Revue TDFLE

**N° 71 | 2017**
**L'enseignement du français en situation de crise ou de conflit**

# Oubli institutionnel et tiercéité dans les manuels de français au Liban

## Quelles constructions de la mémoire après une guerre civile?

***Amandine DENIMAL*** *Maître de conférences*
*Département des Sciences du langage*
*Dipralang EA 739*
*Université Paul-Valéry Montpellier*

**Édition électronique :**
**URL :**
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-71/243-oubli-institutionnel-et-tierceite-dans-les-manuels-de-francais-au-liban
**DOI :** numerev_1270
**Date de publication :** 30/11/2017

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DENIMAL, A. (2017) Oubli institutionnel et tiercéité dans les manuels de français au Liban. *Revue TDFLE*, (71). https://doi.org/10.34745/numerev_1270

**Résumé** :

Nous souhaiterions dans cette contribution nous pencher sur un cas d'enseignement du FLE dans une situation d'éducation post-conflit : la guerre civile libanaise (1975-1990), dite « guerre du Liban ». Dans le sillage de ce conflit très long et meurtrier, une situation de crise rémanente charrie des traumatismes et des maux divers : sidération face au système milicien, effondrement de l'économie et des institutions, destruction de la terre et des liens, replis communautaires, jeunesse en partie déscolarisée, émigration massive, deuils… ; et ce tout en entretenant ce que A. Kanafani-Zahar, anthropologue de la mémoire et de la parole, nomme une « forme institutionnelle d'oubli » (2011, p.37) qui repose sur le déni et le silence sur la guerre et ses violences. Ainsi ni les accords de paix de Taëf (1990) ni les discours des officiels ne comportent-ils de référence à la guerre ou aux victimes.

Durant les années 1990 et 2000, période de la reconstruction, a cependant émergé la nécessité de réformer l'éducation en vue d'une reconstruction des liens entre les citoyens libanais. Créer de nouveaux contenus et démarches d'enseignement est devenu une priorité du Centre national de la recherche et du développement pédagogiques (organe du Ministère de l'éducation nationale chargé des programmes et des formations d'enseignants). Des entretiens réalisés en 2010 auprès de cadres du ministère et d'auteurs de manuels nous ont permis de mesurer l'importance de cette entreprise de réconciliation centrée sur l'absence de barrières entre les citoyens. Dans ces discours d'acteurs de l'éducation, l'enfant à éduquer se présente comme un être délié, replié sur sa communauté socio-confessionnelle et sur sa famille, sans perspectives de socialisation citoyenne, tandis que le français représenterait une ouverture sur le monde extérieur et sur l'altérité, à exploiter dans la perspective de sortir l'élève de l'enfermement communautaire. De par son image de langue de diffusion internationale associée aux valeurs institutionnalisées de la Francophonie (dont le Liban est membre), de par aussi son image de langue de culture littéraire et scientifique, à la faveur enfin de la faiblesse du traumatisme colonial exercé par le protectorat français, le français semble investi d'un imaginaire de la sortie du conflit et du fanatisme politico-religieux (imaginaire de la philosophie des Lumières, de la tolérance, de la communauté francophone, …).

Nous nous proposons, après avoir livré quelques éléments de ces entretiens sur les visées de la réforme et sur les représentations de la langue française en milieu scolaire, d'étudier un corpus de manuels de français élaborés dans le cadre de cette réforme éducative, à destination d'adolescents du collège. Nous y interrogerons la reconfiguration des contenus et discours de cette discipline, en nous centrant sur le difficile positionnement énonciatif des auteurs de manuels, pris entre le silence institutionnalisé et la nécessité de construire un imaginaire national commun et pacifié.

Nous reviendrons sur quelques procédés discursifs structurants (évitement des nominations du conflit, de la violence et de ses protagonistes, absence de représentation du Liban contemporain, de ses communautés et de ses difficultés, détour par le passé, « guerres-parenthèses », utilisation d'un registre allusif…) et tenterons de cerner le rôle que joue la discipline « français » dans l'universalisation d'un vivre ensemble idéal, à travers des savoirs scolaires qui sont construits selon nous comme des instances tierces et médiatrices : l'innocence de l'enfance (qui nous apparaît comme une sorte d' « internationale adolescente ») et la nature, associée aux questions de l'écologie et de la vie rurale. Nous ferons l'hypothèse que faute de trouver des tiers opérants et des médiations crédibles au sein de la société civile (fonctions que ne peuvent plus remplir ni le religieux facteur de divisions, ni le politique en crise de légitimité), le projet de société élaboré par les manuels s'élabore autour d'un imaginaire du français à la fois universalisé et idéologiquement neutralisé.

Une paix véritable peut-elle exister sans réconciliation, sans énonciation et sans parole ? Comment construire une « culture civile de la mémoire » (Kanafani-Zahar 2011) en milieu scolaire ? On pourra certes se poser la question du caractère opportun d'enseigner la violence à l'école ; cependant, quand une forme d'oubli et de silence se trouve institutionnalisée, on ne pourra éviter de s'interroger sur le rôle que les manuels et plus largement l'école jouent dans la construction de la mémoire collective.

**Mots-clés :** Liban, manuels scolaires, guerre civile, instances de tiercéité, médiation

**Abstract :**

In this contribution, we would like to look at a case of teaching FLE in a post-conflict education situation: the Lebanese civil war (1975-1990), known as the "Lebanon war". In the wake of this very long and deadly conflict, a situation of persistent crisis brought trauma and various ills: astonishment at the militia system, collapse of the economy and institutions, destruction of land and ties, community withdrawal, youth partly out of school, mass emigration, mourning … while maintaining what A. Kanafani-Zahar, anthropologist of memory and speech, calls an "institutional form of oblivion" (2011, p.37 ) which is based on denial and silence about war and its violence. Thus, neither the Taif Peace Accords (1990) nor the speeches of officials contain any reference to war or victims.

During the 1990s and 2000s, a period of reconstruction, however, the need for educational reform emerged in order to rebuild the bonds between Lebanese citizens. Creating new educational content and approaches became a priority of the National Center for Educational Research and Development (the body of the Ministry of National Education in charge of curricula and teacher training). Interviews conducted in 2010 with Ministry officials and textbook authors allowed us to measure the importance of this reconciliation endeavour focused on the absence of barriers between citizens. In the discourse of the actors of education, the child to be educated is presented as an untied being, withdrawn into his socio-confessional community and his family, with no prospects for citizen socialisation, whereas French would represent an opening to the

outside world and to otherness, to be exploited with a view to getting the pupil out of the community confinement. Because of its image as a language of international diffusion associated with the institutionalized values of the French-speaking world (of which Lebanon is a member), because of its image as a language of literary and scientific culture, and because of the weakness of the colonial trauma exercised by the French protectorate, French seems to be invested with an imaginary way out of the conflict and with politico-religious fanaticism (imaginary of the philosophy of the Enlightenment, of tolerance, of the French-speaking community, etc.).

After presenting some elements of these interviews on the aims of the reform and on the representations of the French language in the school environment, we propose to study a corpus of French textbooks developed within the framework of this educational reform, intended for adolescents in secondary schools. We will examine the reconfiguration of the content and discourse of this discipline, focusing on the difficult enunciative positioning of textbook authors, caught between institutionalized silence and the need to build a common and peaceful national imagination. We will come back to a few structuring discursive processes (avoidance of naming the conflict, the violence and its protagonists, absence of representation of contemporary Lebanon, its communities and its difficulties, detours in the past, "bracketed wars", use of an allusive register...). ) and will try to identify the role played by the "French" discipline in the universalization of an ideal living together, through school knowledge which is constructed in our view as a third and mediating authority: the innocence of childhood (which appears to us as a kind of "adolescent international") and nature, associated with questions of ecology and rural life. We will make the hypothesis that for lack of finding third parties and credible mediators within civil society (functions that neither the religious factor of division nor politics in a crisis of legitimacy can fulfil any more), the project of society elaborated by the textbooks is built around an imaginary French that is both universalized and ideologically neutralized.

Can true peace exist without reconciliation, without enunciation and without words? How can we build a "civil culture of memory" (Kanafani-Zahar 2011) in schools? The question of the appropriateness of teaching violence in schools is certainly open to question; however, when a form of forgetting and silence is institutionalized, one cannot avoid wondering about the role that textbooks and, more broadly, schools play in the construction of collective memory.

**Key words** : Lebanon, school textbooks, civil war, third party bodies, mediation

Amandine Denimal - Université Montpellier 3

amandine.denimal@univ-montp3.fr

---

**Mots-clés :**
Médiation, Liban, Manuels scolaires, Guerre civile, Instances de tiercéité

La guerre du Liban a fait, entre 1975 et 1990, quelque 500 000 victimes, tuées, blessées ou handicapées, sans compter des milliers de personnes enlevées ou portées disparues, sur une population de seulement 3,5 millions d'habitants. À la fois interne et externalisée aux frontières et au-delà, elle est d'une très grande complexité :

> « Des facteurs internes – divisions politiques, clivages socio-économiques, segmentation confessionnelle –, et des facteurs externes liés au conflit israélo-arabe doivent être pris en considération pour tenter d'expliquer la guerre. […] Elle a été ponctuée par des alliances et des ruptures d'alliances entre les différentes factions libanaises[1], et entre ces dernières et les Palestiniens, les Syriens ou les Israéliens » (Kanafani-Zahar, 2011 : 25).

Les récidives de violence (janvier 2007, mai 2008) après les accords de paix de Taëf (22 octobre 1989) montrent que celle-ci couve encore. Nombreux sont les travaux de sociologues, d'historiens et de politologues qui ont tenté d'analyser ce conflit, si énigmatique au regard des perceptions que les Libanais avaient – et continuent souvent d'avoir – à propos d'eux-mêmes : un pays riche de sa diversité historique, où 18 communautés religieuses officiellement reconnues vivent en bonne intelligence. Comment, sur le terreau de ces paradoxes, des formes d'imaginaire de la société post-conflit peuvent-elles s'élaborer ?

Tout en étant singulières, les situations post-conflit convoquent toutes la nécessité d'une mémoire, et donc d'une parole. Parole(s) des individus diversement marqués, parole aussi des institutions, à qui il appartient d'officialiser la mémoire ; une mémoire qui sera certes transitoire et pour un certain temps en reconstruction, mais également traversée d'une nécessité de stabilisation. Or comment stabiliser un tel discours, au sein d'institutions considérablement fragilisées et délégitimées ? Comment créditer de sens un État dont le pouvoir a été accaparé par des milices, qui l'ont déchu de son rôle de seul détenteur de la « violence légitime » (Weber, 1959) ? De fait, on constate que le discours de mémoire se heurte pour l'instant à un silence institutionnalisé, qui a banni la guerre et ses victimes des discours officiels...

Malgré ce silence officiel, nous souhaiterions interroger le rôle que joue l'institution scolaire dans la construction d'un imaginaire national de la réconciliation des Libanais entre eux, à travers les manuels de français du collège écrits à l'occasion de la réforme éducative de l'après-guerre (1997/1998). La discipline *français* possède au Liban un statut particulier, puisqu'elle bénéficie historiquement d'un statut privilégié dans l'enseignement public et dans nombre d'établissements privés, et qu'elle est créditée de valeurs éducatives universelles de tolérance et d'ouverture à l'altérité (Denimal, 2011). Cependant quelles sont les modalités de l'ouverture à cet autre paradoxal qu'est

le « citoyen d'en face », celui de l'autre camp ? L'enseignement du français joue-t-il un rôle particulier en la matière ? Plus précisément, nous nous demanderons si et comment, face à la « forme institutionnelle d'oubli » (Kanafani-Zahar, 2011 : 37) dans les instances gouvernementales, une construction scolaire de la mémoire est possible, et quels sont les contenus d'enseignement invoqués pour jouer un rôle médiateur, un rôle de *tiers* en somme, entre les Libanais, et entre les Libanais et leur propre mémoire.

Afin de cerner la notion de tiers médiateur en éducation, nous proposerons une lecture anthropologique de la guerre civile, à partir des thèses en anthropologie de la violence et du sacré chez René Girard (1972, 2001), et en sociologie des religions chez Camille Tarot (2008). Cette lecture nous permettra de comprendre comment les discours scolaires, tout en évitant de parler directement de la guerre, contribuent à revivifier les institutions en « sacralisant » et en universalisant certaines thématiques d'enseignement, ce que nous illustrerons par le traitement de la thématique de la nature et de l'environnement rural dans les manuels.

# 1. La mémoire de la guerre : un « objet paradoxal »

Afin de contextualiser notre étude, nous ferons appel aux travaux d'Aïda Kanafani-Zahar, spécialiste du Liban contemporain, pour qui la mémoire de la guerre « est assurément un objet paradoxal » (2011 : 13) ; en effet, cette mémoire fait l'objet de traitements ambivalents aussi bien du côté des institutions que du côté de la société civile.

La guerre étant absente des discours des officiels, les institutions semblent travailler à une véritable « construction de l'oubli » de la guerre et de ses victimes (*ibid.* : 23). Or sans justice ni restauration du droit des victimes, sans même leur parole, on peut difficilement imaginer que la construction d'une mémoire collective soit possible, d'autant plus que les jeunes générations qui ont vécu la guerre civile n'en ont pas compris les raisons (Kanafani-Zahar, 2011 : 14). Cette situation, ajoutée aux atrocités vécues, fait donc de la mémoire de la guerre une « douloureuse question » (Garapon, 2011 : 7).

De son côté, la société civile se trouve partagée entre le désir de se souvenir – pour témoigner de la violence et ne pas la réitérer – et le désir d'oublier. Le désir d'oubli se trouve invoqué pour éviter de raviver à la fois des souvenirs traumatisants, et des velléités de vengeance. La guerre civile étant par définition celle de « tous contre tous » selon l'expression hobbesienne, les actes de vengeance en cascade ne font que l'alimenter ; et force est de reconnaître qu'ils supposent bien, eux aussi, une forme de mémoire… celle du bourreau, et celle des victimes à venger. « Qu'elle [la guerre] soit rappelée, non recommencée » est d'après Kanafani-Zahar un adage revenant souvent dans la parole des Libanais, et qui résonne de façon ambivalente : à la fois comme une parole de conjuration du malheur, et comme un appel à sortir des cycles de répétition de la violence, pour se diriger vers une réitération symbolique cette fois, c'est-à-dire mémorielle et ritualisée au sein des institutions ; dans cette seconde perspective, la mémoire est davantage conçue comme un « processus rationnel dans lequel la parole

est un instrument d'intelligibilité » (*ibid.* : 16).

C'est précisément cette intelligibilité que nous souhaiterions interroger, car même lorsque le souvenir est accessible à la parole, la guerre civile à bien des égards demeure une immense énigme[2] – et le cas du Liban, modèle fréquemment idéalisé de la diversité religieuse, est à cet égard particulièrement frappant : comment un pays dont on a tant chanté (et dont on chante encore) la qualité du vivre ensemble a-t-il pu sombrer dans une telle violence interne et collective ? Pourquoi la haine a-t-elle surgi au milieu de l'amitié ?

> « […] la proximité heureuse entre les communautés, qui faisaient la gloire du Liban, est devenue son enfer. Cette guerre fut un immense crime passionnel. Ce n'est pas un hasard si ce sont les pays les plus fraternels qui deviennent les plus meurtriers, tant la haine est l'envers de l'amour » (Garapon, 2011 : 8).

Dans cette énigme, où de puissantes inversions semblent concourir à l'élaboration d'une paradoxale image du mal, il nous semble qu'effectivement il ne peut y avoir de « hasard », mais qu'en même temps une lecture uniquement « passionnelle » ou pulsionnelle ne peut être suffisante. C'est pourquoi nous tenterons ici une lecture anthropologique de la guerre civile, inspirée des thèses de René Girard sur la violence et le sacré (1972), et des thèses de Camille Tarot (2008) sur le symbolique. Nous ne prétendons bien sûr pas livrer une clef de compréhension universelle de ce conflit si singulier ; nous essaierons simplement de tirer quelques fils rouges à propos des cycles de vengeance dans lesquels les belligérants se trouvent pris en contexte de guerre civile, et à propos des modes de sortie de la violence interne de la société, au moyen du sacré et de médiations tierces.

## 2. La guerre civile : un déchaînement de la rivalité mimétique

L'important recueil de récits de mémoire accompli par Kanafani-Zahar dans les villages du Mont Liban, où un très grand nombre de personnes se sont trouvées déplacées vers les villes pendant la guerre, témoigne bien des paradoxes du conflit : « vie en commun bafouée », « valeurs fraternelles trahies », et mémoire conçue comme un « vivier d'expériences communes où l'autre était le semblable », mais n'ayant malheureusement « pas empêché le pire d'advenir. La ‘‘guerre de la montagne’’ n'a épargné aucun lien » (Kanafani-Zahar, 2011 : 175). Cette violence incompréhensible est souvent attribuée à des manipulations extérieures, explication certes pertinente au regard des multiples collusions entre les communautés libanaises et des puissances étrangères. Cependant cette explication ne vient pas à bout du fait que des gens vivant ensemble sur un même territoire et partageant le même mode de vie aient pu se livrer à des épisodes répétés de violence réciproque (et ce même dès avant la guerre) qui

peinent encore à s'éteindre. La réconciliation est d'ailleurs souvent envisagée par le biais de retrouvailles avec le mode de vie rural et traditionnel des campagnes, proche de la nature, de l'agriculture et des jardins, et les discours du Ministère des Déplacés visent à « enraciner la vie en commun sur des bases nationales », « retourner aux traditions communes », « construire le même avenir », etc. (Kanafani-Zahar, 2011 : 60).

De ces paradoxes qui conjoignent amour et haine, convivialité et destruction, entraide et violence, renvoyant au vieux thème mythologique de la lutte fratricide, il nous semble possible de proposer une lecture mimétique, c'est-à-dire inspirée de l'hypothèse mimétique de René Girard. Cette hypothèse est bien connue : il existerait dans toute société des tendances à la bonne réciprocité (échange de biens, de bons procédés) et des tendances à la mauvaise réciprocité (échange de coups, prix du sang). Il arrive que les tendances à la bonne réciprocité s'inversent brusquement, lorsque des individus ou des groupes sociaux vivant proches les uns des autres, partageant le même mode de vie et le même environnement, se mettent à converger vers les mêmes objets de désir ; le désir mimétique selon Girard reflète bien cette propension naturelle des humains à s'imiter entre eux, à la fois pour le meilleur (éducation, émulation, transmission), et pour le pire, lorsque le mimétisme fait convoiter trop ardemment ce que désire son voisin, son proche devenu trop proche. Ainsi, « ce qui définit le conflit humain n'est pas la perte de la réciprocité mais le glissement, imperceptible d'abord puis de plus en plus rapide, de la bonne à la mauvaise réciprocité » (Girard, 2001 : 28). La concurrence ou « rivalité mimétique » qui s'installe peut alors, au sein de communautés partageant pourtant nombre de valeurs communes, atteindre des sommets de violence, notamment dans des cycles de représailles. Des représailles qui se déroulent souvent dans le cadre de luttes claniques ou inter-communautaires, phénomène qui n'était d'ailleurs pas tout à fait inconnu dans certaines régions de la montagne libanaise, bien avant le déclenchement de la guerre. Quoi qu'il en soit, il nous semble important de retenir que « le désir de vengeance porte sur les proches » (1972 : 26), et que ce processus, s'il n'est pas suffisamment contenu par des interdits opérants, peut s'étendre de façon remarquable à l'intérieur de la société :

> « Pourquoi la vengeance du sang, partout où elle sévit, constitue-t-elle une menace insupportable ? La seule vengeance satisfaisante, devant le sang versé, consiste à verser le sang du criminel. Il n'y a pas de différence nette entre l'acte que la vengeance punit et la vengeance elle-même. […]
> La vengeance constitue donc un processus infini, interminable. Chaque fois qu'elle surgit en un point quelconque d'une communauté elle tend à s'étendre et à gagner l'ensemble du corps social. Elle risque de provoquer une véritable réaction en chaîne aux conséquences rapidement fatales dans une société de dimensions réduites » (Girard, 1972 : 28).

Ces périodes de contagion mimétique de la violence peuvent mettre en jeu « l'existence même de la société. C'est pourquoi la vengeance fait partout l'objet d'un interdit très strict » (*ibid*.). Cet interdit peut être d'ordre religieux, ou bien mis en place dans le

cadre d'un système judiciaire.

Camille Tarot (2008), commentant les thèses girardiennes, observe que, quand il fonctionne « en bonne réciprocité », le mimétisme passe généralement inaperçu : « Dans la paix, [il] régule presque automatiquement les échanges et les interactions, comme les politesses » ; mais lorsque la rivalité se déclenche, « la mauvaise réciprocité peut l'emporter sur tout » (Tarot 2008 : 403), plongeant la communauté dans le chaos de la guerre civile :

> « En passant par une violence grandissante de tous contre tous, la crise mimétique mène à l'état de guerre civile et permet même de concevoir une sorte d'état de nature à la manière d'Hobbes, la guerre de tous contre tous » (Tarot, 2008 : 406).

La guerre civile pourrait donc être interprétée comme une exacerbation de tensions rivalitaires, et le terreau confessionnel libanais, avec les multiples intérêts politiques que les responsables de communautés religieuses entretiennent avec les centres de pouvoir locaux et nationaux[3], pourrait ne pas être défavorable à ces formes de mise en concurrence des individus via leurs groupes. Kanafani-Zahar décrit d'ailleurs la société libanaise comme une « société divisée avec une culture politique fragmentée » (2011 : 41), où la logique des droits et cultures communautaires fait passer les intérêts de la communauté avant ceux de la nation, comptant par ailleurs sur des soutiens à l'extérieur du pays, qui défendent eux-mêmes des choix politiques particuliers (*ibid.* : 44).

> « Pour cette raison, elle n'a pas été seulement ''la guerre des autres'' mais aussi une guerre entre Libanais dont les projets divergents ont opéré une hypertrophie de l'appartenance communautaire au détriment de l'appartenance nationale » (*ibid.* : 45).

Situation qui aurait entravé la construction d'un projet véritablement commun… Cependant, nous voyons bien qu'une telle explication, qui repose sur la seule mise en avant des différences confessionnelles pour expliquer les dynamiques du conflit, laisse de côté ce qui fait la force de l'hypothèse mimétique de Girard, qui permet de comprendre le passage de la convivialité au déchirement : à savoir que ce serait plutôt la disparition progressive des différences entre les aspirations des citoyens (qui convergent vers des objets de désir identiques : lieux de pouvoir, territoires[4], etc.) qui mènerait à la violence. La crise mimétique « aiguise les oppositions non pas en renforçant les différences comme notre individualisme le prétend, mais en les vidant de leur contenu, en les indifférenciant » (Girard, 2001 : 161) ; et il est à cet égard très frappant d'entendre tant de témoins évoquer la bonne entente des Libanais avant la guerre, à travers « le vécu quotidien d'une vie interreligieuse locale de nature rituelle, commémorative et festive » (Kanafani-Zahar, 2011 : 176). De même, « l'expression ''ne

pas savoir qui est qui'' [musulman, chrétien…] revient dans de nombreux récits » (ibid. : 179).

Sans mettre en doute la nécessité de se référer à ces liens d'amitié et de proximité pour tenter de construire la paix, nous ferons l'hypothèse que c'est sans doute cette dialectique entre différenciation et indifférenciation qui rend la guerre civile si difficile à comprendre. Des positions contradictoires se manifestent constamment, y compris dans des analyses approfondies du terrain telles que celle-ci :

> « Avant de procéder à la confrontation des mémoires – du lien et de la violence –, il est utile de rappeler que si la religion distingue les habitants de la montagne – chi'ites, druzes, sunnites, chrétiens – maronites, grecs-catholiques… –, une même culture les lie. Le lien à la terre […], l'organisation sociale et spatiale dans les villages, les pratiques de sociabilité et d'hospitalité, le sens de la fierté, les modes de subsistance, les coutumes vestimentaires, alimentaires et musicales en sont quelques éléments. Si la différence religieuse n'est jamais niée […], elle n'en constitue cependant pas le clivage fondamental. […] Les villageois, peu importe leur religion, se reconnaissent dans cette identité et ils la revendiquent » (Kanafani-Zahar, 2011 : 176).

Sans donc minimiser les bienfaits de cette culture partagée et commune, il pourrait être pertinent de s'interroger sur les dérives vers la « mauvaise réciprocité » que trop de proximité peut entraîner ; d'autant qu'il est difficile de faire si nettement le départ entre culture et religion, sachant que pour les anthropologues du symbolique (Durkheim, Mauss, Girard ; voir Tarot 2008), la culture possède justement son origine dans les systèmes religieux. Pour comprendre le paradoxe de la lutte fraternelle, il faudrait parvenir à concevoir que des dynamiques d'indifférenciation sont en jeu, et qu'elles peuvent menacer la culture elle-même, en tant que système organisé de différences. La violence fait retour périodiquement lorsque ce système se dérègle, et c'est ce que Girard nomme la « crise sacrificielle » :

> « Cet ordre culturel, en effet, n'est rien d'autre qu'un système organisé de différences ; ce sont les écarts différentiels qui donnent aux individus leur ''identité'', qui leur permet de se situer les uns par rapport aux autres. […] Si la violence d'abord cachée de la crise sacrificielle détruit les différences, cette destruction en retour fait progresser la violence » (Girard, 1972 : 78).

Une violence qui, justement, exacerbe les différences, et les instrumentalise jusqu'à la fragmentation de la société. Alors, si la finalité de la mémoire collective est bien d'entraver la récidive de la violence interne, comment se souvenir sans raviver la haine ? Quelle mémoire construire qui soit une revivification symbolique ayant un sens communautaire, ritualisé ? Et si « la paix se conquiert par l'abandon de la vengeance »

(Garapon, 2011 : 9) que faut-il pour abandonner la vengeance ?

# 3. Des tiers médiateurs pour l'éducation post-conflit

Dans le cadre de l'anthropologie mimétique, les logiques duelles de l'affrontement mimétique ne peuvent se transcender que dans la production d'un tiers, d'une forme de médiation qui absorbera la violence interne de la société, l'extériorisera et lui donnera un sens sacré. C'est pourquoi l'anthropologie girardienne s'est tant intéressée au sacrifice, qui est la forme la plus ancienne d'institution, donc la forme la plus ancienne de protection des individus contre leur propre violence. Sans entrer dans les détails de cette thèse, nous rappellerons simplement que le sacrifice suppose la désignation collective d'une victime émissaire, qui cristallisera symboliquement toutes les tensions rivalitaires du groupe, et dont l'élimination opérera une forme de catharsis qui ramènera la paix. Ce qui nous renvoie dans le même mouvement à la fonction première de l'institution :

> « C'est l'unité d'une communauté qui s'affirme dans l'acte sacrificiel et cette unité surgit au paroxysme de la division, au moment où la communauté se prétend déchirée par la discorde mimétique, vouée à la circularité interminable des représailles vengeresses. À l'opposition de chacun contre chacun succède brusquement l'opposition de tous contre un. […] Cette unanimité est l'indice fort de la fonction sociale de l'institution […] » (Tarot, 2008 : 405).

L'institution, pour ritualiser collectivement la mémoire et remplacer la répétition vengeresse par la réitération dans le domaine symbolique, s'appuie sur cette *catharsis* sacrificielle, en rappelant ses effets bénéfiques pour l'unité de la communauté. Le bouc émissaire devient après sa disparition porteur de paix et instance médiatrice vers un nouveau pacte symbolique (voir Martinez, 1996 : 240) : il occupe par essence la place et la fonction d'un *tiers*, d'une instance extérieure aux duels qui ont lieu entre les rivaux. Il reflète véritablement la création de cette extériorité, qui prend dans les sociétés traditionnelles la figure du sacré et des interdits rituels, et dans les sociétés sécularisées la forme d'un domaine symbolique fait de lois et de valeurs à la fois nationales et universalisées.

> « La première conséquence ou interprétation du bouc émissaire est donc l'invention du sacré qui veut dire fondamentalement séparation, éloignement, car il est la violence du groupe projetée sur le bouc émissaire, objectivée avec lui et associée à sa métamorphose en fondateur et protecteur du groupe » (Tarot, 2008 : 413).

Les interdits, les valeurs et les lois se transmettent via les différentes institutions, dont

l'école, ce qui leur conserve une réminiscence de leur côté primitivement sacré : les enfreindre est conçu comme une atteinte à la communauté toute entière. En somme, « Le sacrifice réussi empêche la violence de redevenir immanente et réciproque, il la renforce en tant que sacrée, c'est-à-dire extérieure, transcendante, bénéfique » (*ibid.* : 413). Il joue son rôle de *symbole* et de médiation culturelle en ce qu'il relie les membres de la communauté sans pour autant les indifférencier : L'« accès au symbolique, étape déterminante de l'ontogenèse[5] », « consiste effectivement à accepter la médiation culturelle, fondée sur l'éviction d'un tiers qui va, à la fois séparer et réunir les individus » (Martinez, 1996 : 240). Cette idée rejoint d'ailleurs quelque peu ce que Michel Serres écrit en 1991 dans *Le Tiers-Instruit*, où il tente de déplier les différentes significations du tiers en éducation, figure marquée par plusieurs ambivalences, notamment une « dialectique de l'exclusion et de l'inclusion », et une dialectique « de séparation et de médiation » (Fabre, 2011 : 14).

Il nous intéresse donc de savoir si l'école, dans un contexte post-guerre civile, peut concevoir de telles valeurs communes, sur la base de la reconnaissance de *tiers* symboliques, d'instances universalisées et médiatrices entre les Libanais. Et dans le cas particulier de cette guerre civile, l'on pourra légitimement soulever l'interrogation suivante, qui guidera notre étude : compte tenu de l'absence d'un ennemi véritablement commun à tous, de la multiplication des boucs émissaires dans toutes les communautés, de la complexité des schèmes de ruptures et d'alliances entre les factions libanaises, et de l'impossibilité de polariser la violence sur un individu ni sur un groupe unique ; sur quelles figures peuvent alors s'élaborer des figures tierces ?

Nous allons donc examiner comment les manuels de notre corpus, tout en souscrivant largement au silence institutionnel à propos de la guerre civile (pour ne pas diviser les citoyens), élaborent une figure tierce et médiatrice, neutre et extérieure au conflit, par le biais de la nature et de l'environnement rural. Un environnement qui aura aussi pu être, de fait, un tiers-victime de la guerre, car comme l'écrit Antoine Garapon :

> « La terre est une dimension rarement abordée par la justice qui se concentre sur les corps, mais au Liban elle a souffert elle aussi. Les corps ont été arrachés à la terre comme les arbres ont été abattus de sang froid. La matière première de la mémoire, c'est la terre » (Garapon, 2011 : 10).

## 4. Un corpus de manuels d'après-guerre

Notre corpus se compose de six manuels de français pour le collège : les trois manuels officiels de l'enseignement public édités par le CRDP[6], et trois manuels d'édition libanaise privée (Librairie Antoine), qui sont les plus diffusés dans l'enseignement privé (l'enseignement privé confessionnel compterait environ la moitié des élèves du pays). Ces manuels ont été les premiers à être édités au lendemain de la guerre, dans le cadre d'une réforme éducative de grande ampleur (1997/1998) visant à renforcer l'appartenance et l'intégration nationales de tous les citoyens, et leur mise en

circulation est concomitante des mouvements de retour des personnes déplacées sur leurs terres et dans leurs villages. Les citations d'extraits du corpus seront référencés par l'édition du manuel (abrégée CRDP ou A) suivie du numéro correspondant au niveau de scolarisation[7] (Ex : CRDP7, A8…), puis du numéro de page du manuel (Ex : A7-139).

## 5. Échos des formes institutionnelles d'oubli dans les manuels : nommer ou ne pas nommer la guerre civile ?

Comme l'« oubli institutionnel » pouvait le laisser présager, l'on constate que le thème de la guerre civile est très peu évoqué dans les manuels, et, fait intéressant, qu'il donne lieu à un masquage de tous les belligérants. Selon Grangé (2003), la difficulté de nommer le conflit civil n'est guère étonnante, car il fait figure de « non-sens politique » du point de vue de la nation, imposant en lui-même de nommer ce qui n'est autre qu'un « ennemi intérieur ». Dans les discours institutionnels des nations en guerre contre elles-mêmes, « on perçoit que la guerre est toujours beaucoup plus acceptable à l'extérieur qu'à l'intérieur » (Grangé 2003 : 15) :

> « La notion d'ennemi intérieur est en toute logique un non-sens – comment un citoyen peut-il prendre les armes contre ses concitoyens, comment une unité politiquement organisée peut-elle se déclarer la guerre à elle-même ? » (ibid. : 11).

La « guerre du Liban » apparaît donc dans très peu de textes des manuels (cinq au total). Ces quelques textes évoquent l'après-guerre, autrement dit placent toujours l'énonciation au lendemain du conflit et non pendant celui-ci. Deux textes sont spécifiquement consacrés au post-conflit, tandis que les autres abordent d'autres thèmes et évoquent la guerre de façon anecdotique. Il s'agit pour la plupart de documents *a priori* non fabriqués par les auteurs des manuels, mais dont les sources sont libanaises puisqu'on y trouve :

- une brochure du Conseil national du tourisme libanais ;
- un article de la revue de l'association humanitaire *Lebanus* (qui a œuvré pour la scolarisation des enfants après la guerre) ;
- un texte sans source intitulé « Avoir 12-15 ans et vivre au Liban ! », signé « Fadi, 14 ans » ;
- un extrait du roman de Mansour Labaky, *L'enfant du Liban*.

S'y ajoute le texte de la chanson « Lebnan[8] » de la chanteuse franco-égyptienne Dalida, ainsi que les consignes d'exercices qui l'accompagnent. Donc exception faite de ce dernier texte, les manuels privilégient une énonciation libanaise pour évoquer ce sujet.

Dans tous les cas, le conflit n'est pas désigné par les noms qui lui sont ordinairement attribués : le polémonyme « guerre du Liban » et la lexie « guerre civile » sont absents du corpus. De tels noms de conflits (ou polémonymes) sont, d'après Bacot, Douzou et Honoré (2008), des formes de chrononymie politique, « outils par excellence de la politisation du temps » qui fournissent des formes d'« évidences empiriques » en même temps qu'un « système de repérage objectivant » (p. 12) ; un mode de repérage qui permet de définir le discours politico-institutionnel comme « mise en scène de la conflictualité sociale ». Dans un contexte où précisément cette conflictualité sociale peut difficilement être mise en discours, une telle absence de dénomination peut faire office de mise à distance. Lorsque le conflit est nommé, il s'agit de « la guerre », des « conflits » ou de « la violence », ce qui donne à la référence un caractère absolu, et appelle une connivence avec le récepteur. Une connivence qui peut d'ailleurs être suffisante pour construire une référence sur la base d'un sous-entendu, comme dans ce texte sur les adolescents libanais :

> Avoir 12-15 ans et vivre au Liban !
> (…) Et leur vœu le plus cher serait d'adresser une lettre aux dirigeants libanais pour exprimer leurs souhaits : protéger l'environnement, reconstruire le pays, améliorer les conditions de vie, aider les démunis et les handicapés et… accorder plus d'attention à la jeunesse (CRDP7-150).

Le présupposé de « reconstruire » est que ce pays a été détruit, et le sous-entendu réside dans la causalité de la guerre civile[9]. Dans aucune des occurrences on ne trouve de désignation des communautés confessionnelles libanaises, le seul marqueur ethnonymique employé étant le nom de pays « Liban », qui permet une représentation unitaire, non divisée du pays :

> **Le Liban** a toujours été un pays exceptionnellement attachant et le demeure **au sortir de la guerre**. Tous ceux qui l'ont connu, paisible et serein ou déchiré par les conflits, ont été conquis par sa longue histoire, sa beauté et l'âme de son peuple. […] » (CRDP7-184) [Source indiquée : « Conseil national du tourisme »]
>
> **Lebnan**[10]
>
> [Consigne d'exercice] Complétez les phrases par des mots de la chanson. a. **Après la guerre et (le feu)**. b. Le calme est revenu au (Liban). […] (A7-48)

Il semblerait que pour ne pas diviser les citoyens, on évite de nommer les belligérants et on occulte toute représentation d'antagonisme, ce qui permet un rassemblement imaginaire de tous les groupes communautaires sous le nom de la nation.

Un autre procédé consiste à utiliser des pronoms de première personne (*nous, on, je*) : dans le texte de l'association *Lebanus*, une énonciatrice adulte (enseignante libanaise) livre un témoignage pamphlétaire sur l'irresponsabilité des adultes durant la guerre, vis-à-vis des jeunes générations. On y remarque toutefois le caractère nationalement rassembleur du pluriel « nous » :

> **Leurs parents, nous**, avons subi passivement la guerre quand **nous** ne l'avons pas soutenue. **Nos** critères de démocratie, de paix et d'unité **nous** les avons gardés au fond de **nous-mêmes**, derrière l'effroi et la terreur. Parlez-moi d'esprit critique ! (CRDP9-177/179)

Ces pronoms personnels se retrouvent d'ailleurs dans ce que nous avons nommé de « fines allusions », présentes exclusivement dans les manuels pour l'enseignement privé. Le marquage de première personne (*je, nous/ notre ou on*) s'y trouve délié de tout autre mode de référence, et ces occurrences apparaissent exclusivement dans des énoncés servant de matière à des exercices grammaticaux, c'est-à-dire dans des places sémiotiquement très marginales du manuel, et *a priori* non prioritairement exploitées en termes d'accès au sens :

> Les deux ennemis cessèrent de se battre ; cette trêve était inespérée ; mais combien de temps allait-elle durer ? **Nous** espérions qu'ils finiraient par s'entendre. (A9-48)
> Les pays dans lesquels j'aimerais vivre ma retraite sont ceux où il fait toujours beau et où il n'y a pas de risque de guerre. (A9-129)
> Dites**-moi** comment vous trouvez cette sculpture que **j**'ai faite avec des objets de guerre récupérés dans le village. (A9-140)
> Les avions disparus, un calme inquiétant régna sur la ville. **On** se demandait pourquoi ils avaient si longtemps tourné autour de ce même quartier. (A9-140)

Certes de tels pronoms, placés dans des énoncés rédigés par les auteurs des manuels, constituent des fictions dans la mesure où ceux-ci ne s'y énoncent pas en leur propre nom, ce qui les rend particulièrement difficiles à renvoyer à une instance énonciative. Cependant le choix d'un pronom de première personne pour évoquer une expérience de la guerre n'est sans doute pas tout à fait anodin non plus. Nous y voyons des « fines allusions » au conflit, autrement dit des formes de subjectivité discrètes, reléguées dans les marges du discours du manuel et qui pourraient être interprétés comme des réminiscences de situations vécues ou de discours entendus, ou encore comme des aspirations personnelles suite à des violences subies, sans que le discours du manuel ne fournisse d'autre moyen de les élucider, à l'exception d'un de ces énoncés qui fait se rencontrer un je et un marquage national :

> Beyrouth, ville de tous les dangers, était aussi la ville la plus acharnée à vivre. J'y rencontrais de nombreux journalistes. (A9-128)

Ces spectres fugaces qui hantent les marges du discours scolaire, et investissent ses interstices les plus apparemment insignifiants, pourraient finalement – du moins telle est notre hypothèse – offrir un certain espace de liberté énonciative aux auteurs de manuels, dans des textes à haut degré de fiction didactique.

Enfin il nous reste à signaler le cas assez étonnant de l'extrait de roman de Mansour Labaky, *L'enfant du Liban*, qui ne fait aucune mention de la guerre : pourtant ce livre est consacré à la vie de jeunes Libanais durant celle-ci. L'extrait choisi pour le manuel relate l'arrivée du jeune Nassim dans un orphelinat, sans que l'on sache pourquoi il a, comme le précise le péritexte rédigé par les auteurs du manuel, « [perdu] ses parents, ses frères et ses sœurs » (A7-12). L'élève libanais ne pourra recourir qu'à son imagination ou au savoir de son enseignant pour élucider ce puissant implicite.

Ces différentes stratégies permettent d'ignorer les frontières entre les membres du Même national, de ne pas faire de ce Même un « étranger à lui-même ». La référence au conflictuel peut être implicitée voire occultée, tandis que la référence au Même est explicite ; et inversement, la référence au pays du Même peut être relativement implicitée par les pronoms, tandis que le conflit est cette fois désigné. Rappelons que durant la guerre du Liban, « inventer des frontières et les rendre visibles par la violence ont fait partie du ''système milicien'' », écrit Kanafani-Zahar (2011 : 26) ; les manuels de l'après-guerre optent donc pour la logique inverse : le brouillage des frontières entre les citoyens. Ce qui fait écho aux politiques d'après-guerre, à propos desquelles Kanafani-Zahar rappelle que : dans un contexte où le territoire national, sous autorité milicienne, a été morcelé sur une base confessionnelle, parfois avec des velléités de scission, déclarer le Liban uni avait valeur de symbole fort (*ibid.* : 33-34).

Or si l'unité des citoyens est indispensable à la réconciliation, il ne faut ni négliger les pièges de l'indifférenciation, ni ceux d'une trop grande exacerbation des différences... Pour ménager ce fragile équilibre et détourner le discours scolaire vers des instances tierces, les manuels privilégient visiblement des thématiques d'éducation capables de fédérer l'imaginaire national, la nature y occupant une place fondamentale. Et cette thématique possède justement l'avantage de convoquer un imaginaire de la vie rurale et de la campagne, dont nous avons déjà montré l'importance *supra*, et auquel nous avions consacré une précédente étude (Denimal, 2014) décrivant son rôle structurant dans l'imaginaire post-conflit.

# 6. La nature et l'environnement : des tiers neutres et rassembleurs ?

Les thèmes de la nature et de l'environnement (interprétation écologique du milieu

naturel) occupent une place particulièrement importante dans les manuels. Ils figurent parmi les thèmes officiels des curricula du CRDP pour la première année du collège[11], et sont abordés régulièrement dans le cadre des autres thématiques et des autres niveaux. Par ailleurs, à l'exception du manuel CRDP9, les couvertures des livres laissent toutes une place importante à des images de paysages naturels, vierges ou ruraux (photographies ou reproductions de tableaux) : cascade moussue (CRDP7), champ de coquelicots (CRDP8), sentier bordé de pins (A7), barques sur une rivière (A8), semeur dans un champ ensoleillé (A9). Sauf dans ce dernier cas, l'humain est absent du paysage, ou bien seulement suggéré par des bateaux ou des toits rouges dans la verdure.

Comme nous ne pourrons dans le cadre de cette partie présenter une analyse exhaustive de notre corpus, nous nous concentrerons sur les unités didactiques explicitement consacrées à la nature et à l'environnement[12] (dans CRDP7 et A7, donc). Chaque unité thématique s'organise en même temps autour d'un type de texte à maîtriser. « La nature » fait ainsi travailler la description (et la recherche d'information), et « L'environnement » fait travailler l'argumentation, ce qui donne aux apprentissages une orientation aisément perceptible : associer la nature à la description la présente comme un donné du réel, une réalité en soi, devant laquelle l'homme se pose en observateur. De la même façon, associer l'environnement à la pratique de l'argumentation dirige l'élève vers la défense et la protection de la nature.

Lorsque le manuel place l'élève en position d'observateur et de descripteur de la nature, c'est selon une double orientation : objective/ scientifique ou subjective/ esthétique. De fait les textes choisis sont soit informatifs, soit littéraires. Dans les deux cas, c'est un rapport de dépendance de l'humain à la nature qui est suggéré, celle-ci lui apportant de quoi vivre et s'émerveiller : l'humain (universalisé ci-dessous par l'article défini) n'est pas placé dans un rapport de force ni d'opposition avec la nature, au contraire il lui apparaît en quelque sorte subordonné, et recevant ses bienfaits :

> [Les arbres] Comme la plupart d'entre eux ont une durée de vie bien supérieure à la nôtre, ils nous paraissent éternels. […] Produisant l'oxygène nécessaire à toute vie, équilibrant les températures, retenant les sols et s'opposant à l'érosion, les arbres sont indispensables à la survie du monde animal, y compris les êtres humains. Sans oublier ce qui n'est peut-être pas le moins important : l'influence qu'ils exercent sur l'esprit de l'homme, à qui les arbres apportent depuis toujours apaisement et inspiration. (CRDP7-18) [Source : *Reader's digest*]
>
> La Nature est bienfaisante au corps : distraction, repos et détente, promenade, sports, air vivifiant, et ce luxe moderne qu'est le silence… […] Enfin la Nature est indispensable à notre liberté. Elle exalte la réflexion, le rêve et la force vitale de l'homme. (CRDP7-52/53) [Source : Ph. Saint-Marc, *Socialisation de la nature*]
>
> Les nuages, je voudrais bien vivre avec eux, en planant, étendu sur la voûte du ciel. Je voudrais être avec eux, rester parmi eux, pour mieux les

> connaître. Souvent je les cherche, entre les immeubles des villes. Quand il y a beaucoup de bruit et de mouvement dans toutes ces rues, je lève la tête, je les vois, et ils me libèrent. (CRDP7-18) [Source : Le Clézio, *L'inconnu sur la terre*]

Les consignes d'activités langagières invitent l'apprenant à produire des textes descriptifs fondés sur l'observation de la nature, à orientation scientifique (CRDP7-22/23) ou poétique (CRDP7-26). La nature fait figure d'idéal esthétique, et la fusion du sujet en une entité protectrice est souvent suggérée, comme dans le texte ci-dessus, ou encore ici :

> Ils s'assirent, la tête à l'abri et les pieds dans la chaleur. Ils regardaient toute cette vie grouillante et petite qu'un rayon fait apparaître ; et Jeanne attendrie répétait : ''Comme on est bien ! Que c'est bon la campagne ! Il y a des moments où je voudrais être mouche ou papillon pour me cacher dans les fleurs''. (A7-123) [Source : Maupassant, *Une vie*]
> Quelquefois des pluies d'orage vous surprennent dans ces grands bois-là ; on se blottit sous un chêne plus épais que les autres, et, sans rien dire, on écoute la pluie crépiter là-haut comme sur un toit, bien à l'abri [...] (A7-139) [Source : Colette, *Claudine à l'école*]

La fusion rêvée entre l'humain et la nature s'incarne également dans un thème récurrent du corpus : la maison rurale libanaise[13]. Dans ces unités en principe consacrées à la nature, la maison de village libanaise, avec son architecture traditionnelle, s'invite pour représenter une forme d'harmonie entre l'homme et son environnement, que représente bien le jardin :

> Notre maison est construite sur le côté droit de la place du village [...]. La maison est majestueuse avec son carré impeccable, sa toiture de tuiles rouges en forme de pyramide imposante, ses trois arcades florentines et ses longues et innombrables fenêtres. Elle est entourée de jardins d'arbres fruitiers et d'une roseraie à l'arrière [...]. Par endroits, la rampe en fer forgé est engloutie par le lierre ou par les bosquets odorants de lavande bleue. Les pierres de l'escalier [...] sont creusées par l'usure des années et les intempéries des saisons... (CRDP7-36) [Source : Myriam Khodr, 16 ans – Liban, 3° prix du concours « Jeune écrivain francophone »]

L'élève est invité à produire des descriptions de telles maisons, à orientation méliorative, comme dans cette activité :

> Quels éléments choisissez-vous dans la description d'une maison pour

> donner une impression de gaîté ? (volets ouverts, volets fermés, fleurs au balcon, jardin fleuri, carreau cassé etc.) (CRDP7-36)

Les volets fermés ou le carreau cassé peuvent donner une impression d'abandon et de tristesse, comme dans ces villages désertés de la montagne libanaise que les déplacés peinent à reconnaître lorsqu'ils y retournent (Kanafani-Zahar, 2011 : 161-173). Plusieurs textes expriment la hantise de la perte et de la dégradation, qui fait échos à ces récits de mémoire déplorant l'abandon des jardins et la destruction des vergers ; structurante de l'appel à la préservation de l'environnement, cette préoccupation pousse les auteurs de manuels à représenter le Liban comme un espace à protéger, et à préserver tel quel :

> Les générations actuelles ont une tâche bien plus lourde que de refaire le monde, c'est d'éviter qu'il soit défait (CRDP7-57)

On la trouve aussi dans deux textes littéraires d'A7 (unité « À la rencontre de la nature »), qui représentent des jardins abandonnés. Le premier est tiré des *Misérables*, et décrit un chaos végétal fait d'inversions produites par l'abandon et le retour d'une nature anarchique :

> Un jardin abandonné
> […] Les arbres s'étaient baissés vers les ronces, les ronces étaient montées vers les arbres, la plante avait grimpé, la branche avait fléchi […] ; troncs, rameaux, feuilles, fibres, touffes, vrilles, sarments, épines, s'étaient mêlés, traversés, mariés, confondus […] (A7-129)

Le second conjure au contraire l'abandon par des retrouvailles miraculeuses avec un lieu qui n'a pas changé :

> Rien n'a changé. J'ai tout revu : l'humble tonnelle
> De vigne folle avec les chaises de rotin…
> Le jet d'eau fait toujours son murmure argentin
> Et le vieux tremble sa plainte sempiternelle.
> Les roses comme avant palpitent ; comme avant,
> Les grands lys orgueilleux se balancent au vent.
> Chaque alouette qui va et vient m'est connue. […] (A7-132) [Verlaine, « Melancholia », retitré « Après trois ans » par les auteurs du manuel]

Cette nature universellement pourvoyeuse de bienfaits semble donc viser une forme de

réconciliation imaginaire entre le citoyen et son pays, à travers la célébration d'un mode de vie rural et de retrouvailles avec des lieux inchangés, mais sur lesquels plane ou a plané la menace de la destruction. Les motifs récurrents de la maison abandonnée ou intacte dans son écrin de verdure, se fondant harmonieusement avec la nature, semblent proposer une métaphore du projet de vie d'après-guerre, tandis que la hantise du village et du jardin abandonnés, si fréquente dans les discours des déplacés qui retrouvent leurs terres saccagées, agit comme contre-modèle dysphorique à ce projet.

# Conclusion

Nous avons modestement tenté ici de dessiner des lignes d'interprétation possibles du discours scolaire post-conflit, dans un contexte de guerre civile particulièrement complexe. Notre hypothèse est que dans la guerre de tous contre tous, les institutions et l'État ne peuvent plus être considérés comme suffisamment légitimes pour protéger la société de sa violence interne. Il n'est donc pas étonnant que s'y élaborent des figures tierces, thématiques universalisées et valeurs mises en extériorité par rapport aux belligérants, mais qui sont en même temps des réminiscences possibles des victimes et de leurs souffrances. La nature et la ruralité au Liban semblent perçues comme des voies éducatives privilégiées pour la réconciliation ; elles présentent sûrement beaucoup d'intérêt, mais à notre avis elles risquent, ainsi que ceux qui les promeuvent, de méconnaître quelque peu le fait que ce mode de vie rural commun n'a pas empêché la guerre civile ni les tensions rivalitaires de s'exacerber. C'est peut-être là une méprise fréquente des sociétés post-conflit, qui voient uniquement dans la société pré-conflit un éden, et non un terreau sur lequel les violences se sont déchaînées.

# Bibliographie


CORM, Georges, 2005, *Le Liban contemporain. Histoire et Société*, Paris, La Découverte.

DENIMAL, Amandine, 2011, « Les valeurs d'ouverture à l'Autre dans les manuels de français libanais : un traitement paradoxal », *Tréma* n°35-36, p. 37-52.

DENIMAL, Amandine, 2014, « Dialectique de l'un et du divers dans les manuels de français libanais : construire les imaginaires nationaux en éducation post-conflit », dans José Aguilar, Cédric Brudermann et Malory Leclère (dir.), *Langues, cultures, sociétés. Interrogations didactiques,* Paris, Riveneuve, p. 97-123.

FABRE, Michel, 2011, « Le tiers en débat », dans Constantin Xypas, Michel Fabre et Renaud Hétier, *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique,* Bruxelles, De Boeck, p.13-18.

GARAPON, Antoine, 2011, *Préface*, dans Aïda Kanafani-Zahar, *Liban. La guerre et la mémoire*, Rennes, Presses Universitaires, p.7-11.

GIRARD, René, 1972, *La violence et le sacré*, Paris, Grasset.

GIRARD, René, 2001, *Celui par qui le scandale arrive*, Paris, Desclée de Brouwer.

GRANGÉ, Ninon, 2003, « Cicéron contre Antoine : la désignation de l'ennemi dans la guerre civile », *Mots. Les langages du politique n*°73, p. 9-24.

KANAFANI-ZAHAR, Aïda, 2011, *Liban. La guerre et la mémoire,* Rennes, Presses Universitaires.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1986, *L'implicite*, Paris, Armand Colin.

MARTINEZ, Marie-Louise, 1996, *Vers la réduction de la violence à l'école. Contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducation*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, 1996.

TAROT, Camille, 2008, *Le symbolique et le sacré, théories de la religion*, Paris, M.A.U.S.S.

WEBER, Max, 1959, *Le savant et le politique,* Paris, Plon.

**Corpus**

ABOU GHANNAM, Anis, Bouchra BAGHDADI ADRA, Marthe ATTIEH, Rafic CHIKHANI, Abdallah FAWAZ, Gisèle HADDAD, Samir HOYEK, Georges MHANNA, Léla NACOUZ et Georges ROUPHAËL, *A la croisée des textes. Éducation de base septième année* (2ème édition), Liban, Librairie Antoine/ Hachette-Edicef, 2005.

ABOU GHANNAM, Anis, Bouchra BAGHDADI ADRA, Marthe ATTIEH, Rafic CHIKHANI, Abdallah FAWAZ, Gisèle HADDAD, Samir HOYEK, Georges MHANNA, Léla NACOUZ et Georges ROUPHAËL, *A la croisée des textes. Éducation de base huitième année* (2ème édition), Liban, Librairie Antoine/ Hachette-Edicef, 2005.

ABOU GHANNAM, Anis, Bouchra BAGHDADI ADRA, Marthe ATTIEH, Rafic CHIKHANI, Abdallah FAWAZ, Gisèle HADDAD, Samir HOYEK, Georges MHANNA, Léla NACOUZ et Georges ROUPHAËL, *A la croisée des textes. Éducation de base neuvième année* (2ème édition), Liban, Librairie Antoine/ Hachette-Edicef, 2008.

ABOU MEHRI, Armelle, Rachad AOUN, Ibrahim ASSI, Marie Bejjani et Marcelle HARIZ JABBOUR, *Horizons Jeunes, Lecture et activités. Éducation de base neuvième année,* Liban, Librairie du Liban Publishers, 2000.

AOUN, Rachad, Ibrahim ASSI, Armelle PILLET-ABOU MEHRI et Marcelle HARIZ JABBOUR, *Livre de français. Éducation de base septième année (*2ème édition), Liban, Librairie du Liban Publishers, 1996.

AOUN, Rachad, Ibrahim ASSI, Armelle PILLET-ABOU MEHRI et Marcelle HARIZ JABBOUR, *Livre de français. Éducation de base huitième année* (2ème édition), Liban,

Librairie du Liban Publishers, 1997.

## Notes

[1] Une centaine, dont une vingtaine aurait joué un rôle significatif.

[2] En témoigne le nombre important de publications qui tentent de décrypter les « causes », les « raisons », les « motifs » du conflit, etc.

[3] Commentant des propos de témoins, Kanafani-Zahar observe que « la haine est à la fois la cause et la conséquence de la violence. Elle résulte aussi du confessionnalisme et de la compétition des partis politiques pour le pouvoir local et national » (2011 : 185).

[4] Kanafani-Zahar indique que la guerre s'est aussi faite « guerre de territoires » (2011 : 187).

[5] Dans la perspective de Martinez (1996), l'enjeu est avant tout de considérer la construction des personnes que cette relation met en jeu, dans l'optique de réduire la violence à l'école ; dans la présente contribution, il va de soi que nous privilégions la perspective sociogénétique – ce qui n'introduit pas pour autant d'incompatibilité avec les travaux de cette auteure, qui se réfère également à l'hypothèse mimétique.

[6] Centre national de recherche et de documentation pédagogique, organe du ministère de l'éducation nationale chargé des programmes, des curricula et des manuels des écoles publiques.

[7] Les septième, huitième et neuvième années de scolarisation correspondent respectivement aux première, deuxième et troisième années du collège.

[8] *Lebnan* est le nom arabe du Liban.

[9] Pour les notions de présupposé et de sous-entendu, nous nous fondons sur la distinction opérée par Kerbrat-Orecchioni (1986).

[10] Nom arabe du Liban.

[11] « Nature » et « Environnement » sont les deux premières unités du manuel, et présentent dans les manuels du CRDP un nombre de pages supérieur à la moyenne des unités de la collection.

[12] Dans notre précédent travail (Denimal, 2014) nous avons proposé une lecture de l'autochtonie libanaise et de la réinvention des traditions à travers la représentation de la maison rurale, dans le même corpus de manuels.

[13] Voir aussi Denimal, 2014.

**Amandine DENIMAL**
**EA-739 Dipralang**
**Université Montpellier 3**