. Mgr. ZAIDAN, C., Le Synode maronite et l'éducation, conférence au collège des Sœurs du Rosaire- Kornet el Hamra, 2.3.2004 (en arabe).

4. L'institutionnalisation du travail au sein des communautés éducatives maronites

45. L'institutionnalisation au sein des communautés éducatives maronites passe par ce qui suit:

- développer et renforcer les structures de coopération au sein de chaque groupe d'écoles maronites; la politique de l'école ne doit pas rester soumise à la personnalité de son président/ directeur et changer à chaque nomination, et l'école ne doit pas avoir une politique indépendante des autres écoles;

- développer les concepts de l'administration en commun au sein de chaque école; les enseignants et les directeurs, prêtres, religieux, religieuses et laïcs, doivent se sentir partie prenante dans la prise de décision, dans l'élaboration des politiques et dans le développement des structures administratives;

- documenter les concepts éducatifs et administratifs au sein de chaque communauté éducative et de chaque école. Il ne suffit pas que la communauté éducative maronite ait une philosophie éducative ou des objectifs éducatifs généraux, mais chaque école devra être capable de documenter ses propres objectifs éducatifs et sa politique institutionnelle[80]. A travers la documentation des concepts éducatifs et administratifs, les établissements évitent des tensions inutiles et l'anxiété que ressentent certains de leurs membres lorsque change la tête de la pyramide scolaire;

- organiser les éléments du corps éducatif: parents, enseignants et anciens, en vue de tirer parti de leur potentiel;

80. Comme, par exemple, la politique d'admission et de promotion, les aides financières et les relations publiques. Il faut établir une description des fonctions du directeur, des chefs de département, des coordinateurs, des chefs de bureaux et des autres employés, et établir un guide clair qui montre les droits et les responsabilités de l'élève, les droits et les obligations des parents, les droits et les obligations de l'enseignant; il n'y a aucun mal à adopter un guide spécial relatif aux surveillants à l'école, aux chauffeurs de bus et au personnel administratif.

Le Synode appelle les établissements éducatifs et l'école maronite à instituer les différents règlements intérieurs dans un cadre de coopération, en vue de jeter des fondements solides pour la gestion des affaires éducatives et administratives. Il met l'accent sur l'importance d'établir des politiques et des programmes qui favorisent la valeur, l'adéquation et la qualité, comme le travail en groupe, l'échange d'informations, la création d'instances académiques entre les enseignants et la mise en place des bases de l'évaluation du travail éducatif, que ce soit au niveau des élèves ou au niveau de l'institution.

5. Approcher les tendances intégristes

46. Le monde assiste aujourd'hui à une croissance exponentielle des tendances intégristes. Le caractère religieux de cet intégrisme semble l'emporter sur d'autres caractères, qu'ils soient raciaux, ethniques, géographies ou politiques.

Le Synode remarque que la poussée de l'intégrisme, qui gagne la sympathie des médias, constitue un danger direct qui menace la nature de l'éducation que l'Eglise maronite cherche à mettre en place. Cet intégrisme est d'autant plus dangereux qu'il refuse d'accepter l'autre différent et est incapable de profiter des penseurs de cet autre et de l'héritage de son expérience collective. Il enseigne à ses adhérents des principes qui sont aux antipodes des valeurs d'un enseignement de qualité, en premier, l'éducation à la paix. Il les éduque à "la glorification de la violence", en l'inscrivant dans des cadres religieux et nationaux. Il entrave la liberté de penser et interdit indirectement à la pensée humaine de se poser des questions, de faire des recherches et d'accepter les principes de la multiplicité des sources de vérité.

47. La stratégie de la manière d'aborder les tendances intégristes se fonde sur trois principes:

a. Affirmer que "la violence n'est pas la voie humaine à suivre pour résoudre les problèmes sociaux ou les conflits entre les peuples. Jésus dit à S. Pierre, lorsqu'il voulut recourir à la violence pour le défendre: "Rengaine ton glaive; car tous ceux qui prennent le glaive périront par le glaive" (Mt 26:52)"[81]. L'école maronite, ses responsables et ses enseignants, ne font pas de compromis pour amadouer tel groupe ou tel autre.

b. Faire connaître l'histoire de la paix et l'histoire des relations entre les civilisations car "les enfants ont droit à une formation spécifique à la paix, que doivent donner l'école et les autres structures éducatives, et qui ont pour tâche de les conduire progressivement à comprendre la nature et les exigences de la paix au milieu de leur monde et de leur culture. Il est nécessaire qu'ils apprennent l'histoire de la paix et pas seulement celle des guerres gagnées ou perdues[82]".

c. Aider les élèves à acquérir une compréhension réelle et objective de l'intégrisme et leur apprendre, par la suite, à prendre position. Alors que nous élevons nos enfants sur la culture de la paix, nous devons veiller à les former pour vivre dans un monde où ils ne se sentiront pas étrangers et dans lequel ils seront capables d'affronter les défis.

Parmi les programmes que les écoles doivent suivre figurent les suivants: assurer une formation pour une résolution pacifique des conflits, encourager les rencontres, les réunions et le dialogue entre des étudiants de différentes catégories, confessions et appartenances religieuses, étoffer les programmes de culture religieuse qui présentent les différentes religions et leurs particularités; et apprendre aux autres d'accepter la diversité et la pluralité religieuse et civile, à travers plusieurs activités scolaires et extrascolaires, ce qui développe l'esprit critique contraire à tout penchant idéologique.

6. L'exploitation optimale des ressources dans un monde où les besoins excèdent les ressources

48. L'Eglise maronite appelle ses diocèses et ses ordres religieux, notamment ceux qui sont concernés par l'enseignement, à inventorier leurs

81. Ensemble devant Dieu pour le bien de la personne et de la société, troisième lettre Pastorale des Patriarches Catholiques d'Orient 1994, p. 480.

82. Jean-Paul II, Message pour la célébration de la XXIXe journée mondiale de la paix, 1996 [redacted]**nons aux enfants un avenir de paix!** p. 12, numéro 9. Cf., Message du Pape [redacted] Paul II, **"Centesimus annus "La centième année".**

ressources, déterminer ce qui est actuellement disponible et le comparer aux besoins nécessaires pour accomplir un bon travail éducatif, afin de repérer les points faibles auxquels il faut remédier.

49. Il revient à chaque communauté éducative d'amener ses responsables et ses membres aux convictions suivantes:

- Bien préparer les ecclésiastiques à assumer des responsabilités administratives et éducatives à l'école, notamment le directeur de l'école et les chefs de département, et les laïcs en charge de responsabilités administratives et éducatives, notamment les chefs de départements, les coordinateurs et les autres responsables.

- Choisir dans les communautés éducatives maronites les personnes qualifiées pour assumer les responsabilités de leader; ne pas lésiner sur le temps, l'effort et les fonds nécessaires à leur formation, et les encourager à poursuivre des études supérieures en administration scolaire ou son équivalent afin de pourvoir aux besoins futurs de leurs établissements.

- Encourager les communautés ecclésiales éducatives maronites à s'ouvrir à l'idée de déléguer des responsabilités éducatives administratives à des laïcs connus pour leur bonne conduite et pour l'intérêt qu'ils portent aux questions spirituelles de l'Eglise.

- Déployer les efforts nécessaires avec les anciens et les parents d'élèves, pour valoriser et exploiter leur potentiel en vue d'une plus grande garantie pour l'avenir de nos écoles[83].

- Convaincre les communautés éducatives maronites de l'intérêt qu'elles ont à répartir les spécialisations du baccalauréat entre écoles voisines.[84]

- Convaincre les écoles maronites qu'il est nécessaire que la qualité des services rendus par l'enseignement de la catéchèse prime celle des

83. Mgr. ZAIDAN, C., **Dixième colloque annuel des écoles catholiques au Liban**, septembre 2002 (en arabe).

84. Ibid.

services rendus par l'enseignement des matières profanes, ainsi que les autres services de l'école.

- Mettre en place un plan pour exploiter les ressources financières investies dans l'homme, les bâtiments et les installations, de manière à en tirer un bon rendement.

- Mettre en place des projets de mutuelles, soumises à des règlements et gérées par des conseils administratifs, conformément à l'esprit évangélique et à l'expérience de l'Eglise dans les œuvres de charité, afin d'octroyer des bourses scolaires aux élèves nécessiteux et d'aider les écoles à garder leurs scolarités accessibles à la plupart des familles, et à développer leurs équipements et leurs ressources matérielles et humaines. Ces projets n'excluent pas la création d'une mutuelle au sein du Secrétariat Général des Ecoles Catholiques, pour aider les parents des élèves et les anciens de l'école, et qui serait alimentée par des revenus des biens de l'Eglise.

7. La répartition géographique des écoles maronites

50. Les écoles maronites sont géographiquement réparties en trois régions:

- les régions à majorité maronite ou chrétienne
- les régions à majorité islamique
- les pays de l'expansion où se trouvent les maronites

Les communautés éducatives maronites, diocèses et ordres religieux, sont appelées le plus vite possible à constituer une instance représentative pour discuter de plusieurs papiers de travail susceptibles d'élaborer un plan pour:

- mettre en place une carte électronique identifiant les meilleures places pour établir des écoles et distribuer les responsabilités entre les établissements ecclésiastiques afin d'éliminer la concurrence inutile;

- ouvrir des écoles à court et à moyen terme dans toutes les régions géographiques sus mentionnées;

- faire assumer aux diocèses et aux ordres religieux la responsabilité de fonder et de faire fonctionner ces écoles;
- définir les finalités objectives et la nature des besoins auxquels les nouvelles écoles devront répondre;
- s'assurer que l'établissement éducatif maronite a atteint les objectifs et répondu aux besoins;
- définir les critères qui permettent de juger si ces écoles ont réalisé leurs objectifs.

51. C'est pour cela que les communautés éducatives, diocèses et ordres religieux, doivent coordonner entre elles quand il est question d'ouvrir de nouvelles écoles. En effet, la coordination intercommunautaire et intracommunautaire est supposée alléger les charges financières et améliorer l'efficacité éducative.

Il est crucial que cette instance représentative agisse en coordination avec les établissements éducatifs chrétiens non maronites et prenne aussi en considération la répartition des écoles publiques.

8. L'intérêt porté aux écoles publiques

52. Le Synode se fonde sur l'appel lancé à la fin du Synode pour le Liban: "Nous nous sentons complètement concernés par les questions de l'enseignement officiel. Les enfants des écoles publiques aussi bien que ceux des écoles privées sont nos enfants[85]. L'Eglise maronite s'efforce, il est vrai, de faire parvenir la Parole de Dieu à ses fils dans les écoles publiques, mais sa tâche ne se limite pas à ce point, elle consiste également à "encourager les membres du corps administratif et les enseignants à assumer leur devoir ecclésial, social et national à travers leur action éducative[86]".

53. L'Église encourage les écoles et les associations civiles qui lui appartiennent, surtout dans les villages, à développer des programmes

85. **Appel pour le Liban**, p 14.

86 Mgr. ZAIDAN, C., **Dixième colloque annuel des écoles catholiques au Liban**, septembre 2002 (en arabe).

pour soutenir les écoles publiques: soit en assurant les différents équipements logistiques, soit en ouvrant des laboratoires et d'autres centres d'enseignement à certaines classes des écoles publiques voisines où font défaut les équipements nécessaires à la réalisation des objectifs éducatifs.

Par ailleurs, l'école publique a besoin de conseillers spirituels et de catéchistes dont les rétributions ne sont pas d'habitude prises en charge par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. L'Église se sent directement responsable d'assurer ces services aux élèves des écoles publiques, à travers ses diocèses et ses différents ordres religieux, aussi a-t-elle recours aux ressources de ses écoles et à la générosité de ses fils bienfaiteurs..

Le Synode appelle ainsi l'Etat à assumer ses obligations concernant la subvention et la réforme de l'enseignement officiel, à freiner ainsi le gaspillage, à moderniser les bâtiments et les services éducatifs, à réhabiliter au besoin, le corps enseignant, et renforcer l'enseignement des langues arabe et étrangères pour garantir la qualité et l'adaptation. Le Synode encourage également la fondation d'associations non gouvernementales, qui réunissent des élites parmi le clergé et les laïcs, avec pour mission d'encourager les écoles publiques là où c'est nécessaire.

9. L'approche de l'enseignement professionnel et technique

54. L'Église cherchant à accorder à cet enseignement une importance particulière, souhaite fermement que la bonne orientation professionnelle réponde aux besoins du marché, et que si dissipe le préjugé dévalorisant les professions et les spécialisations techniques. L'Église considère que l'Etat a le devoir de promouvoir le niveau culturel et technique de cet enseignement, d'y freiner le gaspillage, de l'étendre, privé et public, à toutes les régions libanaises, de voter les législations qui règlent la complémentarité entre l'enseignement général, l'enseignement technique et l'enseignement supérieur - en ajoutant, par exemple, aux séries du baccalauréat, la série sciences humaines - option professionnelle et technique - de manière à dissiper l'opinion négative qui jette le discrédit sur cet enseignement dans la plupart des pays du territoire antiochien[87].

87. Assemblée des Patriarches et des Evêques Catholiques au Liban, **Communiqué final de la 36e session** 16/11/2002.

Le Synode recommande que les écoles maronites accordent à l'enseignement professionnel et technique l'importance qui lui est due afin d'en donner une belle image et d'y attirer les jeunes. Le Synode encourage donc la création d'unités techniques et professionnelles de qualité, afin de former les techniciens et les professionnels aptes à contribuer à la renaissance de leur patrie. Il appelle aussi les instances officielles à réformer la structure de l'enseignement professionnel du point de vue de l'organisation des diplômes, des spécialisations et du niveau, et du point de vue administratif et éducatif des programmes.

10. Suivre les fils de l'Eglise maronite qui poursuivent leurs études dans les écoles privées non maronites

55. Le Synode prend en considération que la plupart des fils de l'Eglise maronite au Liban, dans le domaine patriarcal, et surtout dans les pays de l'expansion, suivent leurs études dans des écoles catholiques non maronites, dans des écoles chrétiennes ou à cachet chrétien, ou dans des écoles laïques sans cachet particulier. Il estime à sa juste valeur le rôle que jouent nombre d'enseignants maronites au sein de ces institutions, dont parfois des prêtres, des religieux et des religieuses.

Face à cette réalité, et comme l'Eglise maronite ne s'est pas encore directement adressée à ses fils et à leurs parents, ou aux enseignants et éducateurs qui ont choisi l'école privée non maronite, à des fins d'étude ou d'enseignement, le Synode indique ce qui suit:

Premièrement: plusieurs défis, constantes et choix s'imposent aux élèves maronites, ses fils, où qu'ils se trouvent. Par exemple: la croissance équilibrée de l'élève, l'association entre la culture et la foi en Dieu, l'adaptation à la modernité sans éliminer ou négliger les bonnes traditions, le dialogue et l'échange inter-religieux, l'étude de l'histoire nationale, de ses valeurs et de ses principes, le respect du droit de l'autre à la différence et le renforcement de la diversité.

Deuxièmement: les parents des élèves maronites doivent bien choisir l'école pour éduquer leurs enfants. Toutefois, leur devoir est double lorsque l'école n'assure pas l'éducation chrétienne adéquate. Ils doivent alors apprendre à leurs enfants à connaître leur Eglise et ses traditions

religieuses et spirituelles, affirmant ainsi leur identité et s'y engageant, et à élever leurs enfants dans la foi en Dieu et dans le respect des devoirs religieux et sociaux que cette foi implique.

Troisièmement: les enseignants dans ces écoles doivent investir tout leur potentiel pour aider à présenter positivement le patrimoine maronite, ainsi que les soucis et les causes de l'Eglise en prenant en considération toutes les directives du Synode, surtout celles qui concernent l'éducation, l'école, la culture, le rôle des laïcs et de la jeunesse etc....

11. Développer un projet d'association entre les partenaires de l'éducation

56. L'éducation est "l'art de former les personnes[88]". Cette éducation est le résultat de contributions multiples, inlassables et continues apportées par l'élève, la famille, le corps enseignant, l'Etat, la société civile et l'Eglise.

Les partenaires devront assumer une grande responsabilité "On peut légitimement penser que l'avenir est entre les mains de ceux qui auront su donner aux générations de demain des raisons de vivre et d'espérer[89]". Si "le travail éducatif est en soi une participation[90]", comment ces partenaires doivent-ils participer à la qualité de l'éducation et de l'enseignement?

a. L'élève

Si l'élève est la finalité de l'activité éducative, il est également le partenaire de son développement. L'élève est "le premier artisan de sa propre formation. Il sera aidé à accepter de se laisser aimer et aider, d'intérioriser progressivement la loi, d'accomplir sa tâche d'étudiant et d'instaurer avec ses éducateurs des relations franches, amicales et respectueuses[91]".

88. L'Exhortation Apostolique: *Une espérance nouvelle pour le Liban*, n° 107.

89. Constitution pastorale, **Gaudium et spes** Joie et espérance- sur l'Église dans le monde de ce temps, numéro 26.

90. Assemblée des Patriarches et Evêques Catholiques au Liban, Commission Episcopale de l'Education et la Culture, **L'éducation, la culture et l'enseignement**, juillet 1972 (en arabe).

91. **Découvrons la richesse de nous sources**, Projet éducatif des établissements scolaires des Filles de la charité de la province du Proche-Orient, publications du S.G.E.C.L, septembre 2002. p.123.

b. La famille

Si "La famille chrétienne est une révélation et une réalisation spécifique de la communion ecclésiale[92]", la famille est "une communauté privilégiée[93]" qui "exige une communion des âmes empreinte d'affection, une mise en commun des pensées entre les époux et aussi une attentive coopération des parents dans l'éducation des enfants[94]". La famille maronite est un partenaire à part entière dans le projet de l'Eglise maronite. Si le Synode libanais est catégorique au sujet du rôle des parents dans l'éducation des garçons "qu'ils doivent emmener à l'école même par la force"[95], et s'il encourage "l'enseignement des sœurs qui vont devenir religieuses"[96], l'Eglise maronite a, quant à elle, accordé aux parents la responsabilité première en matière d'éducation affirmant clairement que "les parents ont la très grave obligation de prendre autant que possible soin de leurs enfants, religieusement, moralement, matériellement et civilement, et de prendre soin de leur intérêt temporel"[97]. L'Église a réalisé que ce droit et cette responsabilité des parents ne sont pas arbitraires mais "sont soumis aux fins de l'homme et à la loi divine et naturelle"[98].

c. La famille éducative

59. La famille éducative, administration, corps enseignant et personnel, joue un rôle central dans la formation de l'élève. Faisant partie du corps éducatif à l'école maronite, les enseignants jouent un rôle particulier. Ils ne sont pas uniquement appelés à mettre à exécution les programmes, mais doivent contribuer de par leur expérience, leurs performances et leur mode de vie, à inculquer à l'enfant un mécanisme sain qui lui permette d'évaluer les choix et les décisions, de développer son sens critique, sa capacité à demander des comptes et sa maturité de compréhension de lui-même et

92. Jean Paul II, **Exhortation apostolique Familiaris consortio, 21, 22.11.1981.**

93. **Catéchèse de l'église catholique,** n° 2206. (en arabe)

94. **L'Église dans le monde de ce temps,** Concile Vatican II, numéro 52.

95. **Le Synode libanais 1736,** Imprimerie Al Arz, Jounieh 1900, p 530 (en arabe).

96. Ibid., p.532.

97. **La vraie éducation,** lettre pastorale aux chefs des confessions catholiques au Liban, Beyrouth 1949, p 10-11 (en arabe).

98. Ibid., p. 12.

des autres, et la façon d'agir avec eux et avec lui-même, et de se stimuler à explorer de nouveaux domaines, techniques et connaissances et à acquérir les compétences de recherche pour assumer toutes ces tâches. Les parents contribuent, quant à eux, à l'éducation fournie par l'école, notamment à travers les conseils des parents qui doivent être activés pour assumer leur rôle.

d. L'Etat

60. L'Eglise maronite estime que tous les citoyens ont droit, à titre égal, à un enseignement général de qualité. L'Etat, en tant que partenaire, contribue à garantir l'exercice de ce droit. Il revient à l'Etat de préserver et de développer les libertés fondamentales. Il a le droit exclusif d'établir les lois et les règlements des établissements éducatifs, de mettre en place les programmes de l'enseignement privé et public, aux termes de la loi, et là où se trouvent des maronites, d'évaluer la quantité et la qualité des connaissances acquises par l'élève, après quatorze années d'études, au moyen des examens officiels (dans les pays qui optent pour les systèmes d'examens officiels et qui comptent des maronites), en plus de sa responsabilité éducative et financière complète à tous les niveaux.

L'Etat a également des obligations: "l'Etat doit donc garantir le droit des enfants à une éducation scolaire adéquate, veiller à la capacité des maîtres, au niveau des études, ainsi qu'à la santé des élèves, et d'une façon générale développer l'ensemble du système scolaire sans perdre de vue le principe de subsidiarité, en excluant n'importe quel monopole scolaire[99]". L'Etat doit contribuer à l'enseignement des enfants dans les écoles privées et ne doit pas se contenter de leur assurer l'enseignement public. Les pays qui suivent cette tradition et qui comptent des maronites sont un exemple probant de la possibilité de mettre à exécution la politique capable d'assurer aux familles plus d'un bon choix pour l'éducation de leurs enfants.

Le rôle de l'Etat en tant que partenaire ne se limite pas à l'aspect financier, mais concerne bien plus la dimension qualitative; les valeurs que l'Etat doit adopter et inscrire aux programmes ne sauraient se réduire

99. Déclaration **Gravissimum Educationis,** Concile Vatican II, Documents conciliaires, numéro 6/2.

à la citoyenneté, mais doivent comprendre les valeurs sociales, morales, culturelles et spirituelles. C'est ainsi que l'Etat et l'école participent ensemble à l'édification de concepts de valeur globaux chez l'enseignant.

e. La société civile

61. La société civile dans ses différentes institutions, comme les municipalités, les clubs, les associations civiles, économiques, culturelles et les syndicats de toutes couleurs, a entrepris une action énergique pour rechausser le mérite de l'éducation, en particulier l'éducation scolaire, vu ses retombées sur la vie économique, culturelle et sociale de la collectivité. Ce rôle exige de l'école maronite de s'ouvrir à ce partenaire essentiel dans la mission éducative, d'établir avec lui les relations les plus élevées, et de réaliser par là l'intégration de l'élève dans sa société, de sorte qu'il y soit attaché et qu'il constitue un agent actif de son développement, grâce à la culture qu'il aura acquise sur les bancs de l'école.

f. L'Église

62. L'Eglise maronite trouve dans la parole de son maître: "Allez, de toutes les Nations, faites des disciples" (Matthieu 28,19), un appel clair qui s'adresse personnellement à elle, et auquel il faut répondre. Si elle adopte cet appel, c'est bien pour y répondre par son institution éducative: l'école.

La mission éducative de l'Eglise maronite trouve ses racines dans le patrimoine des pères de l'Eglise antiochienne où elle s'est développée et répandue à travers les époques. Les écoles aussi bien que les églises et les monastères ont été construits et ont prospéré avec le retour des premières générations des anciens du Collège maronite de Rome. Depuis sa fondation, le pape Grégoire XIII a fixé les objectifs et les visées de cette institution. "L'objectif premier et principal de la fondation de l'école a-t-il dit, est de renforcer la foi des maronites, de leur inculquer les bonnes sciences et de les élever sur les bases de l'enseignement sain et les vertus chrétiennes parfaites, afin qu'ils soient des apôtres qui répandent le parfum de la ferveur et les enseignements de la sainte Eglise sur les cèdres du Liban, sur leur communauté et dans leurs pays[100].

100. Abbé EID. F, **Le rôle des monastères dans la renaissance de l'enseignement et de la culture au Liban**, Baabda 26/2/2004 (en arabe).

Fidèle au principe selon lequel l'école est un partenaire efficace, dans la mission de l'Église, celle-ci se trouve en affinité avec une tradition de l'Eglise catholique qui affirme que l'Eglise "est appelée à être éducatrice des personnes et des peuples[101]".

Ainsi, ce partenariat repose sur une vision inspirée de la Bible et axée sur l'apprenant. Pour elle, le cadre légal et organisationnel de ce partenariat, c'est l'Etat, les canaux du message, c'est la communauté éducative, et le dépositaire des vertus, des bonnes traditions et du patrimoine artistique, c'est la famille[102].

g. L'information

63. L'information est un moyen de communication qui, utilisé à bon escient, fonde l'unité et l'entente mutuelle. C'est ainsi que l'Eglise maronite regarde les moyens d'information comme un partenaire de l'activité éducative par leur engagement moral et national et leur rôle, qui consiste à susciter la reconnaissance de l'autre, à respecter les droits de l'homme, et à mettre en mouvement un dialogue continu entre les différentes couches de la population auxquelles appartiennent les élèves. Elle cherche ainsi à atténuer les tensions inutiles, à mettre en communication des groupes religieusement et politiquement opposés, dans un même pays et hors des frontières, afin de créer des concepts communs de convivialité.

Le Synode recommande aux établissements éducatifs de faire connaître aux élèves les différents types d'information audiovisuels et écrits, ainsi que les techniques de rédaction des nouvelles de tous genres, de les former au bon choix des programmes et à l'examen de leur impact explicite ou implicite. L'école peut encourager les élèves à faire des recherches sur l'actualité et ses difficultés ou sur le patrimoine national, religieux et historique. Le Synode appelle à l'organisation de rencontres entre l'école et les parents pour aider les élèves à mettre en place les règles nécessaires pour distinguer entre le bien et le mal dans les films et leur contenu, quelque différents et variés soient-ils.

101. L'Exhortation Apostolique: *Une espérance nouvelle pour le Liban*, n° 106

102. Cf. Cardinal SFEIR N, **L'obligation de respecter les valeurs morales**, p.14 (en arabe).

Conclusion

Vers une éducation globale et de qualité

64. Les pères du Synode notent que l'Église cherche à réaliser les objectifs de l'éducation totale, de l'enseignement de qualité, de l'éducation pour tous, et de la qualité globale, ce qui justifie la création de l'établissement éducatif maronite et des éducateurs maronites aujourd'hui. Les pères relèvent que les défis que rencontrent ces objectifs ne peuvent être relevés que si l'Église et l'école maronite mettent en place des stratégies pratiques et des projets réalisables.

Les pères remarquent que pour réaliser les quatre objectifs susmentionnés, il faut réveiller la conscience collective des fils de l'Eglise concernés par l'éducation, les inciter à accepter et adopter ces objectifs, à comprendre les défis qui les leur font obstacle et à œuvrer stratégiquement pour les réaliser.

Toutefois, l'Église, dans son cheminement vers ces objectifs, remarque qu'ils ne constituent pas en soi une finalité, mais se caractérisent par la qualité de l'homme que l'Eglise maronite et les éducateurs maronites contribuent à former et à qualifier. Ainsi, l'Église refuse que la mission éducative de l'école maronite soit, en tant état de cause limitée à l'excellence scientifique et à la valeur intellectuelle. Ces derniers objectifs sont cartes essentiels, néanmoins la mission fondamentale, de l'école maronite reste d'offrir à l'élève l'avantage d'un développement total et harmonieux, humain et spirituel.

L'Église remarque que toute école ou groupe d'écoles faisant partie d'un diocèse ou d'un ordre doit élaborer son propre projet éducatif intégral, une sorte de charte qui la guiderait, d'une part, et qu'elle chercherait à réaliser à travers ses différentes activités scolaires, d'autre part. Ce projet doit impliquer les différentes faces du patrimoine chrétien et maronite. Lorsque l'école maronite rédigera ce projet en partant des choix établis dans ce document et assurera la participation efficace de tous les partenaires au processus de l'éducation, l'école aura intégré la spiritualité éducative synodale.

Le Synode ne manque pas d'insister sur le devoir de l'école de prendre conscience de sa qualité d'institution vouée au service de toute la société. Il lui incombe de s'efforcer de trouver les moyens financiers et moraux pour assurer à tous un enseignement de qualité, même en période de crises sociales et économiques. L'école s'impose ainsi en pôle fondamental dans un cadre éducatif pluraliste et large composé des différentes écoles des deux secteurs privé et public. Elle fait partie intégrante de la famille des écoles catholiques, même si elle doit conserver sa spécificité éducative. Elle est un partenaire fondamental qui porte le souci éducatif national et se met au service des objectifs nationaux généraux en matière d'éducation, bien qu'elle ait son cachet propre, et ses propres références ecclésiales et civilisationnelles.

En conclusion, le Synode espère constituer un observatoire maronite pour suivre la mise en application de ces choix et directives, car ce qui intéresse l'Église c'est que les enfants et les jeunes "reçoivent une formation intellectuelle et spirituelle solide, qui réponde ainsi à leur soif d'absolu et de vérité[103]", et que l'école soit aussi une communauté croyante[104]... dans un "un climat de foi et un sens des valeurs humaines et morales[105]" dans la famille éducative.

103. L'Exhortation Apostolique: *Une espérance nouvelle pour le Liban*, n° 51.
104. L'Exhortation Apostolique: *Une espérance nouvelle pour le Liban*, n° 73.
105. Ibid.

Les recommandations du texte et ses modalités d'application

Thème	Recommandation	Modalités d'application
1. La coordination éducative et l'ouverture des écoles	1. Convaincu du rôle de l'école dans la diffusion et le développement de la mission de l'Église, le Synode appelle les diocèses et les ordres actifs dans le domaine de l'éducation à poursuivre l'ouverture des écoles.	1.a: Mettre en place une stratégie pour coordonner l'ouverture des écoles maronites au Liban et dans les régions dépourvues d'écoles, au Liban comme dans les pays de l'expansion. 1.b: Mettre en place les cadres administratifs et éducatifs, et recenser les ressources nécessaires à une bonne activité éducative. 1.c: Assurer une coordination dans un groupe d'écoles affiliées à une seule ou à plusieurs institutions afin d'alléger les charges financières et d'augmenter l'efficacité éducative.
2. La charte éducative	2. Vu l'importance du travail éducatif, la détermination des objectifs éducatifs et la coopération entre les établissements éducatifs, le Synode recommande l'adoption de la charte éducative adoptée par l'APECL.	

Thème	Recommandation	Modalités d'application
3.L'éducation civile et nationale	3. Le Synode recommande aux établissements éducatifs d'accorder à l'éducation civique une importance fondamentale pour permettre aux étudiants de connaître leur identité, de s'ancrer dans leur terre, leur histoire, leur culture et leur entourage.	3.a: Respecter les heures de cours consacrées à cette éducation. 3.b: Développer des activités scolaires et extrascolaires (échange de visites entre les écoles, ateliers de travail, camps, excursions ...)
4.L'éducation et les personnes à besoins spéciaux	4. Le Synode recommande aux administrations des écoles d'accorder aux personnes à besoins spéciaux l'importance nécessaire.	4. Réhabiliter les bâtiments scolaires, assurer les équipements nécessaires, et profiter des expériences réussies à ce sujet.

Thème	Recommandation	Modalités d'application
5. La charte éducative	5.b: Il recommande la formation des ressources humaines, l'examen de la situation des enseignants et l'évaluation de leurs efforts, moralement et financièrement.	5.a: Développer et renforcer les mécanismes de coopération au sein de chacun des groupes d'écoles maronites et assurer le suivi dans le travail éducatif et administratif. 5.b: Développer les concepts de l'administration au sein de chaque école, la communauté éducative participant ainsi à la prise de décisions, à l'élaboration des politiques et au développement des structures administratives. 5.c: Élaborer un projet éducatif pour chaque établissement, décrire les missions des personnes qui y sont actives, former les ressources humaines à l'école en vue de mettre en application ce projet éducatif, faire de l'engagement spirituel chrétien de l'enseignant un des principaux critères de sélection. 5.d: Mettre en place des instances académiques entre les enseignants et jeter les fondements de l'évaluation de l'activité éducative. 5.e: Développer les publications de commercialisation, la création d'un site électronique, et renforcer et rationaliser la présence médiatique.

Thème	Recommandation	Modalités d'application
6. L'enseignement professionnel	6. Le Synode recommande que les écoles maronites accordent à l'enseignement professionnel l'importance qui lui est due.	6.a: Assurer une orientation scolaire de qualité pour permettre à l'élève selon ses capacités de choisir le cycle secondaire, l'enseignement supérieur ou l'enseignement professionnel. 6.b: Accorder à l'enseignement professionnel dans les écoles l'importance nécessaire et favoriser le développement de son secteur privé et public. 6.c: Charger le Secrétariat Général des Écoles Catholiques de suivre la promulgation des législations nécessaires qui favorisent la complémentarité entre l'enseignement public, professionnel et supérieur.
7. Les partenaires du processus de l'enseignement	7.a: Le Synode recommande à tous les partenaires de l'éducation de participer efficacement au processus de l'enseignement.	7.a: Tenir des rencontres, et des conférences, et constituer et renforcer les associations, dont les amicales, afin de mettre leur potentiel au service du projet éducatif. 7. b: Présenter aux élèves les différents moyens d'information audiovisuels et écrits puisqu'ils constituent un des partenaires du travail éducatif.

Thème	Recommandation	Modalités d'application
8. Les subventions	8.LeSynoderecommandeà l'écolemaronited'apporter aux élèves une assistance financière "afin qu'aucun jeune n'interrompe sa formation pour des raisons uniquement matérielles ou financières".	8.a: Mettre en place des stratégies et des programmes techniques pour la collecte de fonds afin de renflouer les caisses de l'assistance financière dans chaque école. 8.b: Enseigner gratuitement le quatrième enfant d'une famille maronite ayant inscrit ses enfants dans une même école maronite.
9. L'école publique	9. Le Synode recommande que l'on s'intéresse à l'école publique qui reçoit un grand nombre d'élèves maronites.	9. L'école maronite et les associations civiles dans chaque zone géographique établissent, d'une part un programme d'assistance académique et logistique aux écoles publiques présentes dans la région et cherchent, d'autre part, à y assurer l'éducation chrétienne et l'orientation spirituelle.
10. La responsabilité de l'Etat dans l'éducation	10.a: Puisque l'Etat veille au bien public, le Synode lui demande de s'engager moralement, et légalement à la justice distributive des subventions financières entre le secteur privé et public et à assurer l'enseignement de base obligatoire.	

Annexe 15 : Le projet éducatif des écoles de l'Ordre Antonin Maronite

1- Fondation et rayonnement de l'Ordre Antonin :

En l'an 1740 Youssef Semaan El Semaani, archiviste de la Bibliothèque apostolique du Vatican écrivit aux Pères Antonins la lettre suivante:

« En l'an 1700 A.D. l'évêque Gabriel Blouzani envoya le Père Sleiman Ben Hage de Mechmech, le moine Atallah de Beit Chébab, le père Boutros Mouannès de Bazoun et le moine Moussa de Baabdat, du Couvent Notre-Dame de Tamiche qu'il avait construit auparavant, au monastère Mar Chaaya dans la région de Broumana, afin qu'ils y vivent et adorent Dieu Tout-Puissant, avec les appelés qui veulent suivre leur bon exemple, dans le respect des règles cénobitiques. Deux ans plus tard, ils furent rejoints par les Révérends Pères Boutros Ataya de Sahel Alma, Ibrahim Youassaf d'Aramoun dans le Kesrouan, et Semaan Arid de Qtalé. Lorsque feu le Patriarche d'Antioche Mar Stéphan Doueihy de Ehden vit leur bonne conduite, et la réalisation de leur désir de voir leur Ordre grandir, il confirma leurs vœux et leurs statuts par son pouvoir patriarcal. Ce que firent aussi, les trois Patriarches qui lui succédèrent, à savoir Mar Gabriel Belouzani précité, Mar Yacoub Aouad de Hasroun et Mar Youssef El-Khazen qui siégèrent alors successivement sur le siège d'Antioche ».

« Votre Ordre se développa au Kesrouan. Les moines se multiplièrent comme le Cèdre du Liban; en particulier, sous les bons auspices du Patriarche précité Mar Yacoub Aouad, dans les monastères de Mar Elias à Ghazir, Mar Abda El Mechamar, Notre-Dame de Aïn Chqayq, Notre-Dame de Bkerké, Mar Elias à Antélias, et ils arrivèrent même jusqu'à Mar Sarkis à Ehden dans la région (Ayalé) de Jebbé du temps de Mar Youssef El-Khazen. En 1734, lorsque ce dernier voulut réaliser la réforme de l'Eglise maronite, en union permanente avec l'Eglise de Rome, vu son excès d'attention paternelle et son altruisme inspiré par la providence divine, il supplia le Saint-Siège, d'accord avec les Evêques de son Église, de m'envoyer comme Nonce Apostolique au Mont-Liban. Je m'y rendis à cet effet, sur ordre du Saint Père le Pape, Clément XII, de sainte mémoire et du Saint Consistoire ».

« Après avoir étudié la situation des monastères au Mont-Liban, je vis que vos moines, Dieu soit loué, vivaient la vie cénobitique, donnant des conseils et constituant des exemples édifiants et bénéfiques à leurs prochains, dans le respect des principes pastoraux. Pour cela, ils sont dignes de louanges et des plus grands éloges formulés par les pasteurs, les fidèles et toute la paroisse ».

El Semaani poursuivit: "Lorsque le Patriarche convoqua le synode libanais, en notre présence, et en la présence des Évêques, des abbés, des curés, des prêtres missionnaires et des notables, entre fin septembre et début octobre de l'an 1736 A.D., ces Pères synodaux décrétèrent, entre autres, que les moines devaient continuer à œuvrer en vue de faire confirmer leurs statuts par le Siège Apostolique de Rome.

Alors, le père Semaan Arid, Supérieur Général de votre Ordre, ainsi que les Pères Assistants (ou Conseillers), exprimèrent leur soumission au Pape de Rome et leur obéissance aux décrets du synode libanais, conclu sur convocation de Rome, et me firent part de leur désir d'envoyer à Rome deux de leurs moines solliciter la bénédiction du Successeur de Saint Pierre au Siège de Rome et demander la confirmation de leurs statuts. Ils me demandèrent de leur faciliter la tâche à mon retour à Rome. Par la suite ils y envoyèrent le père Boutros Ataya, premier Assistant, avec le père Younan Ben Hage Boutros de Bikfaya, munis de lettres de recommandation du Patriarche et des évêques maronites priant ainsi Sa Sainteté le Pape, de bien vouloir, par Sa Bienveillance, confirmer vos statuts et vos Constitutions monastiques. Sa Béatitude le Patriarche et les Évêques m'écrivirent, ainsi qu'à mon neveu l'Évêque Stéphan Aouad, nous demandant d'œuvrer en ce sens et de mettre à exécution ce que nous leur avions promis au Mont Liban, et ce, à notre retour à Rome en 1738 et leur arrivée en 1739.

Afin de répondre au désir du Patriarche et par respect envers votre Ordre et pour le bien de son développement spirituel, nous fîmes tout notre possible pour que Sa Sainteté le Pape, vous concède par Sa Bienveillance universelle la confirmation voulue; celle-ci a été déclarée par bulle papale, le dix-septième jour du mois de janvier en l'an 1740. Ceci eut lieu avec l'aide de la Providence, car, vingt jours après avoir décrété la confirmation susmentionnée, Sa Sainteté entra dans le sommeil des justes, vous ayant accordé cette noble faveur".

Le 15 août 1700, la première messe fut célébrée dans l'église nouvellement construite sur la colline de Aramta, dédiée à Mar Chaaya dans le district du Matn Liban.

A cette époque la région était habitée principalement par des Druzes; ce qui avait posé, au début, quelques problèmes; mais Mgr Gabriel de Blawza lia amitié avec l'Émir druze Abdallâh Qaydoubey Abillamaa qui gouvernait la région, et tout alla dans les meilleures conditions.

2- Mission éducative de l'Ordre Antonin Maronite :

Aujourd'hui, l'Ordre Antonin Maronite compte une trentaine de monastères et des Missions en Italie, France, Belgique, Canada, Australie, Syrie et Turquie.

L'œuvre éducative de l'Ordre Antonin se développa au cours des cinquante dernières années. L'Ordre institua deux modes de travail éducatif: l'un privé et payant à l'école des Pères Antonins à Baabda uniquement, et l'autre privé et gratuit dans huit écoles de monastères et centres antonins dans les diverses régions du Liban.

Le Père Abbé Maroun Harika (décédé en 1969) dit dans une lettre à ses moines en 1969:

« Les écoles primaires gratuites: Parmi les œuvres apostoliques les plus importantes que le Supérieur Général tiennent à réaliser et promouvoir, les écoles primaires gratuites des centres suivants:

♦ Notre-Dame de la Délivrance à El Mina (Tripoli)

♦ Mar Edna Nammoura au Kesrouan

♦ Saint Georges Aoukar au Metn

♦ Saint Elie Antélias au Metn

♦ Mar Nohra Kornet El Hamra au Metn

♦ Saint Elie Kornayel (Baabda)

♦ Notre-Dame Chemlane (Aley)

♦ Mar Roukoz Haoush Hala dans la Béqaa

Le total des élèves y est de 1380 pour l'année scolaire 1968-1969. Ces écoles, qui dispensent les parents de charges financières non négligeables, assurent aux élèves un niveau d'instruction et de culture élevé, comme l'indiquent les résultats des examens officiels, et donnent en même temps aux éducateurs un large champ d'action pour exercer le ministère spirituel et moral désiré, d'autant plus qu'en ce qui concerne ce sujet, notre société est très exigeante envers les moines ».

En outre, il y eut diverses tentatives pour fonder des branches spécialisées en études supérieures, telles que les facultés de Droit et de Théologie à Baabda, les facultés universitaires de Médecine générale et dentaire, ainsi que celle de Génie. Elles fermèrent leurs portes à cause des ingérences politiques et d'autres conflits sociaux à caractère concurrentiel étroit.

Au cours de la dernière guerre au Liban (1975 et suivant), ces écoles s'arrêtèrent de fonctionner, et certaines se transformèrent en écoles privées non gratuites, telle que celles de Mar Roukoz à Haouch Hala, Notre-Dame à El Mina, et le Collège des Pères Antonins à Baabda. L'Ordre a aussi fondé une école secondaire à Hasroun, une école primaire et complémentaire à Talabaya, et une autre primaire / complémentaire, et secondaire à Ajaltoun.

Par ailleurs, de nouvelles branches de nature culturelle, professionnelle et technique furent créées; par exemple: l'institut de prothèse dentaire, l'institut d'assistantes dentaires, l'institut technique Jean-Paul II à Jezzine, un autre à Qlayia (Marjeyoun) et les branches universitaires à Baabda, à Mar Roukoz Dahr El Houssayn et à Zahlé.

Il ne nous reste actuellement 2 écoles gratuites à Sed El Bauchrieh et à Tripoli/ Mina. Donc, nos écoles sont à ce jour:

♦ Collège des Pères Antonins à Baabda (maternelle, primaire, complémentaire, secondaire)

♦ Saint Georges à Bauchrieh, gratuite (maternelle et primaire)

♦ Pères Antonins à Bauchrieh (complémentaire)

♦ Notre Dame El Mina à Tripoli (maternelle, primaire, complémentaire)

♦ École de la Paix des PP.Antonins/Zahleh (maternelle, primaire, complémentaire)

♦ Mar Roukoz Haouch Hala (maternelle, primaire, complémentaire, secondaire)

♦ Notre-Dame à Hasroun (maternelle, primaire, complémentaire, secondaire)

♦ École Antonine Internationale à Ajaltoun (maternelle, primaire, complémentaire, secondaire)

♦ École des PP. Antonins Tripoli/Mina gratuite (maternelle et primaire

♦ École Mar Maroun Antounieh (maternelle, primaire, complémentaire)

3- Éducation et culture (statuts de l'Ordre Antonin Maronite) :

Art. 97 - § 1. Depuis la fondation de l'Ordre, nos premiers Pères se sont occupés de l'éducation et de l'enseignement; dans le voisinage de chacun de leurs monastères ou centres ils ont institué une école. L'enseignement est une forme, un moyen et une occasion d'évangélisation. L'évangélisation et la pastorale sont, au fond, à côté de l'éducation, la raison d'être de nos établissements scolaires.

§ 2. Pour que l'enseignement chrétien soit en mesure de réaliser ses buts et ses desseins il importe que les éducateurs soient bien préparés, qu'ils aient les connaissances profanes et religieuses requises, ainsi qu'une spécialisation pédagogique. Que la Charité règne parmi eux et qu'ils soient pénétrés de l'esprit apostolique pour rendre témoignage par leur vie autant que par leur enseignement.

Art. 98 - Les moines Antonins, pasteurs, éducateurs et enseignants, soucieux de dispenser, en même temps que la catéchèse, un enseignement culturel approprié aux besoins du milieu humain ambiant, en évolution perpétuelle, utiliseront les moyens modernes que la saine pédagogie, la science de l'éducation et les technologies leur proposent et mettent à leur disposition.

Art. 99 - Pour préparer à nos établissements scolaires et culturels les cadres efficaces, nos Supérieurs ont l'obligation de donner aux religieux, en phase de formation, l'opportunité de se doter de la compétence et de la professionnalité requise. Conscients que le bon éducateur ne s'improvise pas, ils assureront une longue préparation aux religieux qui seront appelés demain à exercer leur apostolat dans ce secteur.

Art. 100 - L'éducation des jeunes, quelle que soit leur origine sociale, doit viser à former non seulement des personnes cultivées mais aussi des croyants engagés et des citoyens loyaux.

4- Objectif de notre œuvre éducative :

Face à un tel nombre d'élèves et d'étudiants, voire même de familles, nous estimons qu'en qualité de moines antonins, nous sommes appelés à réaliser des objectifs principaux de l'éducation dont:

- l'éducation des jeunes en vue de les orienter vers une maturité humaine et chrétienne. Dans ce contexte, Saint Jean Chrysostome dit: « Regardez attentivement les jeunes chaque jour, et faites-en des héros du Christ ».
- l'éducation pour tous, sans distinction de religion, de race ou de couleur. Cette éducation est un droit acquis aux élèves, car elle fait partie de l'essence de leur vocation humaine, elle les aide par conséquent, à jouir de la dignité propre à l'homme.
- l'éducation basée sur la liberté, conformément à notre engagement d'assurer la liberté d'éducation reconnue par la Constitution Libanaise et mentionnée par Sa Sainteté le Pape Jean-Paul Il dans l'exhortation apostolique "*Familiaris consortia*" n°16 selon laquelle « le droit des parents au choix d'une éducation conforme à leur foi doit être absolument assuré ». Les états ont le devoir d'apporter aux familles l'assistance nécessaire afin qu'elles puissent exercer, comme il convient, leurs tâches éducatives...
- l'accompagnement des jeunes dans la période de formation pour éduquer l'Homme qui est en eux, et faire grandir tout homme. L'école de notre Ordre n'opère aucune distinction entre les classes sociales; elle vise à développer la personnalité de tout élève et à promouvoir sa vie spirituelle, morale et sociale, en nous basant sur les principes évangéliques qui orientent notre travail éducatif.
- notre école antonine ne s'occupe pas uniquement de l'orientation intellectuelle et pratique; elle cherche à faire du campus scolaire un lieu de rencontre intime entre parents, éducateurs et élèves, renforçant les liens entre les membres de la « famille éducative », de façon à ce que l'étudiant vive son développement moral, intellectuel et humain avec l'équilibre nécessaire.
- notre école antonine s'emploie à éduquer les hommes et les femmes des générations montantes pour en faire des citoyens du futur, capables de donner le meilleur d'eux-mêmes à la société et à l'Église. D'où la nécessité d'éduquer le sens de la responsabilité chez les jeunes. Nous sommes responsables de la réussite des générations que nous élevons dans leur mission et leurs responsabilités futures.
- en plus du souci de nos écoles d'assurer une instruction de haut niveau, nous sommes aussi appelés à assurer une éducation morale et spirituelle adéquate pour chaque être humain et à être les témoins du Christ, source et axe de toute vie.
- en plus du souci d'instruction intellectuelle, nous sommes appelés à éduquer la conscience et à développer la vie spirituelle par la pratique des vertus, l'attachement à la vie sociale et l'ouverture au monde. Cette éducation principale est la voie qui mène au développement et à la libération de l'homme et des peuples, à la solidarité et à la compréhension fraternelle, au Christ et à l'Église.

- cette éducation aux valeurs est le grand défi qu'affronte la famille éducative dans notre monde moderne, instruire ne va pas sans enseigner l'essentiel, à savoir la vérité et la dignité humaine, ces valeurs enseignées par le Christ et dont Dieu est la source et le but. C'est ici que la génération montante découvre le sens de son existence et perçoit sa vocation, pour témoigner de l'espérance dans le monde.

Étant déterminés par notre rôle d'éducateurs, ces objectifs affirment que notre mission éducative est :

- **Évangélique :** car elle cherche les moyens d'aider les jeunes à faire bonne «Lecture» de la Parole de Dieu.
- **Chrétienne :** notre souci premier est d'être au service de l'Église pour qu'elle accomplisse sa mission.
- **Spirituelle :** œuvrer à promouvoir la vie spirituelle de nos élèves par la pratique des vertus chrétiennes, telles que la vie en communauté, l'amour de Dieu et du prochain, le respect de l'autre et la solidarité avec tout homme. Ce travail est assuré par la présence et l'action des religieux, en collaboration avec des laïcs de bonne volonté et préparés «ad hoc».
- **Civique :** notre présence au Liban et la diversité de nos élèves nous invitent à faire de notre pays le lieu de rencontre de toutes les familles libanaises. En effet, le Synode pour le Liban nous recommande de vivre et de prêcher la convivialité mettant l'accent sur le dialogue inter-religieux et cultivant la loyauté envers la patrie et l'ouverture sur toutes les sociétés.
- **Humaine :** notre mission éducative nous demande d'éduquer les enfants aux valeurs humaines pour acquérir la maturité suffisante à ce niveau qui permettrait un sain développement des force spirituelles et intellectuelles.

5- Projet éducatif des écoles de l'Ordre Antonin Maronite :

a- Une éducation basée sur la foi

Depuis sa fondation au dix-huitième siècle, l'école de l'Ordre Antonin s'est distinguée par sa dimension apostolique, s'appliquant à faire connaître Dieu, la vérité absolue, pour l'aimer, faire sa volonté et l'adorer dans la vérité. Cette éducation se poursuit aujourd'hui avec le même enthousiasme et d'une manière plus consciente. « Depuis la fondation de l'Ordre, nos premiers Pères se sont occupés de l'éducation et de l'enseignement; dans le voisinage de chacun de leurs monastères ou centres, ils ont institué une école. L'enseignement est une forme, un moyen et une occasion d'évangélisation. L'évangélisation et la pastorale sont, au fond, à côté de l'éducation, la raison d'être de nos établissements scolaires. » (Statuts de l'O.A.M. art.97, 1)

Si l'esprit de la vie chrétienne est la caractéristique de l'éducation de l'École Antonine, dans un environnement hostile ou dans un milieu qui vit de ses traditions et de ses coutumes, ceci n'exclut pas le fait que les écoles de l'Ordre, là où elles se trouvent, veillent à apprendre à leurs élèves le respect de toute autre religion et les incitent à l'approfondir, à dialoguer autour de ses thèmes principaux, laissant à chacun la liberté de pratiquer la religion de son choix.

b- Une éducation intégrale de l'homme

En application du principe de concomitance de la vie et de l'éducation, les écoles de l'Ordre, en vertu de leur enracinement religieux, s'appliquent à inculquer à leurs élèves l'exercice des vertus de détachement, de l'amour du service, de la vie fraternelle, du respect des valeurs familiales et d'attachement à ces valeurs. Elles leur apprennent, en particulier, à aimer la terre et à partager ses biens avec autrui, à construire leur personnalité par un respect conscient et avisé du corps et par l'utilisation de ses fonctions vitales dans une chasteté responsable et une liberté solide. Cette école d'éducation a réussi, grâce à Dieu. Elle s'est montrée efficace dans la réalisation d'une mission spirituelle. Elle est devenue un terrain fertile de vocations religieuses et sacerdotales. Le livre n'est pas le seul moyen pédagogique adopté, pas plus que l'instruction n'est la référence essentielle pour la consolidation de ces valeurs; le corps enseignant et administratif de nos écoles joue un grand rôle dans l'opération éducative. Il est fortement invité à témoigner des valeurs humaines et chrétiennes, car si la parole influe, l'exemple édifie, surtout les générations montantes.

La collaboration entre les sujets de notre communauté éducative : les élèves, les parents, le corps enseignant, le personnel de service et les gestionnaires, réalise la finalité de notre mission éducative : l'éducation intégrale de la personne. Cette éducation est facilitée quand la relation éducative reconnaît pleinement l'égalité de la dignité de chaque personne, sans insister sur les rôles différents. Ainsi on peut former des personnalités capables d'avoir leur propre vision de la vie et de rendre raison de leurs options. (cf. «Les personnes consacrées et leur mission dans l'école », n. 41 et 45)

c- Une éducation civique et patriotique au service du bien commun

Ce que les programmes scolaires contiennent de meilleur c'est l'instruction civique de l'élève et la volonté de lui faire prendre conscience de l'importance de la civilisation qui marque son pays, et de la noblesse de la mission qui le distingue: « votre pays est plus qu'un État, c'est un message… ». C'est ce qui encourage l'élève à aimer sa patrie et à devoir se sacrifier pour elle, pour sa cause, c'est-à-dire pour sa mission. La vocation du Liban est, en effet, l'ouverture à toutes les civilisations, la reconnaissance de la pluralité, le respect de l'autre dans la convivialité, la dignité de l'homme et le droit à la différence. La mission éducative pour laquelle œuvrent les moines Antonins vise à construire une société plurielle, sur un espace de terre défini, où règnent la paix, la liberté de croyance et la justice.

Les caractéristiques de l'Éducation Antonine fondée sur la foi, la morale et le patriotisme, demeurent la concrétisation de l'esprit de désintéressement et l'image du don (gratuit) qui marque notre vocation d'éduquer les générations montantes. Notre souci, dans nos établissements scolaires, c'est d'aider ces mêmes générations montantes à acquérir, par la grâce de Dieu, la foi, l'amour de l'homme et le respect de ses droits, l'amour de la liberté et de la justice, l'amour de la patrie, et le travail pour que règne la fraternité universelle: c'est la civilisation de l'amour. « L'éducation des jeunes, quelle que soit leur origine sociale, doit viser à former non seulement des personnes cultivées mais aussi des croyants engagés et des citoyens loyaux. » (Statuts de l'O.A.M. art 100)

De cet esprit éducatif de l'Ordre, les Antonins ont retenu les valeurs inéluctables dans leur mission éducative: La foi en Dieu, l'amour de la terre, la convivialité dans le pluralisme, la responsabilité et l'individualité (découvrir l'apprenant comme étant une entité particulière.) « Les personnes consacrées veilleront à sauvegarder dans leur projet éducatif la priorité de la personne, … Chaque élève doit être considéré dans son individualité, en tenant compte de son milieu familial, de son histoire personnelle, de ses qualités et intérêts. » (cf. « Les personnes consacrées et leur mission dans l'école » n.61)

Annexe 16 : La direction des affaires éducatives, apostoliques et médico-sociales de la Congrégation des Sœurs Antonines

Art. 181 - La religieuse suit son Maître, le Seigneur Jésus, qui est «venu non pas pour être servi, mais pour servir» (Mt 20/28). Elle accomplit sa mission éducative, apostolique et médico-sociale, en se dévouant aux autres avec charité et dépouillement.

1. LA DIRECTION PEDAGOGIQUE

Art. 182 - La direction des affaires pédagogiques, assurée par le Bureau pédagogique, poursuit les objectifs généraux suivants :

1° confirmer que l'école Antonine s'insère dans la mission de l'Evangile et suit l'enseignement de l'Eglise ; oeuvre pour le service de tous et cherche à constituer une famille éducative unie dont le but est de promouvoir l'instruction et l'éducation des filles et garçons en leur apprenant à mieux utiliser leur liberté et à cultiver le sens de la justice, en leur inculquant la foi en Dieu, le sens des valeurs humaines et patriotiques et des vertus morales ;

2° procéder à des études pédagogiques et des recherches scientifiques sur les méthodes pédagogiques en vigueur ;

3° guider les responsables dans les écoles de la Congrégation vers une orientation pédagogique unifiée et procéder à leur recyclage ;

4° surveiller la marche des écoles, du point de vue administratif, scientifique, pédagogique et artistique, et leur donner l'appui nécessaire pour l'amélioration et le progrès ;

5° surveiller les questions juridiques des écoles de la Congrégation, et s'assurer de leur validité et de leur conformité aux lois en vigueur.

Art. 183 - § 1. Le Bureau pédagogique se compose des sections suivantes :

1° la section de l'éducation chrétienne ;

2° la section de l'enseignement, de l'éducation et de la culture ;

3° la section des affaires juridiques relatives aux écoles et leurs relations avec l'Etat ;

4° la section des écoles gratuites.

§ 2. Le Bureau pédagogique est présidé par une directrice nommée par le Conseil Généralice pour une durée de trois ans renouvelable. Elle est une religieuse professe perpétuelle, âgée d'au moins trente ans, experte en matière d'éducation, ayant une compétence scientifique, éducative et organisatrice.

§ 3. Le Conseil Généralice nomme les responsables des sections sus-mentionnées après consultation de la directrice du Bureau pédagogique.

Art. 184 - La directrice du Bureau pédagogique présente son programme et son budget au Conseil Généralice pour approbation. Elle présente aussi, en chaque fin d'année, un rapport détaillé sur la situation du Bureau, la marche de son travail et son budget; elle informe la Supérieure Générale, périodiquement, de sa situation et de ses activités futures.

Annexe 17 : Le projet éducatif de la congrégation des Sœurs Maronites de Sainte Thérèse de l'Enfant-Jésus Liban

Enrichie de l'enseignement de l'Église, de la pensée et de la spiritualité de notre fondateur, du projet de loi pour l'éducation des écoles catholiques au Liban, des besoins de notre société aujourd'hui, de l'indéfectible conviction de l'importance de l'éducation et son rôle dans la société et dans la vie. Le projet éducatif se résume par les points suivants[4] :

- Sensibiliser l'apprenant et l'accompagner pour qu'il s'avance dans l'amour de Dieu et qu'il grandisse en sagesse, en stature et en grâce.
- Entraîner l'apprenant à accepter soi-même et de l'aimer et de la respecter car elle est une grâce divine.
- La formation spirituelle qui solidifie dans l'apprenant les valeurs humaines et chrétiennes conformément à l'enseignement de l'Église Catholique.
- Éduquer l'apprenant pour qu'il arrive à une maturité sociale et spirituelle.
- Formation à la liberté responsable qui est le don de Dieu pour l'Homme dès sa création et qui est conforme à la déclaration universelle des droits de l'Homme.
- Sensibiliser l'apprenant à l'amour du prochain et son respect et la communication ouverte avec lui que ce soit sa religion, sa couleur de chair et sa langue.
- L'éducation à la culture de paix qui est construit sur la non-violence, le dialogue, la justice et l'égalité.
- Éduquer l'apprenant à l'amour de la famille et de sa préservation.
- L'éducation à l'esprit national car « notre terre est notre richesse » comme disait le père fondateur.

Annexe 18 : L'enseignement dans l'Ordre Libanais Maronite[5]

L'Ordre Libanais Maronite a été fondé par quatre jeunes maronites : Gabriel Hawa, Abdallah Karaali, Youssef El-Betn, Germanos Farhat, venus d'Alep entre l'année 1693-1694. Ils ont fait leurs vœux devant le Patriarche Stephan El-Dwayhi le 10 novembre 1695 au couvent Notre Dame de Kannoubine et ils ont habité au couvent de Marte-Moura à Ehden, Nord du Liban.

Abdallah Karaali, un des fondateurs, raconte dans ses Mémoires : « Au cours du même été aussi (1696), les habitants de Ehden nous avaient demandé d'apprendre à lire à leurs enfants; et pour 1e bien du monastère, le supérieur (général) me désigna pour instruire les enfants à proximité...

[4] Nous avons fait nous-même la traduction de ce passage de l'arabe.
[5] Ce document est tiré de ce livre : S.G.E.C-L., 2002. Découvrons la richesse de nos sources, 10ème Colloque des EC-L. (tome 1), pp. 48-52.

Quand l'hiver arriva et que les habitants d'Ehden descendirent comme d'habitude passer l'hiver en village de Zghorta, le supérieur (général) m'ordonna de descendre avec eux afin d'instruire les enfants à l'école Saint-Joseph située à Zghorta, que l'on commençait à construire.

De leur côté, les moines étaient descendus passer l'hiver à Mâr-Lîchâ, et le supérieur (général) confia le monastère Marte-Moura au vieux moine Antoine pour le garder jusqu'au printemps.

L'année 1697 commença. Au début du printemps, les moines montèrent donc à Marte-Moura. Moi aussi, je m'y suis rendu, et j'y suis resté tout l'été pour instruire les enfants au couvent... ».

Ce service éducatif que l'Ordre a accompli dès sa fondation, n'était pas bien défini dans les Règles et les Constitutions que 1e Patriarche Stephan El Dwayhi approuvées en 1700 ainsi que le Pape Clément XII en 1732, mais était souligné indirectement dans le canon 7, premier paragraphe, de l'obéissance, où les Règles interdisent au moine « d'expliquer, écrire, prêcher ou enseigner sans la permission du supérieur ». Ainsi dans le canon 4, deuxième paragraphe, de Chasteté, il est inscrit « il est défendu à un moine de cohabiter avec un garçon, et si celui-ci veut enseigner, ceci devra être à l'extérieur du couvent ».

On conclut, que dans les Règles et les Constitutions, les moines n'ont pas voulu insister sur l'éducation en tant que telle, mais que le besoin et la nécessité l'ont soumis, et que l'Ordre n'a jamais été indifférent au besoin de sa société. Les écoles ont été fondées dès le début, et comme preuve à cela, la lettre envoyée par le premier Assistant Général, le père Gerges Kachouh au Supérieur Général Mickael Eskandar qui était - à Rome - en 1729, demandant de lui envoyer des livrets syriaques, imprimés, pour éduquer les enfants dans les écoles suivantes de l'Ordre : A1 Louaizé - Zouk Mousbeh, Mar Lichaa-Bécharri, Tamich, Réchmaya, Mar Boutros Kreim E1 Tin et Chowaya. Il l'informa que les habitants de Bickfaya et Beit Chabab insistèrent pour que soient fondées des écoles dans leurs villages.

En 1735, l'Ordre Libanais Maronite fonda l'école Saint-Antoine de Syr, et en 1736, l'école Notre-Dame de Machmouché dans le Chouf et deux écoles à Chypre en 1735 et 1737.

En 1739, le Supérieur Général de l'Ordre Libanais Maronite Ignace Al-Labboudy à écrit à Monseigneur Youssef Simaan Al Simaani qui était à Rome l'informant que le Consul français à Tripoli lui avait demandé de 1a part du Roi Louis XV d'ouvrir trois écoles dans les villes de Acka, Lataké et Tripoli.

De cette façon, l'Ordre Libanais Maronite répandit aux besoins des contrées dans lesquelles se trouve les chrétiens et surtout les maronites, et ainsi, des écoles ont été fondées dans toutes les régions libanaises : une école à Sayda et une autre à Ajaltoun en 1751, Deir EL Kamar, Mar Abda Maad en 1759, une école à Tannourine en 1765, à Baskinta en 1771, à Bhersaf en 1740, à Wadi Chahrour en 1787, à Mar Maroun El Knaytra en 1800, à Ban en 1806, à Kartaba en 1815, à Abadiyé en 1830, à Rass El Matten en 1830, à El Mtein en 1831, à Beit Lahya en 1836, à Ras El Harf en 1837 et enfin à Chebanieh en 1838.

Il y a eu d'autres écoles que le père Naamtallah Al Kafri a présenté au Conseil des Églises Orientales par un rapport en l'an 1878 : École à Ajaltoun, à Ghbali-Keserwan, à Friké dans la région de Beit Chabab, École de Baskinta, Al Mtein, Ras El Maten, Hamana, Al Chebanieh, Al Ebadieh, Wadi Chahrour, Wadi Jezine, Kafar Hayal, Bassa, Tanourine, Ban, et l'École de Oudine à Andeket. Et, Il y avait quatre écoles que le père Naamtallah El Kafri n'a pas citées et qui probablement étaient fermées en 1878 et qui sont les suivantes : École El Mrouj en 1793, Bait Lahya en 1837, Ras il Harf en 1837 et Ain Zebdeh en 1853.

Le père Elias Lahoud El Sokhen a raconté dans ses mémoires qu'il a fait ses études en 1887 à l'école de Mar Moussa El Dawar. puis en dans autre école au couvent Saint Mickael à Bnabîl.

Après la première guerre mondiale, l'Ordre Libanais Maronite commença une nouvelle période d'éducation et il y a eu une évolution dans les programmes et la méthode. L'Ordre a rouvert des écoles plus modernes selon la liste suivante : Notre-Dame de Machmouché et Notre-Dame de Mayfouk en 1922, école Saint-Maroun à Mejdel El Maouche en 1936, Saint-Georges Achach en 1945, Collège Libanais à Beit Chabab 1945, Saint-Antoine à Cheka en 1947, Saint-Antoine à Hamana en 1949, Saint-Charbel à Jiyeh en 1949, l'école du Saint Esprit à Kaslik en 1950, Saint-Joseph à Mtein en 1950, Saint-Elie Al Kahlounieh en 1965, Collège Central à Jounieh en 1966, Notre-Dame du Liban à Harissa en 1967, *North Lebanon College* en 1984 et Collège Mar Roukoz à El Klayaat en 2000.

En l'an 1970, l'Ordre avait 26 écoles payantes et gratuites, voici la liste comme suit :

Les écoles payantes : école Notre-Dame de Machmouché, Saint-Charbel de Jieh, Saint-Maroun de Majdel El Maaouche, Saint-Antoine de Hamana, Collège Libanais de Beit Chabab, Saint-Joseph de El Mtain, Notre-Dame de Tamich, Saint-Elie de Kahlounieh, Collège Central de Jounieh, École Saint-Esprit de Kaslik, Notre-Dame de Mayfouk, l'École Nationale de Cheka, Saint-Georges de Achach, Notre-Dame de Bassa.

Les écoles gratuites : Saint-Elie de Kahlounieh. Saint-Sassine de Baskenta, Notre-Dame de Liban de Harissa, Notre-Dame de Victoire de Ghosta, Saint-Joseph de Jounieh, Notre-Dame de Tamich, Notre-Dame de Mayfouk, École Nationale de Chekka, Saint-Antoine de Kouzhaya, Saint-Charbel de Bkakafra, Saint-Georges de Achach et Notre-Dame de Secours de Bassa.

Aujourd'hui, après la guerre du Liban, l'Ordre dirige 19 écoles payantes, gratuites et techniques selon cette liste :

Écoles payantes : Collège Central de Jounieh, école Notre-Dame de Machmouché, Saint-Charbel de Jieh, Saint-Maroun de Majdel El Maaouche, Saint-Antoine de Hamana, Saint-Joseph de E1 Mtein, Notre-Dame de Mayfouk, l'École Nationale de Cheka, Saint-Georges de Achach, North Lebanon College de Zghorta, Mar Roukoz de Klayaat, école Notre-Dame du Liban à Harissa.

École gratuites : école Notre-Dame de Machmouché, école Notre-Dame du Liban à Harissa, école Notre-Dame de Mayfouk.

Écoles Techniques : Collège Central de Jounieh, l'École Nationale de Cheka, *North Lebanon College* de Zghorta, école Notre-Dame du Liban à Harissa.

L'Ordre a fondé trois écoles à l'extérieur du Liban : Saint-Charbel en Australie, Collège Notre-Dame du Liban au Sénégal, Collège du Sacré-Cœur à Côte d'Ivoire.

L'Ordre Libanais Maronite était toujours fidèle à sa mission éducative. Il était parmi les premiers à mettre ses couvents au service de tous les libanais passionnés du savoir. En plus de la science et du savoir, l'on s'y formait à la dignité, à la fierté et à une morale solide ; l'on s'y éduquait à une culture religieuse authentique : l'appartenance patriotique et enracinée qu'on y apprenait n'a jamais été réalisée en dépit de l'apprentissage d'une ouverture authentique aux autres.

L'option de l'Ordre n'a jamais été statique, mais dynamique; l'enseignement a été fait, de la manière traditionnelle, « sous le chêne », à l'école abritée par le couvent, dans des locaux bien aménagés selon les normes contemporaines.

L'Ordre ne cesse de suivre le cours du développement et des conditions démographiques de la population; il projette de créer des écoles de haut niveau, dans des zones rurales comme dans des zones urbaines.

Dans la même perspective, il est en train de multiplier les branches universitaires au Liban. Cette politique éducative vise, en fin du compte, à maintenir, dans leur terre, les habitants des régions lointaines; ce qui leur assure une éducation et des occasions de travail et ce, à un prix moindre par rapport à un séjour en ville ou à l'étranger.

L'histoire de l'Ordre Libanais Maronite témoigne combien il a accompagné son peuple dans tous les périples de son histoire. Il est aujourd'hui, plus que jamais, prêt à tout faire pour former une personnalité libanaise engagée et productive dans son pays et dynamique dans sa foi.

Annexe 18 :

Projet éducatif de la congrégation des Sœurs Maronites de la Sainte Famille

La Congrégation des Sœurs Maronites de la Sainte Famille est une Congrégation Libanaise religieuse missionnaire, de droit patriarcal, fondée par le Patriarche Elias Hoyek « pour le bien de l'Eglise et du pays »[6], enracinée dans une terre, dans une histoire et dans

[6] - constitutions SFM, n 1, 1930

une Eglise. Ces trois données : terre, histoire, Eglise ont un texte commun, le Liban situé dans un univers pluriel, arabo-oriental, islamo-chrétien.

« De la puissance à l'acte »[7]

Le Fondateur : Patriarche Elias Hoyek (1843-1931), homme d'envergure, figure de chef, pasteur attentif, est constamment à l'écoute des besoins de son peuple, à l'écoute surtout des plus petits. En cette fin de XIXème siècle, le projet de fonder une Congrégation missionnaire féminine nationale, au service de plus démunis dans les régions les plus reculées, le taraude. Il y revient sans cesse dans ses écrits et ses entretiens avec les dignitaires de Rome tout en guettant les opportunités pour le réaliser : « *l'instruction plus que simple qui suffisait autrefois à nos enfants devient tout à fait insuffisante et incomplète de nos jours. Ici comme partout, une réforme pour être efficace doit commencer par la femme, par la mère de famille ; or jusqu'ici les écoles des filles sont presque inconnues ; il faut donc tout créer… j'ai commencé moi-même la fondation d'une Congrégation religieuse, enseignante, indigène ; l'œuvre semble devoir s'étendre mais les moyens matériels lui manquent »*[8]

La Fondatrice : Mère Rosalie Nasr (1840-1899) est une personne d'une trempe particulière, femme sage, au cœur tendre, au zèle incandescent, alliant force et douceur, réalisme humain et profondeur spirituelle. En la choisissant comme co-fondatrice, le Patriarche Hoyek fait preuve de clairvoyance prophétique. Après avoir occupé des postes de hautes responsabilités dans sa Congrégation d'origine (vingt-quatre ans chez les sœurs de Notre Dame de Nazareth), et treize ans chez les sœurs du Rosaire, dont neuf ans comme supérieure générale, elle rencontre

Providentiellement Elias Hoyek, encore évêque, qui lui expose son projet de fondation. Ayant obtenu le constamment du Patriarche de Jérusalem, son supérieur hiérarchique, elle se consacre entièrement à « l'œuvre » avec Mère Stéphanie Kardouche, son élève et compagne, venue avec elle de Nazareth.

« L'heure de la Providence a sonné, dit Mgr Hoyek. Il est temps de répondre à sa volonté et de passer de la puissance à l'acte, d'entamer une œuvre qui nous est confiée. Puisons notre force auprès du Très-Haut et appuyons-nous sur Celui qui n'avait pas où reposer sa tête. Osons entreprendre sans relâche ».

« A nous d'être disponibles, répond Rosalie ; à la Sagesse divine de disposer, et à sa Toute- Puissance d'achever. Mais où s'installer ? A-t-on un pied-à-terre ? »[9].

[7] - Manuscrit El Khabar al Yakin, n 25, Mère Stéphanie Kardouche
[8]- Lettre du Fondateur au directeur général de l'œuvre de la foi, 10 mars 1899
[9] - Manuscrit El Khabar al Yakin, n 40, Mère Stéphanie Kardouche

Historique

En 1895 la Congrégation voit le jour à Jbeil. Ursula Lahoud met à la disposition de la Congrégation naissante une maison qu'elle se dépêche de reprendre. La jeune communauté formée de neuf religieuses est obligée de se trouve une nouvelle propriété à Abrine pour s'y installer le 20 décembre 1896, après une escale de trois mois à Kfifane[10]. Les sœurs commencent aussitôt les travaux de construire et ouvrent les portes à quelques élèves venues de la région dès 1897.

En 1899, Mère Rosalie Nasr est assassinée par une ex religieuse qu'elle avait renvoyée pour une juste cause. La tradition de la Congrégation considère la Fondatrice comme martyre dont le sang a arrosé « *le jeune plant »*[11]et a contribué fortement à la rapide croissance de la jeune Communauté. Elle doit à ce breuvage précieux la vitalité des prémices, la vigueur de la jeunesse, le jaillissement des sources et la fécondité.

Cette période se distingue par une large implantation de la jeune Congrégation dans le pays. Malgré la crise économique et sociale qui frappe le pays pendant la première guerre mondiale, et malgré le retrait forcé des religieuses étrangère sur ordre du gouvernement, il insiste auprès de Mère Stéphanie Kardouche afin d'obtenir du gouvernement Ottoman une Licence d'enseignement pour toutes les écoles de la Congrégation. Pendant deux mois – du 4 février au 30 mars 1916 – il ne cesse de rappeler dans ses lettres l'urgence d'avoir cette licence. La requête est adressée le 20 février 1916 aux autorités compétentes. Une lettre datée du 7 avril 1916 confirme l'obtention de la licence[12].

A la mort de la Mère Stéphanie Kardouche[13], deuxième supérieure générale et co-fondatrice, la Congrégation compte quatorze institutions éducatives et une hospitalière. A la mort du Fondateur le 24 décembre 1931, la Congrégation compte dix-neuf institutions éducatives, une institution hospitalière et quatre-vingt-quatorze religieuses.

Entre 1937 et 1947, Mère Joséphine Hoyek (nièce du Fondateur) élargit l'envoi en mission au-delà des frontières libanaises. Deux écoles secondaires sont mises en place en Syrie (Banias, Lattaquié), elles ferment leurs portent lors de la nationalisation en 1967 et se transforment en centres de prières et se missions.

En 1961, le nombre total des institutions s'élève à cinquante-sept (écoles, hôpitaux, dispensaires, maisons des vieillards) dont quarante-sept écoles.

En 1967, à la demande de l'Eglise Maronite de Sydney en Australie, trois religieuses pionnières s'y rendent pour étudier les besoins de la communauté libanaise implantée là-bas. Aujourd'hui, quinze religieuses œuvrent dans deux écoles secondaires, une maternelle, deux maisons pour personnes âgées.

---

[10] - Fin septembre 1896, les sœurs quittent Jbeil via Batroun à bord d'un petit navire.
[11] - Lettre du Fondateur, 26 juillet 1922
[12] - Archives de la maison Généralice, Abrine, manuscrit.
[13] - 16 mars 1927

Au Liban, cinq écoles sont contraintes de fermer leurs portes suite à la guerre 1975-1990.

Depuis les années soixante, le besoin de formation s'est fait de plus en plus ressentir, tant dans le secteur de l'éducation que dans le secteur hospitalier. La Congrégation met alors en place un centre catéchistique, un service pédagogique et des instituts techniques et universitaires de pédagogie et des soins infirmier.

Intuition fondatrice

"Lorsque nous avons décidé de fonder la Congrégation des Sœurs Maronites de la Sainte Famille, la parole de l'Evangile s'est présenté à notre mémoire : 'vous êtes la lumière du monde. Une ville placée au sommet d'une montagne ne peut être cachée. Et l'on n'allume pas une lampe pour la mettre sous le boisseau (...)'. Nous avons alors souhaité que votre Congrégation fût cette cité fondée sur notre sainte montagne, et une lampe rayonnante qui éclaire tout le monde, non seulement par l'enseignement et l'éducation de la jeune fille, éducation qui devrait combler toute lacune et toute déviation provenant du milieu familial ou social, mais surtout par un comportement édifiant dont l'influence sur les âmes est, de loin, plus efficace"[14].

Le Patriarche Elias Hoyek en accord avec la fondatrice Rosalie Nasr projette la fondation d'une Congrégation autochtone, insérée plutôt dans le milieu pauvre et rural d'une société où le hiatus socio-économique commençait déjà à se creuser démesurément entre villes et villages, riches et pauvres, milieu élitiste cultivé et milieu populaire analphabète en majorité.

Le fondateur, issu lui-même de ce milieu rural, cerne les vrais besoins qu'il traduit par la nécessité et l'urgence de « réparer le tissu social » qui souffre selon son diagnostic du mal de l'ignorance, de la corruption et de la décomposition de la cellule familiale. Son intuition première est donc d'offrir à la famille -par conséquent à la société- les moyens de se reconstituer et cela grâce à la femme, épouse et mère, pilier de la famille, son âme et son cœur. D'où son projet de fonder une Congrégation qui se consacre à l'éducation de la jeune fille comme futur noyau de la famille et par conséquent de la société dans son ensemble.

"*En vérité, mes chères filles, votre Congrégation est le champ et l'édifice de Dieu qui, par sa bienveillante tendresse envers ce pays, a voulu lui fonder une Congrégation nationale ayant pour mission l'éducation des jeunes filles selon les exigences de l'Evangile et les*

[14]- Lettre Fondateur septième – 16 juillet 1924 (p.106)

principes de la vertu qui édifient les foyers, protègent les familles et préservent la société de la corruption"[15].

Ainsi la Congrégation naissante créera des écoles (internats et externats) spécialement dans les villages et les milieux populaires "*sans distinction de race ou de religion"* afin de donner aux enfants *"une éducation conforme aux principes de la morale chrétienne et de l'Evangile »*[16].

Contribuer à reconstruire le tissu fondamental de la société, c'est lui offrir les moyens adéquats pour repartir sur des bases solides par le truchement de l'éducation. Eduquer l'enfant au sens de la dignité humaine, au sens de l'autre, au respect de la vie, de la justice, au sens civique, au droit et à la droiture, à la responsabilité c'est insuffler à la société les valeurs de l'Evangile.

La logique éducative, depuis la fondation, est construite en **spirale concentrique ascendante.** Elle est bâtie sur l'évolution de la personne humaine : être en devenir, être social, être relationnel. La volonté fondatrice est de faire parvenir l'intuition éducative jusqu'à la relation à Dieu comme Père à la suite de Jésus le Maître.

La logique éducative de la Congrégation est également centrifuge. Elle part du noyau vers la périphérie, la famille étant le noyau central de la société et la femme celui de la famille.

Fondateur et Fondatrice de la Congrégation des Sœurs Maronites de la Sainte Famille ont vu dans l'éducation de la jeune fille et par conséquent de la femme, la clé de salut de la famille et de la société libanaise, au seuil du XXème siècle.

Actualisation : enracinement et ouverture

La volonté fondatrice veut que la tâche éducative qui est confiée à la Congrégation soit vécue non seulement au sens du professionnalisme, mais encore et surtout comme une mission, comme **« *un service spirituel diaconal*** » équivalent au service sacerdotal, où la personne humaine est servie, respectée et aimée:

"Nous n'exagérons pas en disant que votre vocation implique, en quelque sorte, l'honneur du sacerdoce, bien que vous ne soyez pas ointes…"[17]

Aujourd'hui encore, l'intuition fondatrice appelle les religieuses à un enracinement profond dans la société où elles vivent. Il s'agit d'une insertion intelligente et éclairée. Fondateur et fondatrices les invitent à se mettre à l'écoute du monde qui est le leur et à répondre à ses vrais besoins en faisant preuve de créativité et d'imagination pour mieux

[15]- Lettre Fondateur – 14 août 1915- (p.38)
[16]- Constitutions, n°2
[17]- Lettre Fondateur onzième –23 juillet 1929- (p.138)

servir la jeunesse. Leur mission exige une permanente attention aux racines avec une grande souplesse pour s'adapter au monde d'aujourd'hui : tout en gardant l'intuition fondatrice, inventer le langage adéquat, mettre en oeuvre de nouvelles stratégies créatives, qui parlent aux hommes de ce siècle, à la société d'aujourd'hui, et aux jeunes de ce temps.

"La tâche de l'éducation et de l'enseignement fait partie des plus importantes missions de L'Eglise et de ses ministères les plus sacrés. La Congrégation s'y est engagée depuis sa fondation. Nous prenons conscience de sa grandeur et de sa valeur sacrée, puisqu'elle touche à la formation chrétienne et humaine à la fois et parce qu'elle préserve dans la jeunesse l'icône de Dieu et contribue avec l'Esprit Saint à son accomplissement. Nous réservons à cette mission importante tous les moyens nécessaires en soin et en compétence. De même que nous veillons particulièrement au bon choix de nos collaborateurs pédagogiques et du corps enseignant compétent parmi les gens qui font preuve d'un jugement droit et juste et d'une vie moralement exemplaire, afin que notre travail éducatif soit bâti sur les bases d'une foi solide dans le Christ et d'une morale inspirée de l'Evangile"[18].

"Ce qui appartient à l'école en propre, c'est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité, d'aider les adolescents à développer leur personnalité"[19]*. « Entre tous les moyens d'éducation, l'école tient une importance particulière ; elle est, en vertu de sa mission, le principal facteur de développement des facultés intellectuelles, elle exerce le jugement, elle introduit dans le patrimoine dû aux générations antérieures, elle promeut le sens des valeurs, elle prépare à la vie professionnelle ; entre des élèves de conditions sociales et de caractères différents, elle fait naître des relations d'amitié, elle favorise les dispositions à bien se comprendre, elle constitue surtout comme un centre dont l'activité et le progrès doivent réagir sur les familles, les maîtres, les associations de toutes sortes qui développent la vie culturelle, civique et religieuse, sur la société civile et sur toute la société humaine »* [20].

Source et référence

Fidèle à l'Evangile, à l'esprit de ses fondateurs et à l'enseignement de l'Eglise, sensible aux exigences et aux besoins du monde contemporain, la Congrégation, dans son service éducatif, se donne comme références :

[18]- Constitutions - Art.81
[19] - Vatican II, L'Education chrétienne, n°8
[20]- Vatican II, L'Education chrétienne, n°5

L'Écriture Sainte

« […] En vérité, je vous la déclare, chaque fois que vous l'avez fait à l'un de ces plus petits, qui sont mes frères, c'est à moi que vous l'avez fait »[21].

« … Et c'est lui qui a donné certains comme apôtres […] d'autres enfin comme pasteurs et chargés de l'enseignement, afin de mettre les sains en état d'accomplir le ministère pour bâtir le corps du Christ, jusqu'à ce que nous parvenions tous ensemble à l'unité dans la foi et dans la connaissance du Fils de Dieu, à l'état d'adultes, à la taille du Christ dans sa plénitude »[22].

« Vous êtes le sel de la terre […], vous êtes la lumière du monde. Une ville située sur une hauteur ne peut être cachée […]. Que votre lumière brille aux yeux des hommes, pour qu'on voyant vos bonnes actions ils rendent gloire à votre père qui est aux cieux ».[23]

L'enseignement de l'Église

Par son appartenance à l'Église Maronite d' Antioche et son désir de participer à son action au service de ses concitoyens, dans un esprit d'ouverture à l'enseignement et aux directives de l'Eglise Catholique, la Congrégation ne croit que *« tous les hommes de n'importe quelle race, âge ou condition possèdent en tant qu'ils jouissent de la dignité de personnes, un droit inaliénable à une éducation, qui répond à leur fin propre, s'adapter à leur caractère, à la différence des sexes, à la culture et aux traditions ancestrales, et, en même temps, s'ouvre à des échanges fraternels avec les autres peuples pour favoriser l'unité véritable et la paix dans le monde. Or, le but que poursuit la véritable éducation est de former la personne humaine dans la perspective de sa fin suprême, en même temps que du bien des sociétés dont l'homme est membre, et dont, une fois devenu adulte, il aura à partager les obligations »*[24].

« Tous les chrétiens ont droit à une éducation chrétienne. Celle-ci ne poursuit pas seulement la maturité de la personne humaine… mais vise principalement est ce que les baptisés devient chaque jour plus conscients de ce don de la fois qu'ils ont reçu, apprennent à adorer Dieu le Père en esprit et en vérité […] soient formés de façon à mener leur vie propre selon l'homme nouveau dans une justice et une sainteté véritables, […] ils prennent l'habitude aussi bien de rendre témoignage à l'espérance qui est en eux que d'aider à la transformation chrétienne du monde, par quoi les valeurs naturelles, reprises et intégrées dans la perspective totale de l'homme racheté par le Christ, contribuent au bien de toute la société… »[25].

---

[21] - Mt 25,40 ; cf. lettre du Fondateur, 23 juillet 1929
[22] - Ep 4,11-13
[23] - Mt 5,13-16
[24] - Vatican II l'éducation chrétienne, n°1
[25] - ibid n°2

La volonté fondatrice

La volonté fondatrice est exprimée dans les lettres du Fondateur et dans les Constitutions de la Congrégation :

« […] Dieu, par sa bienveillante tendresse envers ce pays a voulu lui fonder une Congrégation nationale ayant pour mission l'éducation […] selon les exigences de l'Evangile et les principes de la vertu qui édifient les foyers, protègent les familles et préservent la société de la corruption »[26]*, ceci « sans distinction de race ou de religion »*[27]*, « nous prenons conscience de la grandeur et de la valeur sacrée de l'éducation et de l'enseignement puisqu'elle touche à la formation chrétienne et humaine à la fois, et parce qu'elle préserve dans la jeunesse l'icône de Dieu et contribue avec l'Esprit Saint à son accomplissement »*[28]*.*

Nos intentions éducatives

Fidèles à nos valeurs de références, misant sur l'évolution de la personne humaine, nous voulons former des élèves capables de donner du sens à la dignité humaine, de respecter la vie ; que leurs choix et décisions soient guidés par la conscience, la justice et le respect des droits et des devoirs.

Nous voulons former des élèves qui ont le sens de Dieu et qui sont capables de vivre leur foi en respectant celle des autres.

Nous voulons développer chez les baptisés l'appartenance à l'Eglise Corps du Christ, la foi en Dieu Père, à la suite de Jésus Maitre, sous la mouvance de l'Esprit Saint.

La dimension familiale et sociale étant omniprésente dans notre logique éducative, nous voulons être attentives à la qualité de relation et de présence auprès des familles de nos élèves. Nous accordons de l'importance à l'éducation de la jeune fille pour qu'elle soit capable d'assumer son rôle familial, social, spirituel et culturel.

Notre plan d'action

Viser l'éducation intégrale et harmonieuse des jeunes en les préparant à la vie qui les attend dans le monde d'aujourd'hui, en alliant fidélité à la culture libanaise, à ses traditions, et ouverture aux autres cultures.

Développer chez les jeunes le sens de la responsabilité et de la citoyenneté en leur apprenant comment prendre leur place effective dans la société.

---

[26] - Lettre du Fondateur, 14 aout 1915
[27] - Constitutions SFM n°2, 1930
[28] - Constitutions SFM n°81, 1992

Contribuer à l'épanouissement de la personnalité des jeunes en développant le sens de la justice, de la démocratie et de l'équité.

Encourager les jeunes à devenir membres actifs dans leur milieu scolaire.

Accorder une attention particulière à la formation intellectuelle, à l'enracinement dans une histoire et une terre, à l'éducation artistique, physique, écologique et à la formation aux techniques d'information et de communication. L'actualisation des moyens d'apprentissage et des programmes pour qu'ils soient au service de cette formation est de première importance.

Donner une place essentielle à l'éducation de la foi et à la vie dans un esprit d'Eglise en aidant les élèves à faire croitre leur relation à Dieu comme Père, à la suite de Jésus le Maitre, sous la mouvance de l'Esprit Saint.

Les acteurs du projet éducatif

La mise en œuvre de ce projet relève de tous les acteurs de l'éducation : personnel administratif, animateurs spirituels, religieuses, enseignant, élèves, parents d'élèves, personnel technique, comités de parents d'élèves, de professeurs, et amicale des anciens.

« Sachons que l'éducation exige un travail silencieux et discret, le travail du semeur qui laboure, sème, compte sur Dieu et attend. Eloignons-nous du « pompeux » et imitons l'abeille dans sa ruche, parce que le bruit et la vanité ne produisent pas du bien »[29]

Annexe 19 : Le projet éducatif des écoles de la SAGESSE

1. HISTOIRE, SOURCES ET REFERENCES

Le projet éducatif des Collèges de la Sagesse trouve son inspiration première dans le souci apostolique du premier fondateur Mgr Youssef Debs, Archevêque Maronite de Beyrouth, qui a trouvé nécessaire, en 1875, d'assurer une éducation aux laïcs, après avoir assuré l'éducation aux clercs. La première institution de la Sagesse a ouvert ses portes le 1e novembre 1875, dans la région « Al Ghabé » à Beyrouth et fut consacrée au Verbe Incarné, la Sagesse Divine. Mgr Debs exprimait par là son désir de voir les bienfaits de cette institution couvrir toute la région de l'Orient, pour la plus grande gloire de Dieu ; il confia cette école au patronage de Saint Joseph. ***« J'ignore comment Dieu bénit cette œuvre dédiée à sa Bienveillance, pour le bien du prochain… Cette école a promu des prêtres, des savants, des orateurs, des poètes et des écrivains. J'implore Dieu tout puissant de lui permettre tout le succès et le progrès pour sa plus grande gloire et le bien de toute la région de l'Orient ».***

[29] - Constitutions SFM n°81, 1992 ; cf. Lettre du Fondateur 25 juillet 1931

C'est dans ce même esprit que ses successeurs ont continué le développement et l'expansion de cette institution dans les différents secteurs géographiques du diocèse Maronite de Beyrouth. D'autres sections de la Sagesse ont ensuite été instituées :

- Section Saint Jean à Brasilia – Baabda, instituée en 1960.
- Section Saint Maron à Jdeidé – Metn, instituée en 1965.
- Section Saint Elie à Clémenceau – Beyrouth, instituée en 1973.
- Section Saint Jean-Maron – Aïn El Remmaneh, instituée en 1986.
- Section Marie, Mère de la Sagesse, Aïn Saadé, instituée en 1992.
- En outre, une école technique a été instituée à Beyrouth en 1983 et une autre section à Aïn El Remmaneh en 1990.
- Dans le même souci éducatif, une École Supérieure de Droit, instituée déjà en 1877, a fonctionné jusqu'en 1913 et repris son élan en 1961. Cette école, à partir de l'an 2001, fait partie de l'Université de la Sagesse, érigée en l'an 2000 et qui comprend sept facultés :
    1. Faculté de Droit
    2. Faculté de Droit Canonique
    3. Faculté des Sciences Ecclésiales
    4. Faculté des Sciences Politiques et des Relations Internationales.
    5. Faculté de Gestion et de Finance.
    6. Faculté de Gestion Hôtelière.
    7. Faculté de Santé Publique.

Ce projet éducatif s'inscrit dans la ligne de l'enseignement catholique au Liban qui trouve sa raison d'être dans l'acte de foi en la Personne du Christ qui nous invite à vivre avec lui l'amour, l'espérance et aussi la foi que l'humanité est sauvée par lui. Ce projet se place aussi dans l'esprit de la tradition de l'Église Maronite et adopte les orientations de l'Exhortation Apostolique, « une espérance nouvelle pour le Liban », donnée à Beyrouth, le 10 mai 1997, par sa Sainteté le Pape Jean-Paul II.

Ce projet se réfère aussi à l'esprit de la Nation libanaise tel qu'il est exprimé dans la Constitution, à l'unité de son peuple dans le respect de la diversité et de la pluralité de ses communautés, aux traditions socioculturelles et multiconfessionnelles qui caractérisent la société libanaise et aux valeurs humaines essentielles.

Le projet de la Sagesse a frayé sa voie, depuis l'inspiration première de son fondateur et au cours de son parcours, dans cinq axes complémentaires qui s'offrent comme étant la mission propre de l'Institution :

1. Le premier axe, celui d'œuvrer pour l'unité de la Nation libanaise comme entité orientale faisant partie intégrante de son milieu arabe.
2. Le deuxième, celui de réaliser la vocation de la Patrie libanaise par le biais du savoir, par les valeurs morales et par l'éducation des générations au dialogue rationnel, en vue d'édifier une même destinée, dans le respect de la pluralité communautaire.

3. Le troisième axe est celui de l'adoption de la langue arabe dans son double volet littéraire et poétique, comme moyen d'expression, de créativité, d'intégration culturelle et de réalisation de l'unité dans la diversité.
4. Le quatrième, celui de la modernisation rénovatrice, comme facteur de progression et d'ouverture au monde contemporain qui s'achemine vers la liberté, la démocratie et la consécration des droits de l'homme.
5. Le cinquième axe est celui de la jonction à créer entre les deux civilisations de l'Orient et de l'Occident, au service de l'humanité qui aspire à sa plus grande unité.

Ces cinq axes représentent le fondement de la Sagesse. En tant que réalisations du passé, ils sont objet de fierté et en tant que mission d'avenir, ils sont objet d'appel à tous les Libanais, les conviant à s'en inspirer afin de promouvoir un dialogue engagé dans un esprit d'objectivité, tout en adoptant l'amour comme voie unitaire de salut.

2. MISSIONS ET VALEURS EDUCATIVES

Notre communauté scolaire témoigne ouvertement de sa foi en la présence active de l'Esprit de Dieu en l'homme. Elle adopte les valeurs qui en découlent et s'y conforme. Nous les mentionnons ici, dans les trois dimensions fondamentales suivantes :

Celle de la personne humaine en elle-même, à savoir : le respect de soi, la liberté responsable, le développement de toutes ses aptitudes, le sens de l'effort et du travail bien accompli, la confiance en soi, l'autonomie, l'intériorité, le sens de la persévérance, le dépassement de soi, le don de soi et la créativité.

Celle de la personne humaine en relation avec les autres et avec le monde, à savoir : le respect de l'autre, l'accueil, la solidarité responsable, le sens du gratuit, l'écoute, l'esprit de justice, la richesse de la différence, le respect du bien d'autrui et du bien commun.

Celle de la mission spécifique que porte la Sagesse depuis sa création et tout au cours de son développement historique, à savoir : rechercher le bien commun du Liban et de la région, promouvoir les sciences humaines et plus précisément la langue arabe, maintenir une ouverture culturelle et sceller les liens avec les cultures occidentales, contribuer au développement de l'éducation dans le pays, rassembler les libanais de toutes les régions et de toutes les appartenances dans une entité culturelle unifiée, sauvegarder l'identité individuelle et communautaire dans un esprit de complémentarité et de charité, répandre l'esprit de la convivialité dans la riche rencontre des patrimoines divers, fortifier une solidarité avec tous les fils de l'Orient, porter haut les valeurs de la liberté et de la vérité et les maintenir vivantes par la communication et le dialogue, œuvrer pour la solidarité internationale.

C'est par la pensée que l'homme devient libre et autonome. Il importe d'éduquer, en nous, l'esprit pour que nous accédions à la liberté des enfants de Dieu et collaborer ensemble pour édifier le monde. L'éducation dans nos écoles sera donc spirituelle, intellectuelle et humaine à la fois. Elle amènera chaque jeune et tous ensemble à leur plein épanouissement, en les aidants à former chacun en lui, la personne, le citoyen et l'acteur social.

Ce développement n'est un réel enrichissement de la personne que s'il se réalise au service du bien commun. La réussite personnelle doit être solidaire. C'est ainsi que l'école doit être un lieu d'apprentissage de la solidarité plutôt que de la concurrence, dans une atmosphère de confiance et de respect mutuels.

Nous adoptons la vision de l'école catholique confirmée par l'Exhortation Apostolique « Une espérance nouvelle pour le Liban ». Pour l'Exhortation, la communauté éducative doit poursuivre son action au service des jeunes ***« qui ont besoin de recevoir les bases culturelles, spirituelles et morales qui feront d'eux des chrétiens actifs, des témoins de l'Évangile et des citoyens responsables de leur pays »*** (n°106). Cette action doit se poursuivre ***« dans un esprit de dialogue avec toutes les composantes de la société, sans toutefois perdre de vue leur spécificité d'enseignement catholique »*** (n°106).

L'Exhortation Apostolique incite l'école catholique à avoir ***« l'ambition de proposer simultanément l'acquisition d'un savoir aussi large et profond que possible, l'éducation exigeante et persévérante de la véritable liberté humaine et l'entraînement des enfants et des adolescents qui nous sont confiés vers l'idéal concret le plus élevé qui soit : Jésus-Christ et son message évangélique »*** (n°106)

3. OBJECTIFS

Nos Collèges de la Sagesse se veulent un milieu de vie stimulant et motivant où les élèves apprennent à acquérir des connaissances et des compétences multiples, où ils rencontrent des adultes qui se veulent accueillants et authentiques qui les accompagnent dans leur développement personnel et intellectuel et leur apprennent le respect des valeurs et le sens de la culture.

Nous voulons aider les jeunes à construire leur identité propre, à découvrir leur potentiel personnel dans un esprit d'ouverture et d'initiative, à développer les apprentissages qui leur permettent de faire des choix, d'exercer leur pensée pour construire par eux-mêmes le savoir, à bien considérer les exigences du milieu social et à s'y insérer avec responsabilité, en vue de réaliser leurs aspirations profondes et le bien commun. Nous devons donc les préparer à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire et pluraliste. À cet effet, nous nous proposons les voies pédagogiques suivantes :

1. ***Une pédagogie active*** qui favorise un processus d'apprentissage dans lequel l'élève est acteur et non spectateur. L'école doit lui permettre de promouvoir un esprit critique et de bénéficier de ses relations avec les autres pour s'auto évaluer.
2. ***Une pédagogie globale***. L'école doit considérer l'élève dans sa globalité. Elle ne peut se centrer exclusivement sur la formation de l'intelligence, mais doit s'adresser à la personnalité tout entière, en permettant à chacun de trouver un équilibre dans le développement harmonieux de toutes ses dimensions : physiques, sociales, affectives, esthétiques, intellectuelles et spirituelles.

3. ***Une pédagogie motivante***. Pour motiver et stimuler, une pédagogie doit placer les apprentissages dans des situations qui permettent aux élèves de leur donner un sens. Il s'impose donc d'axer la pédagogie sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être qui trouvent tout leur sens dans les réalités quotidiennes. Elle encourage les élèves à construire progressivement leur projet personnel et professionnel pour leur permettre de s'insérer avec discernement dans une société en mutation.
4. ***Une pédagogie différenciée*** qui reconnaît la singularité de chaque élève : différence d'âge, de niveau, d'origine socioculturelle et d'appartenance religieuse. Elle accepte les rythmes différents dans l'évolution de chacun et lui permet d'épanouir au mieux ses capacités propres, sans perdre de vue l'acquisition des compétences requises.
5. ***Une pédagogie participative*** où l'élève et l'enseignant sont partenaires de l'apprentissage, de l'organisation et de l'évaluation des différentes activités. Elle est fondée sur des comportements de travail collectif et individuel qui favorisent la solidarité, la responsabilité, la communion et l'autonomie. Elle s'appuie sur des pratiques réelles dans le respect des règles de vie conçues ensemble, clairement définies, cohérentes, connues de tous et partagées.

6. ***Une pédagogie ouverte*** au milieu social et au monde. L'école assume la responsabilité de préparer les élèves à occuper une place active dans la société, en les sensibilisant :

- À l'actualité dans ses dimensions locales, régionales et internationales.
- Au patrimoine culturel propre et à la découverte d'autres cultures.
- Aux pratiques démocratiques et à la sauvegarde de la mémoire des évènements qui permettent de comprendre l'histoire et de prospecter l'avenir.
- À l'environnement, avec le souci de sa protection.
- À une mondialisation à caractère humain.

4. STRATEGIE DE FORMATION

Dans le but de mettre en place un environnement éducatif propice à l'apprentissage et au développement personnel de nos élèves, les Collèges de la Sagesse, ensemble et chacun, se doivent d'assurer les différents volets de la formation de leur personnel enseignant et formuler leur stratégie d'action spécifique, à la lumière de leur contexte propre, dans un Projet d'établissement qui doit s'inspirer de ce même Projet éducatif.

Ces propos ne peuvent trouver leur cohérence que dans le cadre d'une équipe d'enseignants solidaires et conscients chacun de son rôle et de ses limites, dans un esprit de collaboration objectif et valorisant.

Annexe 20 : Le projet d'établissement numéro 1

PROJET D'ÉTABLISSEMENT
2015-2016 // 2016-2017

Plan:

- **AXE I** ***AMELIORER L'ACCUEIL.***
- **AXE II** ***PREVENIR LA VIOLENCE.***
- ***AXE III*** ***FORMER DE FUTURS CITOYENS RESPONSABLES ET AUTONOMES***
- **AXE IV** ***AMELIORER LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES EN DIFFICULTE SCOLAIRE.***
- **AXE V** ***UTILISER LES TICES DANS L'ENSEIGNEMENT***
- **AXE VI** ***UTILISER A BON ESCIENT ET AVEC RESPONSABILITE LE NUMERIQUE***

AXE I: *AMELIORER L'ACCUEIL.*

Objectifs :	**Actions :**	**Evaluation :**
1-Une signalisation adaptée aux dimensions de l'Etablissement	* Un premier panneau avec le plan de l'établissement et le nom des différents bâtiments * Un fléchage adapté * Un panneau sur une façade visible de chaque bâtiment avec les salles et les disciplines enseignées	* Contrôle par un groupe de réflexion le plus large possible (enseignants, agents, parents, élèves, administration) .
2- Mieux informer les usagers de la vie de l'établissement	* Réalisation des actions	

AXE II: FORMER DE FUTURS CITOYENS RESPONSABLES ET AUTONOMES

CONSTATS : - Les élèves ont des attitudes de non-respect de l'environnement et s'opposent aux adultes
- Décalage entre adultes – élèves

Objectifs :	Actions :	Evaluation :
1- **Règles de vie concertées, expliquées admises, respectées**	* Travailler le règlement intérieur à la rentrée.	* Connaissance du règlement par la communauté scolaire
2- **Développer l'apprentissage de la démocratie**	* Mieux former les délégués de classe * Améliorer leur représentativité *Travail à faire sur les 5 semaines de rentrée : élection des délégués	Participation active et préparée * des délégués aux différentes activités.
3- **Eduquer à la citoyenneté et à la solidarité**	* Opérations de prévention et d'éducation à la sécurité routière (Faire appel à des organisations spécialisées) * Eduquer et encourager les initiatives en matière d'environnement et de développement durable	

AXE III: PREVENIR LA VIOLENCE ET LUTTER CONTRE LE HARCELEMENT

CONSTATS : - Beaucoup de situations de violences physiques et de harcèlement entre les élèves
- Des situations de harcèlement et de violences verbales et physiques envers les amis de classe.

Objectifs :	Actions :	Evaluation :
1- **Rendre plus sereine l'école**	* Organiser une ou plusieurs journées de prévention de la violence et du harcèlement (banderoles, conférences, sondages dans les classes, spectacles, etc…) * Faire comprendre aux élèves que dans une école il y a des règles à respecter * Faire lire le règlement aux élèves. * Rédiger avec les élèves un règlement pour la vie entre amis. * Former les enseignants et les surveillants à la gestion de crise et à l'écoute par un spécialiste, afin d'utiliser au mieux l'heure de vie de classe	* Comparer avec les années précédentes : - des violences entre élèves - des situations de harcèlement - baisse des situations de harcèlement et de violence.

	* Faire une table ronde avec les parents, les élèves et les enseignants autour de la violence et du harcèlement.	
2- **Rendre plus harmonieuse la relation élèves/élèves**	* Faire comprendre aux élèves qu'ils sont des citoyens responsables et qu'il y a risque de sanction	

AXE IV: AMELIORER LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES EN DIFFICULTE SCOLAIRE.

Objectifs :	**Actions :**	**Evaluation :**
Aider les élèves en difficultés	* Dépistage * Demander un bilan cognitif * Suivre les recommandations des spécialistes. *Aider les élèves dans les classes.	* Comparer les résultats avec les années précédentes.

AXE V : OPTIMISATION DE L'UTILISATION DES T.I.C.E DANS L'ENSEIGNEMENT

CONSTATS : Suite aux différentes rencontres avec les collègues, il a été mis en évidence le manque de formations de ceux-ci. L'utilisation des T.I.C.E dans leurs enseignements semble alors compromise malgré la présence de matériels neufs et performants. Afin d'améliorer l'enseignement à l'aide de ces outils, il est suggéré ce qui suit :

Objectifs :	**Actions :**	**Evaluation :**
Formation des personnels	* Proposer un test de niveau sous différentes formes (QCM, tests pratiques, …) à l'ensemble des collègues. * Transmettre les résultats du test *Assurer des formations ponctuelles (thèmes : interface Windows, traitement de texte, tableur, retouche d'image, utilisation de messagerie électronique, tableau interactif)	* Nombre d'enseignants inscrits aux formations * Nombre d'enseignants utilisateurs des TICE

	Les formations se dérouleront hors temps scolaire (Vendredi après-midi au collège) Les formations à l'utilisation de logiciels spécifiques seront organisées par les utilisateurs expérimentés de la discipline * Validation des aquis	
Ressources numériques	* Chaque discipline devra choisir 1 ou 3 max ressource numérique en début d'année pour l'essayer pendant l'année)	* La motivation des élèves et les résultats

AXE VI: PRESERVER L'ENVIRONNEMENT

CONSTATS : - La crise des déchets que nous vivons depuis 2 ans au niveau national

- Besoin de protéger « notre maison commune » la Planète Terre. **Objectifs :**	**Actions :**	**Evaluation :**
1 – Eduquer à la préservation de l'environnement	*Prévenir les dangers des déchets. *sensibiliser les élèves au tri ; - Montrer des vidéos - Installer des poubelles de tri à l'école * Lutter contre la surconsommation * Faire des recherches sur le sujet. Les publier sous forme de flyers, de power point, etc… * Faire des spectacles	La motivation des élèves
2 - Donner aux parents leur place	* Demander aux parents d'aider leurs enfants au respect de l'environnement (circulaires, conférences,…)	L'implication des parents

Annexe 21 : Le projet d'établissement numéro 2

Sœurs Maronites de la Sainte Famille

École Saint-Jean Baptiste Wadi-Chahrour

Projet d'établissement 2014-2017

- **Le but du projet :**

Notre projet d'établissement constitue le support d'une démarche qualité qui dynamise l'établissement, et lui permet de réfléchir à son avenir après avoir étudié le terrain, analysé les données et fixé les priorités.
Ce projet est un outil de pilotage ouvrant à notre direction la possibilité de gérer les activités d'une façon plus efficace et de créer des changements, d'amélioration et de perfectionnement.
En outre, ce projet représente un outil de communication qui instaure des échanges entre l'équipe professorale et la direction au sujet de la procédure du pilotage.

- **La démarche**

S'appuyant sur les valeurs de la congrégation des Sœurs Maronites de la Sainte Famille, et les valeurs que le ministère de l'éducation a fixées dans sa dernière planification (stratégie-qualité), le projet d'établissement du collège des Sœurs Maronites de la Sainte Famille Wadi-Chahrour, répond aux nécessités de rénover profondément la politique d'établissement en cours jusqu'à l'année 2017. Les nouvelles orientations de la politique d'établissement sont le fruit d'une volonté collective d'amélioration des conditions des exercices et des résultats.

1- Étude du besoin :

La direction a eu recours à un spécialiste dans le domaine de la démarche qualité. Ce dernier a établi un plan d'action et a décidé avec la direction d'engager tout le personnel de l'école pour faire l'étude du terrain, étudier les besoins, choisir les priorités et participer à l'action. En conséquence, plusieurs réunions ont été planifiées sur trois ans.

2- Analyse du besoin

Après avoir collecté les données, un schéma a été créé pour souligner les résultats obtenus dans tous les domaines. Ces résultats ont été distribués lors de la réunion du Juillet 2014 aux participants, réunis par cycle, pour préciser les cas prioritaires à améliorer. Suite à ce travail, chaque cycle a dressé une liste dont plusieurs points se sont avérés urgents à réaliser. Ces points ont été répartis sur quatre grands axes :

- *Axe1 : Relationnel/Parents*
- *Axe 2 : Règles de vie*
- *AXE 3 : Activités parascolaires*
- *Axe 4 : Le système d'évaluation*

Axe 1 : Relationnel/Parents

Les participants ont noté que les parents ne sont pas trop impliqués au sein de l'établissement. Certains d'entre eux viennent rarement et négligent le suivi de leurs enfants. Attitude qui s'est reflétée négativement sur l'enfant et sur son appartenance à son milieu scolaire. Par conséquent, il s'est avéré nécessaire et urgent de créer un lien de communication plus profond entre l'établissement scolaire et les parents.

Axe 2 : Règles de vie

Dans ce domaine, les participants ont formulé plusieurs plaintes concernant la discipline des élèves : l'utilité, la nature et l'effet de n'importe quelle sanction ne portait pas son sens ni son résultat. Nous avons remarqué que la portée de ces sanctions n'était ni évidente ni claire que ce soit pour les participants ou les élèves.

D'un autre côté le règlement intérieur concernant les enseignants et les élèves ne fournissait pas assez de détails précis pour régler certains écarts, ceci a créé des malentendus entre les enseignants, les élèves, le personnel et même la direction.

Ces données ont nécessité une relecture du règlement pour le rendre plus actuel, utile et efficace.

Axe 3 : Activités parascolaires

Le manque des activités parascolaires dans le domaine culturel, artistique, écologique, etc. a contribue à rendre l'ambiance scolaire purement didactique, dépourvue de tout épanouissement nécessaire aux élèves.

Pourtant, il est évident que l'apprentissage à travers l'exploration, la découverte, et l'engagement se révèle beaucoup plus fructueux. D'où plusieurs propositions ont été mises sur table pour rendre le domaine éducatif plus attrayant et plus enrichissant, puisque que la méthode active une fois appliquée, pousse l'élève à se sentir partenaire dans apprentissage.

Axe 4 : Le système d'évaluation

Le système d'évaluation dans notre établissement est presque basé sur les résultats et les notes, et la faille est qu'il n y a pas de système d'évaluation continu établie dans notre établissement. Pourtant il est très important d'évaluer continuellement les compétences des élèves et être aux courant des notions acquises et non acquises. Etant donné que tout élève peut passer par des situations stressantes durant tout examen, l'évaluation peut s'avérer non conforme aux capacités de l'élève. Pour cette raison l'élaboration d'un système d'évaluation pertinent est considéré nécessaire à notre établissement.

3- Plan d'action

Après avoir recueilli les données et précisé les besoins prioritaires, un comité de pilotage a été créé. Ce comité est présidé par le chef, et formé des membres suivants : les responsables des cycles, et quatre représentants des équipes. Ces derniers sont chargés d'étudier chaque axe, de proposer des solutions, et de mettre des plans d'action afin d'améliorer les situations précédentes.

Chaque représentant a precisé avec son groupe les activités et les étapes à suivre afin d'atteindre leur objectifs.

(2)

Formulaire No. 1 : Questionnaire pour les élèves des classes de seconde et de première dans les établissements scolaires maronites au Liban

UNIVERSITÉ SAINT-ESPRIT DE KASLIK- LIBAN ET UNIVERSITÉ DE ROUEN-FRANCE
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET DES SCIENCES HUMAINES ET U.F.R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LABORATOIRE CIVIIC - SCIENCES DE L'EDUCATION

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de fin d'études en vue d'obtenir un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation, je sollicite votre collaboration pour répondre au questionnaire ci-joint portant sur le thème suivant : ***Une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites. Étude menée dans les écoles du Caza de Baabda.***

Remarque : *Le questionnaire est anonyme. Les informations communiquées serviront uniquement aux fins de la recherche.*

Nom de l'enquêteur : Doctorant Maroun Atef Chamoun

Date de l'enquête : 24-/5/2016

3.22

I- Informations générales :

1. Nom de ton établissement scolaire : Sagesse Baabda
2. Sexe : ☐ garçon ☑ fille
3. Vous êtes de nationalité : ☑ libanaise ☐ syrienne ☐ palestinienne ☐ autre : .....
4. A. Tu es : ☑ chrétien ☐ musulman ☐ druze ☐ autre : .....
   B. Si tu es musulman, tu es : ☐ sunnite ☐ chiite ☐ autre : .....
5. Tu es en classe de : ☑ Seconde ☐ Première

II- Questions :

6. Qu'est-ce que la paix ? *(choisir une seule réponse)*

   ☑ Absence de guerre
   ☐ Relations de coopération entre les individus, les groupes et les nations
   ☐ Synonyme de : justice, vérité, charité et liberté

7. Quel est le meilleur chemin pour atteindre la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   ☐ La politique
   ☑ L'éducation
   ☐ La justice
   ☐ La force
   ☐ La négociation et le désarmement

8. D'après toi, quel est l'obstacle qui fait face le plus à la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   ☐ L'absence de sensibilisation aux écoles libanaises
   ☐ Le système confessionnel libanais
   ☑ La diversité culturelle et la multiplicité des nationalités au Liban
   ☐ La possession des biens communs par la majorité des partis politiques libanais
   ☐ Le manque de communication entre les différentes composantes de la société libanaise

9. Comment considères-tu l'environnement naturel où tu évolues ? *(choisir une seule réponse)*

- □ Sain et sauvé
- □ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec un peu d'effort
- □ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec beaucoup d'effort
- ☑ Tellement détruit que presque rien ne pourra le restituer

10. D'après toi, l'environnement est : *(choisir une seule réponse)*

- ☑ Une maison commune
- □ Une propriété privée
- □ Une ressource à la disposition de l'homme lui permettant de faire ce qu'il veut

11. A. As-tu le souci de la sauvegarde de l'environnement ?

☑ Oui □ Non

B. Si oui, qui partagent le plus ton souci ? *(choisir une seule réponse)*

- □ Mes camarades
- ☑ Mon école
- □ Mes parents

12. A. Contribues-tu à la protection de l'environnement ?

☑ Oui □ Non

B. Si oui, quelle est, pour toi, la raison la plus importante de ta motivation ? *(choisir une seule réponse)*

- □ Pour préserver le bien-être des générations futures
- ☑ Pour ne pas risquer ta propre destruction
- □ Pour répondre aux exigences de mon école

13. Quel est, selon toi, le problème écologique qui menace le plus l'environnement ? *(choisir une seule réponse)*

- □ La destruction progressive de la couche d'ozone
- ☑ Les déchets nucléaires

- □ Le réchauffement planétaire
- □ La pollution marine
- □ La pollution aérienne
- □ La déforestation

14. Ton établissement scolaire t'initie-t-il aux sources d'énergie renouvelables telles que l'énergie solaire et éolienne ?

☑ Oui □ Non

15. A. Existe-t-il un club écologique dans ton établissement scolaire ?

□ Oui ☑ Non

B. Si oui, fais-tu partie de ce club ?

□ Oui □ Non

C. Si non, pourquoi ?

Le problème de la présence d'un club écologique ne vient pas de mon école mais du pays en général et de l'établissement gouvernemental car ici au Liban ce n'est pas un souci commun.

16. Coche la (les) activité(s) à laquelle (auxquelles) tu as participé dans le cadre scolaire:

- □ Une activité de boisement
- □ Une campagne de nettoyage
- ☑ Une visite d'une réserve naturelle
- □ Une cueillette ou une récolte
- ☑ Une activité de recyclage
- □ Une activité de compostage
- □ Un tri sélectif des ordures
- □ Aucune activité

17. Sélectionne les pratiques que tu t'engages à faire régulièrement pour réduire le gaspillage :

- ☑ J'utilise le recto et le verso de mes papiers
- □ J'évite l'utilisation des sacs en nylon
- ☑ Je dispose d'une gourde d'eau ou bien d'une bouteille d'eau
- □ Rien de spécial

18. *En mai 2015, 232,5 millions d'africains sont sous-alimentés et risquent de mourir de faim. La famine, qui ravage l'Afrique, touche le plus le Mali, le Yémen, la Centrafrique, la République Démocratique du Congo ou le Soudan du Sud.* Quelle est ton attitude vis-à-vis de cette situation ? : *(choisir une seule réponse)*

□ Je suis indifférent(e)

□ Je blâme le gouvernement et les autres pays

☑ Je me sens responsable et je cherche à aider. Si oui, comment ? Je donne un peu d'argent ou d'habit ou de nourriture aux associations mondiales comme le UNICEF pour qu'ils les aides.

19. D'après toi, les réfugiés étrangers de guerre sont : *(choisir une seule réponse)*

☑ Des victimes

□ Des dépendants et des improductifs

□ Des intrus

□ Des visiteurs

20. A. Quand un fléau se propage mondialement, (ex : H1N1, choléra, etc...), est-ce que ton établissement scolaire lance des campagnes de sensibilisation accompagnées de mesures préventives à prendre ?

□ Toujours □ Souvent □ Rarement ☑ Jamais

B. Appliques-tu les mesures préventives proposées par l'établissement scolaire?

□ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais

21. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des activités (quêtes alimentaires, collecte de fonds, groupes missionnaires etc…) destinées à l'aide des personnes en détresse hors du Liban ?

☑ Oui □ Non

B. Si oui, as-tu participé, au moins, à une de ces activités?

☑ Oui □ Non

22. A. Est-ce que ton établissement scolaire est jumelé avec un autre établissement scolaire à l'étranger ?

☑ Oui □ Non □ Je ne sais pas

B. Si oui, dans quel continent se trouve cet établissement ?

□ Afrique

☑ Europe

□ Asie

□ Amérique

□ Océanie

C. As-tu visité cet établissement scolaire ?

□ Oui ☑ Non □ Un de mes camarades l'a visité

23. Ton établissement scolaire te donne-t-il la possibilité de tisser des liens avec d'autres élèves du monde par voie postale ou courrier électronique ?

□ Oui ☑ Non

24. Ton établissement scolaire organise-t-il des expositions et des rencontres à caractère multiculturel dans le but de vous faire découvrir les différentes cultures ?

☑ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais

25. Combien de pays, outre que le tien, peux-tu exposer devant ta classe (capitale, langue, coutumes, cuisine, habillement…)

□ Aucun □ 1 □ 2 □ 3 ☑ 4 et plus

26. As-tu fait l'expérience d'accueil et d'échange avec des visiteurs étrangers (élèves, conférenciers étrangers etc…) ?

□ Oui ☑ Non

27. Quand tu observes tes camarades en situation de conflit, tu as tendance à :

□ T'en mêler, prendre position et participer à ce conflit

☑ Te poser en médiateur

□ Observer ce qui se passe

28. Quand tu es pris par une dispute interpersonnelle, ton attitude générale est de :

- ☑ Amener l'autre personne à voir le problème tel que tu le vois
- ☑ Examiner ton désaccord le plus logiquement possible
- ☑ Chercher à tout prix un compromis efficace
- ☐ Laisser le temps passer et le problème s'arranger de lui-même

29. Quand quelqu'un fait quelque chose qui t'irrite, ta façon de communiquer avec lui est :

- ☐ D'utiliser un langage fort et direct et de dire à cette personne d'arrêter
- ☐ D'essayer de persuader cette personne d'arrêter
- ☑ De parler gentiment et d'exprimer ton opinion
- ☐ De ne rien dire et ne rien faire.

30. Quelle est la fréquence des bagarres entre élèves pendant la recréation ?

☐ Très fréquente ☐ Fréquente ☐ Peu fréquente ☑ Rare

31. Quelle est la sanction négative (mesure corrective) pratiquée le plus souvent par l'administration dans ton établissement scolaire ?

- ☐ Coups et gifles
- ☐ Retenue
- ☑ Renvoi temporaire
- ☑ Renvoi permanent
- ☑ Travail supplémentaire
- ☑ Privation de recréation
- ☐ Aucune

32. Comment sont résolus les conflits dans ton établissement scolaire?

- ☑ Discussion avec les personnes concernées puis décision de la sanction
- ☐ Renvoi des personnes concernées tout de suite
- ☐ Insultes et hurlement et parfois renvoi
- ☑ Discussion sans aucune sanction

33. A. Es-tu intimidé à l'école par d'autres élèves ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement ☑ Jamais

B. Si oui, as-tu eu recours aux surveillants ou à quelqu'un d'autre du corps enseignant et administratif ?

☐ Oui ☐ Non

C. As-tu participé toi-même a la solution de ce problème d'intimidation ?

☑ Oui ☐ Non

34. A. L'établissement scolaire délivre-t-il des programmes spéciaux à la résolution des conflits ?

☐ Oui ☑ Non

B. Si oui, quelles techniques de résolution des conflits as-tu appris suite à des programmes spéciaux élaborés par l'école?

- ☐ Médiation par les pairs
- ☐ Négociation
- ☐ Gestion de la colère
- ☐ Aucune

35. A. Connais-tu des enfants qui ne sont pas scolarisés ?

☐ Oui ☑ Non

B. Si oui, que fais-tu pour les aider à rejoindre l'école ?

- ☐ Je ne fais rien
- ☐ Je leur donne de l'argent
- ☐ Je fais partie d'un groupe ou d'une association qui a pour but d'aider ces enfants

36. La déclaration universelle des droits de l'Homme et du Citoyen concerne uniquement les hommes et non pas les femmes :

☑ Vrai ☐ Faux

37. Les élèves sont-ils traités d'une façon égale et équitable dans votre établissement scolaire ?

☑ Oui ☐ Non

38. A. As-tu au moins un(e) camarade d'école handicapé(e) physiquement ?

☑ Oui ☐ Non

B. Si, oui de quelle(s) facilité(s) dispose-t-il ?

☑ Accès à l'ascenseur

☐ Des pentes au lieu d'escalier

☐ Un espace spacieux pour s'installer

☑ Un soin spécial par le corps enseignant et administratif

39. A. As-tu au moins un(e) camarade africain(e) ou asiatique dans ton école?

☑ Oui ☐ Non

B. Si oui, coche ton attitude envers lui (elle) :

☑ Prêt à l'amitié si nous nous entendons bien

☐ Notre relation est strictement limitée à la salle de classe

☐ Je ne veux avoir aucun contact avec lui (elle)

☐ Son (sa) présence m'irrite

40. A. Existe-t-il dans ton établissement scolaire des clubs et des équipes exclusivement réservés seulement aux garçons ou seulement aux filles ?

☐ Oui ☑ Non

B. Si oui, donne un exemple ?

.....

41. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des programmes qui visent l'éducation aux droits de l'homme ? (ex : MUN : *Model United Nations*, MAL : *Modal Arab League*, HRTC : *Human Rights Trivia Competition…*)

☑ Oui ☐ Non

B. Si oui, participes-tu à ces programmes ?

☐ Oui ☑ Non

42. A. As-tu une idée des principes d'autres religions ?

☑ Oui ☐ Non

B. Si oui, c'est grâce à :

☑ Tes lectures et recherches

☑ Des camarades de religion différente

☐ L'école

☐ Ta famille

43. Quel est le nombre des fêtes religieuses que tu connais dans une autre religion ?

☐ Aucune ☐ 2 ☑ 3 et plus

44. La variété de confessions et de communautés est pour le Liban : *(choisir une seule réponse)*

☑ Une source de problèmes et de conflits

☐ Une source d'enrichissement culturel

45. Pour toi, ton compatriote est avant tout : *(choisir une seule réponse)*

☑ Un citoyen libanais

☐ Un musulman, chrétien ou druze

46. Les élèves de ton école appartiennent-ils tous à une même religion ?

☐ Oui ☑ Non

47. A. Fais-tu partie d'une minorité religieuse dans ton école ?

☐ Oui ☑ Non

B. Si oui, te sens-tu persécuté par tes camarades appartenant à la religion majoritaire ?

☐ Oui ☐ Non

C. Si oui, que fait ton école ?

.....

48. A. As-tu des camarades appartenant à une autre religion ?

☑ Oui ☐ Non

B. Si non, acceptes-tu d'être ami(e) avec un (une) jeune de religion différente ?

☐ Oui ☐ Non

49. A. L'école te pousse-t-elle à connaitre les autres religions ?

☑ Oui ☐ Non

B. Si oui, par quel(s) moyen(s) ?

☐ Cours, conférences et expositions

☑ Dialogue interreligieux avec des élèves de ton école

☐ Dialogue interreligieux avec des élèves d'autres écoles

50. Le développement est le synonyme de la paix:

☑ Vrai ☐ Faux

51. Un pays est dit « développé » si : *(choisir une seule réponse)*

☐ Ses indicateurs de développement économique (PIB, niveau des taux d'intérêt…) sont favorables pour l'investissement

☐ Ses exportations sont supérieures à ses importations

☐ S'il est industrialisé ou nouvellement industrialisé

☑ S'il s'intéresse à l'amélioration de la qualité et des conditions de vie de la population

52. Quelle situation te semble être la meilleure ?

☐ Un pays qui se livre à la production des industries les plus rentables (ex : automobiles…), exporte avec abondance et tolère un taux de chômage élevé

☑ Un pays qui donne la priorité à des productions utiles, distribue les biens produits équitablement et agit sur la généralisation de l'éducation

53. *La Chine a longtemps été la seconde force économique mondiale après les États Unis Sa production reste la plus compétitive du fait de son bas prix par rapport aux autres produits sur le marché. En effet, ceci est dû à son bas coût de fabrication. Grâce à la main d'œuvre chinoise sous-payée et qui travaille de très longues heures, les produits chinois envahissent le monde.*

À ton avis : *(choisir une seule réponse)*

☐ La Chine s'intéresse à la maximisation de ses profits et c'est ce qui importe le plus

☑ La Chine n'a pas le droit de réaliser des profits aux dépens du bien-être de ses citoyens

☐ La Chine doit laisser ses coûts de fabrication bas pour gagner plus, après tout ce sont les ouvriers qui ont accepté ces bas salaires

54. Tu as sûrement témoigné du sérieux problème des ordures enduré par le Liban.

A. Connais-tu les sources de ce problème ?

☑ Oui ☐ Non ☐ J'en ai entendu parler

B. As-tu discuté des solutions possibles pour remédier à ce problème avec des camarades dans un débat organisé à l'école ?

☐ Oui ☑ Non

55. Quelle est la fréquence des débats et des discussions en classe portant sur des problèmes sociaux contemporains et les moyens de les contrecarrer dans un débat organisé ?

☐ Très fréquente ☑ Fréquente ☐ Peu fréquente ☐ Rare

151

Formulaire No. 1 : Questionnaire pour les élèves des classes de seconde et de première dans les établissements scolaires maronites au Liban

UNIVERSITÉ SAINT-ESPRIT DE KASLIK- LIBAN ET UNIVERSITÉ DE ROUEN-FRANCE
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET DES SCIENCES HUMAINES ET U.F.R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LABORATOIRE CIVIIC - SCIENCES DE L'EDUCATION

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de fin d'études en vue d'obtenir un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation, je sollicite votre collaboration pour répondre au questionnaire ci-joint portant sur le thème suivant : ***Une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites. Étude menée dans les écoles du Caza de Baabda.***

Remarque : *Le questionnaire est anonyme. Les informations communiquées serviront uniquement aux fins de la recherche.*

Nom de l'enquêteur : Doctorant Maroun Atef Chamoun

Date de l'enquête : 31../5/2016

I- Informations générales :

1. Nom de ton établissement scolaire : Lycée du Père Antoine
2. Sexe : ☐ garçon ☒ fille
3. Vous êtes de nationalité : ☐ libanaise ☐ syrienne ☐ palestinienne ☒ autre : égyptienne
4. A. Tu es : ☐ chrétien ☒ musulman ☐ druze ☐ autre : .....
   B. Si tu es musulman, tu es : ☒ sunnite ☐ chiite ☐ autre : .....
5. Tu es en classe de : ☒ Seconde ☐ Première

II- Questions :

6. Qu'est-ce que la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   ☐ Absence de guerre
   ☐ Relations de coopération entre les individus, les groupes et les nations
   ☒ Synonyme de : justice, vérité, charité et liberté

7. Quel est le meilleur chemin pour atteindre la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   ☐ La politique
   ☒ L'éducation
   ☐ La justice
   ☐ La force
   ☐ La négociation et le désarmement

8. D'après toi, quel est l'obstacle qui fait face le plus à la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   ☐ L'absence de sensibilisation aux écoles libanaises
   ☐ Le système confessionnel libanais
   ☐ La diversité culturelle et la multiplicité des nationalités au Liban
   ☒ La possession des biens communs par la majorité des partis politiques libanais
   ☐ Le manque de communication entre les différentes composantes de la société libanaise

9. Comment considères-tu l'environnement naturel où tu évolues ? *(choisir une seule réponse)*

☒ Sain et sauvé
□ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec un peu d'effort
□ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec beaucoup d'effort
□ Tellement détruit que presque rien ne pourra le restituer

10. D'après toi, l'environnement est : *(choisir une seule réponse)*

☒ Une maison commune
□ Une propriété privée
□ Une ressource à la disposition de l'homme lui permettant de faire ce qu'il veut

11. A. As-tu le souci de la sauvegarde de l'environnement ?

☒ Oui □ Non

B. Si oui, qui partagent le plus ton souci ? *(choisir une seule réponse)*

□ Mes camarades
□ Mon école
☒ Mes parents

12. A. Contribues-tu à la protection de l'environnement ?

□ Oui ☒ Non

B. Si oui, quelle est, pour toi, la raison la plus importante de ta motivation ? *(choisir une seule réponse)*

□ Pour préserver le bien-être des générations futures
□ Pour ne pas risquer ta propre destruction
□ Pour répondre aux exigences de mon école

13. Quel est, selon toi, le problème écologique qui menace le plus l'environnement ? *(choisir une seule réponse)*

☒ La destruction progressive de la couche d'ozone
□ Les déchets nucléaires

□ Le réchauffement planétaire
□ La pollution marine
□ La pollution aérienne
□ La déforestation

14. Ton établissement scolaire t'initie-t-il aux sources d'énergie renouvelables telles que l'énergie solaire et éolienne ?

□ Oui ☒ Non

15. A. Existe-t-il un club écologique dans ton établissement scolaire ?

□ Oui ☒ Non

B. Si oui, fais-tu partie de ce club ?

□ Oui □ Non

C. Si non, pourquoi ?

.....

16. Coche la (les) activité(s) à laquelle (auxquelles) tu as participé dans le cadre scolaire:

□ Une activité de boisement
□ Une campagne de nettoyage
□ Une visite d'une réserve naturelle
□ Une cueillette ou une récolte
□ Une activité de recyclage
□ Une activité de compostage
□ Un tri sélectif des ordures
☒ Aucune activité

17. Sélectionne les pratiques que tu t'engages à faire régulièrement pour réduire le gaspillage :

☒ J'utilise le recto et le verso de mes papiers
□ J'évite l'utilisation des sacs en nylon
□ Je dispose d'une gourde d'eau ou bien d'une bouteille d'eau
□ Rien de spécial

18. *En mai 2015, 232,5 millions d'africains sont sous-alimentés et risquent de mourir de faim. La famine, qui ravage l'Afrique, touche le plus le Mali, le Yémen, la Centrafrique, la République Démocratique du Congo ou le Soudan du Sud.* Quelle est ton attitude vis-à-vis de cette situation ? : *(choisir une seule réponse)*

□ Je suis indifférent(e)

☒ Je blâme le gouvernement et les autres pays

□ Je me sens responsable et je cherche à aider. Si oui, comment ? .....

19. D'après toi, les réfugiés étrangers de guerre sont : *(choisir une seule réponse)*

□ Des victimes

☒ Des dépendants et des improductifs

□ Des intrus

□ Des visiteurs

20. A. Quand un fléau se propage mondialement, (ex : H1N1, choléra, etc...), est-ce que ton établissement scolaire lance des campagnes de sensibilisation accompagnées de mesures préventives à prendre ?

□ Toujours □ Souvent ☒ Rarement □ Jamais

B. Appliques-tu les mesures préventives proposées par l'établissement scolaire?

☒ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais

21. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des activités (quêtes alimentaires, collecte de fonds, groupes missionnaires etc...) destinées à l'aide des personnes en détresse hors du Liban ?

☒ Oui □ Non

B. Si oui, as-tu participé, au moins, à une de ces activités?

☒ Oui □ Non

22. A. Est-ce que ton établissement scolaire est jumelé avec un autre établissement scolaire à l'étranger ?

□ Oui ☒ Non □ Je ne sais pas

B. Si oui, dans quel continent se trouve cet établissement ?

□ Afrique

□ Europe

□ Asie

□ Amérique

□ Océanie

C. As-tu visité cet établissement scolaire ?

□ Oui □ Non □ Un de mes camarades l'a visité

23. Ton établissement scolaire te donne-t-il la possibilité de tisser des liens avec d'autres élèves du monde par voie postale ou courrier électronique ?

□ Oui ☒ Non

24. Ton établissement scolaire organise-t-il des expositions et des rencontres à caractère multiculturel dans le but de vous faire découvrir les différentes cultures ?

□ Toujours □ Souvent ☒ Rarement □ Jamais

25. Combien de pays, outre que le tien, peux-tu exposer devant ta classe (capitale, langue, coutumes, cuisine, habillement...)

□ Aucun □ 1 □ 2 □ 3 ☒ 4 et plus

26. As-tu fait l'expérience d'accueil et d'échange avec des visiteurs étrangers (élèves, conférenciers étrangers etc...) ?

□ Oui ☒ Non

27. Quand tu observes tes camarades en situation de conflit, tu as tendance à :

□ T'en mêler, prendre position et participer à ce conflit

□ Te poser en médiateur

☒ Observer ce qui se passe

28. Quand tu es pris par une dispute interpersonnelle, ton attitude générale est de :

- ☐ Amener l'autre personne à voir le problème tel que tu le vois
- ☐ Examiner ton désaccord le plus logiquement possible
- ☐ Chercher à tout prix un compromis efficace
- ☒ Laisser le temps passer et le problème s'arranger de lui-même

29. Quand quelqu'un fait quelque chose qui t'irrite, ta façon de communiquer avec lui est :

- ☒ D'utiliser un langage fort et direct et de dire à cette personne d'arrêter
- ☐ D'essayer de persuader cette personne d'arrêter
- ☐ De parler gentiment et d'exprimer ton opinion
- ☐ De ne rien dire et ne rien faire.

30. Quelle est la fréquence des bagarres entre élèves pendant la recréation ?

☐ Très fréquente ☐ Fréquente ☒ Peu fréquente ☐ Rare

31. Quelle est la sanction négative (mesure corrective) pratiquée le plus souvent par l'administration dans ton établissement scolaire ?

- ☐ Coups et gifles
- ☐ Retenue
- ☒ Renvoi temporaire
- ☐ Renvoi permanent
- ☐ Travail supplémentaire
- ☐ Privation de recréation
- ☐ Aucune

32. Comment sont résolus les conflits dans ton établissement scolaire?

- ☒ Discussion avec les personnes concernées puis décision de la sanction
- ☐ Renvoi des personnes concernées tout de suite
- ☐ Insultes et hurlement et parfois renvoi
- ☐ Discussion sans aucune sanction

33. A. Es-tu intimidé à l'école par d'autres élèves ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Rarement ☒ Jamais

B. Si oui, as-tu eu recours aux surveillants ou à quelqu'un d'autre du corps enseignant et administratif ?

☐ Oui ☐ Non

C. As-tu participé toi-même a la solution de ce problème d'intimidation ?

☐ Oui ☐ Non

34. A. L'établissement scolaire délivre-t-il des programmes spéciaux à la résolution des conflits ?

☒ Oui ☐ Non

B. Si oui, quelles techniques de résolution des conflits as-tu appris suite à des programmes spéciaux élaborés par l'école?

- ☐ Médiation par les pairs
- ☐ Négociation
- ☒ Gestion de la colère
- ☐ Aucune

35. A. Connais-tu des enfants qui ne sont pas scolarisés ?

☒ Oui ☐ Non

B. Si oui, que fais-tu pour les aider à rejoindre l'école ?

- ☒ Je ne fais rien
- ☐ Je leur donne de l'argent
- ☐ Je fais partie d'un groupe ou d'une association qui a pour but d'aider ces enfants

36. La déclaration universelle des droits de l'Homme et du Citoyen concerne uniquement les hommes et non pas les femmes :

☐ Vrai ☒ Faux

37. Les élèves sont-ils traités d'une façon égale et équitable dans votre établissement scolaire ?

☒ Oui ☐ Non

38. A. As-tu au moins un(e) camarade d'école handicapé(e) physiquement ?

☐ Oui ☒ Non

B. Si, oui de quelle(s) facilité(s) dispose-t-il ?

☐ Accès à l'ascenseur

☐ Des pentes au lieu d'escalier

☐ Un espace spacieux pour s'installer

☐ Un soin spécial par le corps enseignant et administratif

39. A. As-tu au moins un(e) camarade africain(e) ou asiatique dans ton école?

☐ Oui ☒ Non

B. Si oui, coche ton attitude envers lui (elle) :

☐ Prêt à l'amitié si nous nous entendons bien

☐ Notre relation est strictement limitée à la salle de classe

☐ Je ne veux avoir aucun contact avec lui (elle)

☐ Son (sa) présence m'irrite

40. A. Existe-t-il dans ton établissement scolaire des clubs et des équipes exclusivement réservés seulement aux garçons ou seulement aux filles ?

☐ Oui ☒ Non

B. Si oui, donne un exemple ?

.....

41. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des programmes qui visent l'éducation aux droits de l'homme ? (ex : MUN : *Model United Nations*, MAL : *Modal Arab League*, HRTC : *Human Rights Trivia Competition*...)

☐ Oui ☒ Non

B. Si oui, participes-tu à ces programmes ?

☐ Oui ☐ Non

42. A. As-tu une idée des principes d'autres religions ?

☒ Oui ☐ Non

B. Si oui, c'est grâce à :

☐ Tes lectures et recherches

☒ Des camarades de religion différente

☐ L'école

☐ Ta famille

43. Quel est le nombre des fêtes religieuses que tu connais dans une autre religion ?

☐ Aucune ☐ 2 ☐ 3 et plus

44. La variété de confessions et de communautés est pour le Liban : *(choisir une seule réponse)*

☐ Une source de problèmes et de conflits

☒ Une source d'enrichissement culturel

45. Pour toi, ton compatriote est avant tout : *(choisir une seule réponse)*

☒ Un citoyen libanais

☐ Un musulman, chrétien ou druze

46. Les élèves de ton école appartiennent-ils tous à une même religion ?

☐ Oui ☒ Non

47. A. Fais-tu partie d'une minorité religieuse dans ton école ?

☒ Oui ☐ Non

B. Si oui, te sens-tu persécuté par tes camarades appartenant à la religion majoritaire ?

☐ Oui ☒ Non

C. Si oui, que fait ton école ?

.....

48. A. As-tu des camarades appartenant à une autre religion ?

☒ Oui ☐ Non

B. Si non, acceptes-tu d'être ami(e) avec un (une) jeune de religion différente ?

☐ Oui ☐ Non

49. A. L'école te pousse-t-elle à connaitre les autres religions ?

☐ Oui ☒ Non

B. Si oui, par quel(s) moyen(s) ?

☐ Cours, conférences et expositions

☐ Dialogue interreligieux avec des élèves de ton école

☐ Dialogue interreligieux avec des élèves d'autres écoles

50. Le développement est le synonyme de la paix:

☒ Vrai ☐ Faux

51. Un pays est dit « développé » si : *(choisir une seule réponse)*

☐ Ses indicateurs de développement économique (PIB, niveau des taux d'intérêt…) sont favorables pour l'investissement

☐ Ses exportations sont supérieures à ses importations

☐ S'il est industrialisé ou nouvellement industrialisé

☒ S'il s'intéresse à l'amélioration de la qualité et des conditions de vie de la population

52. Quelle situation te semble être la meilleure ?

☐ Un pays qui se livre à la production des industries les plus rentables (ex : automobiles…), exporte avec abondance et tolère un taux de chômage élevé

☒ Un pays qui donne la priorité à des productions utiles, distribue les biens produits équitablement et agit sur la généralisation de l'éducation

53. *La Chine a longtemps été la seconde force économique mondiale après les États Unis. Sa production reste la plus compétitive du fait de son bas prix par rapport aux autres produits sur le marché. En effet, ceci est dû à son bas coût de fabrication. Grâce à la main d'œuvre chinoise sous-payée et qui travaille de très longues heures, les produits chinois envahissent le monde.*

À ton avis : *(choisir une seule réponse)*

☐ La Chine s'intéresse à la maximisation de ses profits et c'est ce qui importe le plus

☒ La Chine n'a pas le droit de réaliser des profits aux dépens du bien-être de ses citoyens

☒ La Chine doit laisser ses coûts de fabrication bas pour gagner plus, après tout ce sont les ouvriers qui ont accepté ces bas salaires

54. Tu as sûrement témoigné du sérieux problème des ordures enduré par le Liban.

A. Connais-tu les sources de ce problème ?

☒ Oui ☐ Non ☐ J'en ai entendu parler

B. As-tu discuté des solutions possibles pour remédier à ce problème avec des camarades dans un débat organisé à l'école ?

☐ Oui ☒ Non

55. Quelle est la fréquence des débats et des discussions en classe portant sur des problèmes sociaux contemporains et les moyens de les contrecarrer dans un débat organisé ?

☒ Très fréquente ☐ Fréquente ☐ Peu fréquente ☐ Rare

(348)

Formulaire No. 1 : Questionnaire pour les élèves des classes de seconde et de première dans les établissements scolaires maronites au Liban

UNIVERSITÉ SAINT-ESPRIT DE KASLIK- LIBAN ET UNIVERSITÉ DE ROUEN-FRANCE
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET DES SCIENCES HUMAINES ET U.F.R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LABORATOIRE CIVHC - SCIENCES DE L'EDUCATION

Dans le cadre de la préparation d'une thèse de fin d'études en vue d'obtenir un diplôme de doctorat en sciences de l'éducation, je sollicite votre collaboration pour répondre au questionnaire ci-joint portant sur le thème suivant : ***Une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites. Étude menée dans les écoles du Caza de Baabda.***

Remarque : *Le questionnaire est anonyme. Les informations communiquées serviront uniquement aux fins de la recherche.*

Nom de l'enquêteur : Doctorant Maroun Atef Chamoun

Date de l'enquête : 27/5/2016

I- Informations générales :

1. Nom de ton établissement scolaire : Saint Anne Hermesaa
2. Sexe : ☒ garçon ☐ fille
3. Vous êtes de nationalité : ☒ libanaise ☐ syrienne ☐ palestinienne ☐ autre : .....
4. A. Tu es : ☐ chrétien ☐ musulman ☒ druze ☐ autre : .....
   B. Si tu es musulman, tu es : ☐ sunnite ☐ chiite ☐ autre : .....
5. Tu es en classe de : ☐ Seconde ☒ Première

II- Questions :

6. Qu'est-ce que la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   - ☐ Absence de guerre
   - ☐ Relations de coopération entre les individus, les groupes et les nations
   - ☒ Synonyme de : justice, vérité, charité et liberté

7. Quel est le meilleur chemin pour atteindre la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   - ☐ La politique
   - ☒ L'éducation
   - ☐ La justice
   - ☐ La force
   - ☐ La négociation et le désarmement

8. D'après toi, quel est l'obstacle qui fait face le plus à la paix ? *(choisir une seule réponse)*
   - ☐ L'absence de sensibilisation aux écoles libanaises
   - ☐ Le système confessionnel libanais
   - ☐ La diversité culturelle et la multiplicité des nationalités au Liban
   - ☐ La possession des biens communs par la majorité des partis politiques libanais
   - ☒ Le manque de communication entre les différentes composantes de la société libanaise

9. Comment considères-tu l'environnement naturel où tu évolues ? *(choisir une seule réponse)*

□ Sain et sauvé
☒ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec un peu d'effort
□ Malsain et menacé mais peut être sauvé avec beaucoup d'effort
□ Tellement détruit que presque rien ne pourra le restituer

10. D'après toi, l'environnement est : *(choisir une seule réponse)*

☒ Une maison commune
□ Une propriété privée
□ Une ressource à la disposition de l'homme lui permettant de faire ce qu'il veut

11. A. As-tu le souci de la sauvegarde de l'environnement ?

☒ Oui □ Non

B. Si oui, qui partagent le plus ton souci ? *(choisir une seule réponse)*

□ Mes camarades
☒ Mon école
□ Mes parents

12. A. Contribues-tu à la protection de l'environnement ?

☒ Oui □ Non

B. Si oui, quelle est, pour toi, la raison la plus importante de ta motivation ? *(choisir une seule réponse)*

☒ Pour préserver le bien-être des générations futures
□ Pour ne pas risquer ta propre destruction
□ Pour répondre aux exigences de mon école

13. Quel est, selon toi, le problème écologique qui menace le plus l'environnement ? *(choisir une seule réponse)*

☒ La destruction progressive de la couche d'ozone
□ Les déchets nucléaires

□ Le réchauffement planétaire
□ La pollution marine
□ La pollution aérienne
□ La déforestation

14. Ton établissement scolaire t'initie-t-il aux sources d'énergie renouvelables telles que l'énergie solaire et éolienne ?

☒ Oui □ Non

15. A. Existe-t-il un club écologique dans ton établissement scolaire ?

☒ Oui □ Non

B. Si oui, fais-tu partie de ce club ?

☒ Oui □ Non

C. Si non, pourquoi ?

.....

16. Coche la (les) activité(s) à laquelle (auxquelles) tu as participé dans le cadre scolaire:

□ Une activité de boisement
☒ Une campagne de nettoyage
☒ Une visite d'une réserve naturelle
□ Une cueillette ou une récolte
□ Une activité de recyclage
□ Une activité de compostage
☒ Un tri sélectif des ordures
□ Aucune activité

17. Sélectionne les pratiques que tu t'engages à faire régulièrement pour réduire le gaspillage :

☒ J'utilise le recto et le verso de mes papiers
□ J'évite l'utilisation des sacs en nylon
☒ Je dispose d'une gourde d'eau ou bien d'une bouteille d'eau
□ Rien de spécial

18. *En mai 2015, 232,5 millions d'africains sont sous-alimentés et risquent de mourir de faim. La famine, qui ravage l'Afrique, touche le plus le Mali, le Yémen, la Centrafrique, la République Démocratique du Congo ou le Soudan du Sud.* Quelle est ton attitude vis-à-vis de cette situation ? : *(choisir une seule réponse)*

□ Je suis indifférent(e)

☒ Je blâme le gouvernement et les autres pays

□ Je me sens responsable et je cherche à aider. Si oui, comment ? .....

19. D'après toi, les réfugiés étrangers de guerre sont : *(choisir une seule réponse)*

☒ Des victimes

□ Des dépendants et des improductifs

□ Des intrus

□ Des visiteurs

20. A. Quand un fléau se propage mondialement, (ex : H1N1, choléra, etc...), est-ce que ton établissement scolaire lance des campagnes de sensibilisation accompagnées de mesures préventives à prendre ?

☒ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais

B. Appliques-tu les mesures préventives proposées par l'établissement scolaire?

☒ Toujours □ Souvent □ Rarement □ Jamais

21. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des activités (quêtes alimentaires, collecte de fonds, groupes missionnaires etc...) destinées à l'aide des personnes en détresse hors du Liban ?

☒ Oui □ Non

B. Si oui, as-tu participé, au moins, à une de ces activités?

☒ Oui □ Non

22. A. Est-ce que ton établissement scolaire est jumelé avec un autre établissement scolaire à l'étranger ?

☒ Oui □ Non □ Je ne sais pas

B. Si oui, dans quel continent se trouve cet établissement ?

□ Afrique

☒ Europe

□ Asie

□ Amérique

□ Océanie

C. As-tu visité cet établissement scolaire ?

□ Oui □ Non ☒ Un de mes camarades l'a visité

23. Ton établissement scolaire te donne-t-il la possibilité de tisser des liens avec d'autres élèves du monde par voie postale ou courrier électronique ?

☒ Oui □ Non

24. Ton établissement scolaire organise-t-il des expositions et des rencontres à caractère multiculturel dans le but de vous faire découvrir les différentes cultures ?

□ Toujours □ Souvent ☒ Rarement □ Jamais

25. Combien de pays, outre que le tien, peux-tu exposer devant ta classe (capitale, langue, coutumes, cuisine, habillement…)

□ Aucun □ 1 □ 2 ☒ 3 □ 4 et plus

26. As-tu fait l'expérience d'accueil et d'échange avec des visiteurs étrangers (élèves, conférenciers étrangers etc…) ?

☒ Oui □ Non

27. Quand tu observes tes camarades en situation de conflit, tu as tendance à :

□ T'en mêler, prendre position et participer à ce conflit

☒ Te poser en médiateur

□ Observer ce qui se passe

28. Quand tu es pris par une dispute interpersonnelle, ton attitude générale est de :

□ Amener l'autre personne à voir le problème tel que tu le vois

☒ Examiner ton désaccord le plus logiquement possible

□ Chercher à tout prix un compromis efficace

□ Laisser le temps passer et le problème s'arranger de lui-même

29. Quand quelqu'un fait quelque chose qui t'irrite, ta façon de communiquer avec lui est :

□ D'utiliser un langage fort et direct et de dire à cette personne d'arrêter

□ D'essayer de persuader cette personne d'arrêter

☒ De parler gentiment et d'exprimer ton opinion

□ De ne rien dire et ne rien faire.

30. Quelle est la fréquence des bagarres entre élèves pendant la recréation ?

□ Très fréquente □ Fréquente ☒ Peu fréquente □ Rare

31. Quelle est la sanction négative (mesure corrective) pratiquée le plus souvent par l'administration dans ton établissement scolaire ?

□ Coups et gifles

□ Retenue

☒ Renvoi temporaire

□ Renvoi permanent

☒ Travail supplémentaire

□ Privation de recréation

□ Aucune

32. Comment sont résolus les conflits dans ton établissement scolaire?

□ Discussion avec les personnes concernées puis décision de la sanction

☒ Renvoi des personnes concernées tout de suite

□ Insultes et hurlement et parfois renvoi

□ Discussion sans aucune sanction

33. A. Es-tu intimidé à l'école par d'autres élèves ?

□ Toujours □ Souvent ☒ Rarement □ Jamais

B. Si oui, as-tu eu recours aux surveillants ou à quelqu'un d'autre du corps enseignant et administratif ?

□ Oui □ Non

C. As-tu participé toi-même a la solution de ce problème d'intimidation ?

☒ Oui □ Non

34. A. L'établissement scolaire délivre-t-il des programmes spéciaux à la résolution des conflits ?

□ Oui ☒ Non

B. Si oui, quelles techniques de résolution des conflits as-tu appris suite à des programmes spéciaux élaborés par l'école?

□ Médiation par les pairs

□ Négociation

□ Gestion de la colère

□ Aucune

35. A. Connais-tu des enfants qui ne sont pas scolarisés ?

☒ Oui □ Non

B. Si oui, que fais-tu pour les aider à rejoindre l'école ?

□ Je ne fais rien

□ Je leur donne de l'argent

☒ Je fais partie d'un groupe ou d'une association qui a pour but d'aider ces enfants

36. La déclaration universelle des droits de l'Homme et du Citoyen concerne uniquement les hommes et non pas les femmes :

□ Vrai ☒ Faux

37. Les élèves sont-ils traités d'une façon égale et équitable dans votre établissement scolaire ?

☒ Oui ☐ Non

38. A. As-tu au moins un(e) camarade d'école handicapé(e) physiquement ?

☐ Oui ☒ Non

B. Si, oui de quelle(s) facilité(s) dispose-t-il ?

☐ Accès à l'ascenseur

☐ Des pentes au lieu d'escalier

☐ Un espace spacieux pour s'installer

☐ Un soin spécial par le corps enseignant et administratif

39. A. As-tu au moins un(e) camarade africain(e) ou asiatique dans ton école?

☐ Oui ☒ Non

B. Si oui, coche ton attitude envers lui (elle) :

☐ Prêt à l'amitié si nous nous entendons bien

☐ Notre relation est strictement limitée à la salle de classe

☐ Je ne veux avoir aucun contact avec lui (elle)

☐ Son (sa) présence m'irrite

40. A. Existe-t-il dans ton établissement scolaire des clubs et des équipes exclusivement réservés seulement aux garçons ou seulement aux filles ?

☐ Oui ☒ Non

B. Si oui, donne un exemple ?

.....

41. A. Ton établissement scolaire organise-t-il des programmes qui visent l'éducation aux droits de l'homme ? (ex : MUN : *Model United Nations*, MAL : *Modal Arab League*, HRTC : *Human Rights Trivia Competition*…)

☒ Oui ☐ Non

B. Si oui, participes-tu à ces programmes ?

☐ Oui ☒ Non

42. A. As-tu une idée des principes d'autres religions ?

☒ Oui ☐ Non

B. Si oui, c'est grâce à :

☐ Tes lectures et recherches

☐ Des camarades de religion différente

☐ L'école

☒ Ta famille

43. Quel est le nombre des fêtes religieuses que tu connais dans une autre religion ?

☐ Aucune ☒ 2 ☐ 3 et plus

44. La variété de confessions et de communautés est pour le Liban : *(choisir une seule réponse)*

☒ Une source de problèmes et de conflits

☐ Une source d'enrichissement culturel

45. Pour toi, ton compatriote est avant tout : *(choisir une seule réponse)*

☒ Un citoyen libanais

☐ Un musulman, chrétien ou druze

46. Les élèves de ton école appartiennent-ils tous à une même religion ?

☐ Oui ☒ Non

47. A. Fais-tu partie d'une minorité religieuse dans ton école ?

☐ Oui ☒ Non

B. Si oui, te sens-tu persécuté par tes camarades appartenant à la religion majoritaire ?

☐ Oui ☐ Non

C. Si oui, que fait ton école ?

.....

48. A. As-tu des camarades appartenant à une autre religion ?

☒ Oui ☐ Non

B. Si non, acceptes-tu d'être ami(e) avec un (une) jeune de religion différente ?

☐ Oui ☐ Non

49. A. L'école te pousse-t-elle à connaitre les autres religions ?

☒ Oui ☐ Non

B. Si oui, par quel(s) moyen(s) ?

☐ Cours, conférences et expositions

☒ Dialogue interreligieux avec des élèves de ton école

☐ Dialogue interreligieux avec des élèves d'autres écoles

50. Le développement est le synonyme de la paix:

☒ Vrai ☐ Faux

51. Un pays est dit « développé » si : *(choisir une seule réponse)*

☐ Ses indicateurs de développement économique (PIB, niveau des taux d'intérêt…) sont favorables pour l'investissement

☒ Ses exportations sont supérieures à ses importations

☐ S'il est industrialisé ou nouvellement industrialisé

☐ S'il s'intéresse à l'amélioration de la qualité et des conditions de vie de la population

52. Quelle situation te semble être la meilleure ?

☐ Un pays qui se livre à la production des industries les plus rentables (ex : automobiles…), exporte avec abondance et tolère un taux de chômage élevé

☒ Un pays qui donne la priorité à des productions utiles, distribue les biens produits équitablement et agit sur la généralisation de l'éducation

53. *La Chine a longtemps été la seconde force économique mondiale après les États Unis. Sa production reste la plus compétitive du fait de son bas prix par rapport aux autres produits sur le marché. En effet, ceci est dû à son bas coût de fabrication. Grâce à la main d'œuvre chinoise sous-payée et qui travaille de très longues heures, les produits chinois envahissent le monde.*

À ton avis : *(choisir une seule réponse)*

☒ La Chine s'intéresse à la maximisation de ses profits et c'est ce qui importe le plus

☐ La Chine n'a pas le droit de réaliser des profits aux dépens du bien-être de ses citoyens

☐ La Chine doit laisser ses coûts de fabrication bas pour gagner plus, après tout ce sont les ouvriers qui ont accepté ces bas salaires

54. Tu as sûrement témoigné du sérieux problème des ordures enduré par le Liban.

A. Connais-tu les sources de ce problème ?

☐ Oui ☐ Non ☒ J'en ai entendu parler

B. As-tu discuté des solutions possibles pour remédier à ce problème avec des camarades dans un débat organisé à l'école ?

☒ Oui ☐ Non

55. Quelle est la fréquence des débats et des discussions en classe portant sur des problèmes sociaux contemporains et les moyens de les contrecarrer dans un débat organisé ?

☐ Très fréquente ☒ Fréquente ☐ Peu fréquente ☐ Rare

Titre
Une éducation à la paix au Liban : les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites. Étude menée dans les écoles du caza de Baabda

Résumé
Cette thèse porte sur le rôle des projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites dans la promotion de l'éducation à la paix au Liban.

L'objectif de notre recherche est d'établir la possibilité d'une éducation à la paix à travers la vision de l'Église maronite traduite dans les textes synodaux, les projets éducatifs et les projets d'établissement et leur mise en œuvre dans les écoles maronites, ainsi qu'à travers l'intériorisation des différents aspects de la paix par les élèves et la transférabilité de cet acquis dans leur comportement.

Notre cadre théorique s'appuie sur les cinq modèles de l'éducation à la paix de Harris et Morrison (2003). Nous avons ajouté un sixième modèle, l'éducation à la compréhension mutuelle et au dialogue.

Dans le but de vérifier les hypothèses et de répondre à la problématique, la recherche empirique repose sur une analyse des textes synodaux maronites et sur une enquête menée dans des écoles secondaires maronites du caza de Baabda auprès des chefs de ces établissements et des élèves du cycle secondaire.

Pour ce faire, nous avons créé l'*Ep-mètre*, soit un instrument de mesure du niveau de l'éducation à la paix dans les établissements scolaires. Cet instrument nous a aidé à analyser les textes synodaux, les contenus des entrevues avec les chefs d'établissement et les données statistiques issues des questionnaires adressés aux élèves du secondaire.

Les résultats de notre recherche ont montré que les projets d'innovation éducative des établissements scolaires maronites contribuent partiellement à promouvoir l'éducation à la paix. C'est pourquoi les écoles maronites au Liban pourraient revoir leurs pratiques éducatives à la lumière des six modèles de l'éducation à la paix, afin d'aider les élèves à intérioriser les différents aspects de la paix et à transférer cet acquis dans leur comportement.

La thèse incite enfin les établissements scolaires maronites à : relire les textes synodaux pour être fidèles à la vision de l'Église maronite ; revoir leurs projets éducatifs et surtout leurs projets d'établissement en vue d'être cohérents avec les six modèles de l'éducation à la paix ; former les enseignants en vue d'orienter les cours et les activités vers la promotion des six modèles de l'éducation à la paix.

Mots-clés : École maronite ; Modèles de l'éducation à la paix ; Liban ; Caza de Baabda ; Projets d'innovation éducative ; Synodes maronites.

Title
Peace education in Lebanon: educational innovation projects of maronite schools.
Study conducted in the schools of Baabda Caza

Abstract
This thesis focuses on the role of innovative educational projects done at the maronite schools in order to promote peace education in Lebanon.

The aim of our research is to establish the possibility of peace education peace education through the vision of the Maronite Church translated into synodal texts, the educational projects and establishment projects as well as their application at maronite schools, and the internalization of different aspects of peace by students along with the demonstration of this acquisition in their behavior.

The conceptual framework of the research is grounded on the five models of Peace Education by Harris and Morrison (2003). A sixth model, the mutual understanding and communication education was added.

In an attempt to verify the hypotheses and answer the research question, an analysis of maronite synod texts was administered, and a study was made in maronite schools in the Caza of Baabda, where school directors were interviewed and secondary students were surveyed.

To analyze the data, the "Ep-meter", a Peace Education measurement tool for schools, was created. This tool helped interpret the synod texts, the results of the interviews, and the statistical data collected from the students.

The results of the study revealed that the innovative projects administered at maronite schools partially contributed to the promotion of Peace Education. Hence, in light of the six Models of Peace Education, maronite schools in Lebanon must reconsider their educational practices to help students acquire the different aspects of peace and apply them.

Finally, the thesis encourages the maronite schools to: reread the synod texts in order to be faithful to the vision of the Maronite Church; review their projects and especially the educational and establishment projects in order to become coherent with the six Models of Peace Education; train teachers develop their classes and activities in the light of the six models of Peace Education.

Key words: Maronite schools; Peace Education Models; Lebanon; Caza of Baabda; Innovative educational projects; Maronite Synods.

عنوان
التربية على السّلام في لبنان: مشاريع التّجديد التّربويّة في المدارس المارونيّة.
دراسة ميدانيّة للمدارس في قضاء بعبدا

ملخّص
تتناولُ هذه الأطروحةُ دورَ مشاريع التّجديد التّربويّة الخاصّة بالمؤسساتِ المدرسيّةِ المارونيّةِ في تعزيزِ التربيةِ على السلام في لبنان.

يهدفُ البحثُ الذي قمنا به، من جهةٍ، إلى دراسةِ مدى ملاءمةِ مشروعِ التربيةِ على السلامِ، مع توجّه الكنيسة المارونيّة المُجسّد في النّصوص المَجمعيّة وفي المشاريع التعليميّةِ وتلك الخاصّة بالمدارسِ، ومن جهة أخرى يهدفُ البحثُ إلى دراسة مدى استيعاب التلامذة مُختلف أوجه السلام ومدى تجليّ هذه الأخيرة في تصرّفاتهم.

يعتمدُ إطارُنا النظريُّ، بشكلٍ أساسيٍّ، على النماذجِ التربويّةِ الخمس الخاصّة بالباحثين التربويّين هاريس وموريسون (2003). كما وقمنا بإضافة نموذج سادس يختصّ بالتربية على التفاهم المتبادل والحوار.

وبهدفِ إثباتِ صحّةِ الفرضيّاتِ والإجابةِ عن الإشكاليّةِ المُقترحةِ، تضمّن البحث العلميّ تحليلاً للنّصوص المجمعيّة المارونيّة كذلك للدراسة التي أُجريت مع مدراء المدارس الثانويّة المارونيّة الواقعة ضمن نطاق قضاء بعبدا ومع تلامذة أقسامها الثانويّة.

وللوصول إلى هدفنا، كان لابدّ من ابتكار أداة أطلقنا عليها اسم "ميزان التربية على السلام" (Ep–mètre) وذلك كمعيار يساعدنا على قياس مستوى التربية على السلام في المؤسسات المدرسيّة. ساعدتنا هذه الأداة المُبتكرة في تحليل النّصوص المجمعيّة ومضامين لقاءاتنا مع مدراء المدارس والمعطيات المُستشفّة من البيانات التي ملأها تلامذة القسم الثانويّ.

أظهرت نتائج بحثنا أنّ المشاريع التربويّة المُبتكرة المُعتمدة في المؤسسات المدرسيّة المارونيّة تُساهم بشكلٍ جزئيّ في تعزيز التربية على السلام. لذلك يجب على المدارس المارونيّة في لبنان إعادة النظر في ممارساتها التربويّة على ضوء مضامين النماذج الستّ للتربية على السلام بهدف مساعدة التلامذة على استيعاب أوجه السلام المختلفة وبالتالي تجسيدها في تصرّفاتهم.

في النهاية، تحثّ هذه الأطروحة المؤسسات المدرسيّة المارونيّة على اعتماد مجموعة من الخطوات ومنها: إعادة قراءة النّصوص المجمعيّة بهدف فهمٍ شاملٍ وتامّ لرؤيةِ الكنيسة المارونيّة؛ إعادة النظر في المشاريع التعليميّة وبشكلٍ خاصٍ تلك المدرسيّة للتأكّد من ملاءمتها مع مضامين النماذج السّت للتربية على السلام؛ تدريب المعلّمين بهدف جعل الدّروس والنّشاطات عاملاً أساسيًّا في تعزيز النماذج الستّ المختصّة بالتربية على السلام.

الكلمات المفتاحيّة: المدارس المارونيّة؛ نماذج التّربية على السّلام؛ لبنان؛ قضاء بعبدا؛ مشاريع التّجديد التّربويّة؛ المجامع المارونيّة.