

PROCEEDINGS E REPORT

La Communauté de pratiques comme outil de dialogue interreligieux et interculturel

sous la direction de
Silvia Guetta et Antonella Verdiani

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2011

La Communauté de pratiques comme outil de dialogue
interreligieux et interculturel / sous la direction de
Silvia Guetta et Antonella Verdiani. – Firenze : Firenze
University Press, 2011.
(Proceedings e report ; 82)

<http://digital.casalini.it/9788866550969>

ISBN 978-88-6655-096-9 (online PDF)

ISBN 978-88-6655-099-0 (online EPUB)

Les textes ici reproduits sont publiés dans leur langue d'origine: français et anglais.

Graphic Design Alberto Pizarro Fernández

© 2011 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>

Printed in Italy

SOMMAIRE

Préface	IX
<i>Sonia Bahri</i>	
Introduction. Une expérience d'éducation à la Culture de la Paix: la Communauté de Pratiques (CoP) des Chaires UNESCO sur le Dialogue interreligieux et interculturel pour la compréhension réciproque	XIII
<i>Antonella Verdiani</i>	
Chapitre 1. The Community of practices: definition and function	1
<i>Silvia Guetta</i>	
1.1 The Stimulus	1
1.2 Sharing a model	3
Chapitre 2. University training on communities of practices	9
<i>Giuditta Alessandrini</i>	
2.1 Background	10
2.2 A training experience on Communities of Practice	11
2.3 Future developments e conclusions	13
2.4 Key terms	14
Chapitre 3. Concepts and notions of interreligious and intercultural dialogue	17
<i>sous la direction de Silvia Guetta</i>	
Introduction	17
3.1 Normose – <i>Ruy Cesar do Espirito Santo</i>	25
3.2 Etude des termes et notions essentiels à la communication multilingue et multiculturelle – <i>Paul Ghils</i>	29
3.3 Human development, culture of peace and education through emotional awareness: creating knowledge and methodology of the participatory action research – <i>Paolo Orefice</i>	35

3.4 Le dialogue interculturel et interreligieux – <i>Olivier Arifon et étudiants N. Dubau, A-F. Grosskreuz, C. Mathia, J. Muller</i>	41
Chapitre 4. Bonnes pratiques d'éducation au dialogue interreligieux et interculturel	61
<i>sous la direction de Antonella Verdiani</i>	
Introduction	61
4.1 La formation au dialogue et a la communication interculturelle, une méthode ouverte et une nécessaire ouverture – <i>Olivier Arifon</i>	65
4.2 Dialogue interculturel et interreligieux interprétations théoriques et bonnes pratiques – <i>Sana El Bizri</i>	69
4.3 L'espoir, qu'un jour peut être – <i>Richard Proulx</i>	77
4.4 L'intégration des élèves étrangers dans l'école secondaire italienne: un échange entre pairs – <i>Cristina Rossi</i>	81
4.5 La sinankunya, la parenté plaisante comme moyen de résolution des conflits en Afrique de l'ouest – <i>Antonella Verdiani</i>	87
4.6 Interreligious dialogue and Youth – <i>Joshua Stanton</i>	93
Chapitre 5. The relationship to the Other	97
<i>sous la direction de Silvia Guetta</i>	
Introduction	97
5.1 The other: notes along a journey in South Africa – <i>Mariana Thiérot Loisel</i>	105
5.2 Empathie – <i>Emeline Calvez and Sana El Bizri</i>	109
Chapitre 6. Transdisciplinarité et interdisciplinarité comme approches méthodologiques pour l'éducation à la paix et le dialogue	111
<i>sous la direction de Antonella Verdiani</i>	
Introduction	111
6.1 Quelques notes sur 10 ans de recherche transdisciplinaire. Pistes pour un travail en équipe pour une «chaire» transdisciplinaire occupée et orchestrée par un groupe de chercheurs représentatif de la diversité culturelle et religieuse – <i>Mariana Thiérot Loisel</i>	115
6.2 Recherche scientifique, plasticité et transdisciplinarité: une chaire transdisciplinaire possible dans les universités – <i>Mariana Thiérot Loisel, Marc-Williams Debono, Patrick Loisel, Paul Ghils et Ubiratan D'Ambrosio</i>	119
Bibliographie synthétique	125

ANNEXES

Présentation du projet	133
Institutions et organisations faisant partie de la CoPr	139
Sitographie	153
Biographie des auteurs	155

PRÉFACE

*Sonia Bahri*¹

Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix; [...] l'incompréhension mutuelle des peuples a toujours été, au cours de l'histoire, à l'origine de la suspicion et de la méfiance entre nations, par où leurs désaccords ont trop souvent dégénéré en guerre.

*Extrait du préambule de la Convention créant l'UNESCO,
Londres, 1945*

Fidèle à son acte constitutif, l'UNESCO s'engage depuis sa création, à «élever les défenses de la paix dans l'esprit des hommes et des femmes». Cet objectif est plus que jamais d'actualité dans un monde globalisé marqué par les mouvements de populations et l'émergence de sociétés multiculturelles, où la montée des fanatismes et des extrémismes alimente la haine et le rejet de l'autre. C'est en renforçant la coopération internationale dans tous ses domaines de compétence, l'éducation, la science, la culture et la communication, que l'UNESCO œuvre en faveur de la paix.

En matière d'éducation, l'enseignement supérieur joue un rôle clé dans la formation des enseignants et des générations futures. Ce niveau d'enseignement est aussi un moyen privilégié pour construire une société de la connaissance et pour promouvoir la recherche dans toutes les sphères du savoir, des plus anciennes aux plus innovantes.

Dans le but de promouvoir cet indispensable transfert international des connaissances et la solidarité académique notamment entre le Nord et le Sud, un programme international a été mis sur pied au début des années 90: le Programme UNITWIN/Chaires UNESCO. Au cours des 5 dernières années, une réorientation stratégique a permis la création d'une nouvelle génération de Chaires qui mène des activités de formation, de recherche et d'échanges d'information, en étroite interaction

¹ Chef de la section pour la Coopération Internationale dans l'Enseignement Supérieur, UNESCO.

avec les différents secteurs de l'UNESCO et en synergie avec la société civile, les collectivités territoriales, le monde économique et les médias. Ces Chaires agissent aujourd'hui comme des «think-tanks» et des bâtisseurs de passerelles entre ces différents acteurs de la société (On compte au total près de 775 Chaires et Réseaux établis dans 128 pays).

De même, un regroupement systématique des Chaires UNESCO et leur mise en réseau pour travailler de manière transdisciplinaire sur des thématiques prioritaires pour l'UNESCO était-il apparu nécessaire pour une mutualisation des expériences, des recherches et des connaissances. A l'heure d'internet et des TICs, un des moyens de regroupement privilégiés et sans aucun doute parmi les moins coûteux a été de constituer des Communautés virtuelles de Pratiques. La première Communauté de Pratiques du programme UNITWIN/Chaires UNESCO a été celle du dialogue interreligieux et interculturel dont la coordination a été confiée à la Chaire UNESCO sur le Développement Humain et la Culture de la Paix, créée au sein de l'Université de Florence en 2006.

Pourquoi ce choix de la Chaire UNESCO de Florence, pour coordonner la Communauté de Pratiques sur le dialogue interreligieux et interculturel?

Ce qui nous a semblé intéressant dans la démarche de la Chaire UNESCO de Florence dirigée par le prof. Paolo Orefice, tient justement à son caractère transdisciplinaire innovant faisant appel à la fois aux sciences de l'éducation et aux sciences sociales et humaines tout en s'appuyant sur les spécificités et les contextes culturels. La pertinence de la méthodologie pour construire les conditions d'un dialogue interculturel réussi, la diversité des partenaires académiques notamment dans le sud, le souci de comparer théories et pratiques, la volonté d'inscrire les projets de recherche dans une logique de responsabilité sociale de l'enseignement supérieur, et enfin la qualité de l'équipe de la Chaire, ont été les autres facteurs qui ont conduit l'UNESCO à faire ce choix.

Le groupe des Chaires UNESCO des différentes régions du monde travaillant dans le domaine du dialogue interreligieux et/ou interculturel ont constitué le 'noyau dur' de la Communauté de Pratiques, enrichi par la participation active d'autres partenaires, issus de mouvements associatifs, de fondations, et de collectivités locales. L'idée était d'encourager des débats sur un certain nombre de sous thèmes en confrontant la théorie à la pratique, les approches méthodologiques et les contextes socioculturels.

C'est en effet le rôle de l'UNESCO de stimuler un débat et une réflexion à l'échelle internationale autour du dialogue entre les cultures et entre les religions, mais également d'explorer les mécanismes existants et émergents, les bonnes pratiques utilisées pour développer et promouvoir une culture de paix à travers le dialogue interculturel, tout en mettant à la disposition de tous ses propres travaux, ses rapports, ses recommandations et ses instruments normatifs. Les résultats de ces forums virtuels

de discussion permettent de nourrir la réflexion de l'UNESCO dans sa conception de programmes d'activités. C'est là en quelque sorte le cercle vertueux que nous proposons de construire ensemble et pour lequel le Programme des Chaires UNESCO offre un cadre idéal puisqu'il permet la création des synergies, la mobilisation des savoirs et des savoir-faire et leur circulation entre la communauté académique et les autres acteurs de l'espace public.

INTRODUCTION.
UNE EXPÉRIENCE D'ÉDUCATION À LA CULTURE
DE LA PAIX: LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUES (COP)
DES CHAIRES UNESCO SUR LE DIALOGUE
INTERRELIGIEUX ET INTERCULTUREL
POUR LA COMPRÉHENSION RÉCIPROQUE

Antonella Verdiani

En 2008, le Secteur de l'Éducation supérieure de l'UNESCO m'avait demandé de lancer et coordonner une Communauté de pratiques sur le web sur des questions de pointe à l'intérieur du réseau scientifique et éducatif des Chaires UNESCO. Il s'agissait par là de stimuler le débat sur le dialogue entre cultures et religions différentes via l'éducation: qui mieux que les universités auraient pu s'investir en ce projet? C'est pour cela que j'ai à mon tour demandé à la Chaire UNESCO de Développement humain et Culture de la paix de l'Université de Florence en Italie, de me soutenir dans la coordination de cet ambitieux projet. L'UNESCO a donc chargé la Chaire de Florence «d'identifier, collecter et analyser des méthodologies, bonnes pratiques et outils aptes à promouvoir le dialogue sur les questions de religion, développées par et pour les jeunes et les femmes, en tenant en compte les différentes traditions et cultures dans le monde». Le projet s'est donc développé pendant environ une année (jusqu'à juillet 2009) en obtenant les résultats suivants.

2.1 La CoP en chiffres

- 206 personnes/institutions invitées
- 44 membres actifs (sur 62 adresses insérées)
- 18 pays participants:
 - 7 en Europe (Belgique, Espagne, France, Italie, Norvège, Roumanie, Russie)
 - 2 en Amérique du Nord (Etats Unis, Canada)
 - 2 en Amérique centrale (Cuba, Guatemala)
 - 3 en Asie (Georgia, Inde, Turquie)
 - 3 dans le Proche Orient (Israël, Liban, Palestine)
 - 1 en Afrique (Tunisie)
- 107 messages d'information envoyés et 55 messages reçus (News)
- 219 messages d'échanges de recherche
- 27 contributions des membres

La nature interculturelle, interreligieuse et internationale de cette recherche nous a paru une opportunité pour mettre en exergue une épistémologie non seulement interdisciplinaire, mais plutôt *transdisciplinaire*, en veillant toujours au croisement possible des concepts et des pratiques proposées par les différents chercheurs. De l'analyse des contributions reçues, les thèmes suivants ont émergés qui ouvrent des pistes d'approfondissement pour la recherche, soit:

1. Concepts et notions du dialogue interreligieux et interculturel (articles P.Ghils, P. Orefice, Cesar do Espirito Santo, étudiants O. Arifon)
2. Bonnes pratiques d'éducation au dialogue interreligieux et interculturel (articles S. El Bizri,, O. Arifon, R. Proulx C. Rossi, A. Verdiani, J. Stanton)
3. Le rapport à l'Autre (articles de M. Thiérot Loisel, E. Calvez et S. El Bizri)
4. Transdisciplinarité et interdisciplinarité comme approches méthodologiques pour l'éducation à la paix et le dialogue (articles de M. Thiérot Loisel, Castro Gasparian M. C.)

Des thématiques différentes se croisent ainsi dans plusieurs articles; par exemple, le texte du professeur Paolo Orefice¹ «Human Development, Culture of Peace and Education through Emotional Awareness: Theory of Creating Knowledge and Methodology of the Participatory Action Research», répertorié par commodité sous le thème «Concepts et notions du dialogue interreligieux et interculturel» introduit également la recherche sur la gestion des émotions collectives, fondamentale dans les pratiques d'éducation pour la paix. Aussi, on remarquera la question de la relation aux minorités qui a été souvent évoquée dans les dialogues et échanges du forum de discussion. Ce qui nous importe de souligner ici à posteriori, est la vision d'ensemble d'une expérience, hélas, limitée dans le temps, mais qui a eu le mérite de se positionner immédiatement au delà des séparations existantes. Nous avons tenté par exemple, la difficile tâche de croiser et faire dialoguer les thématiques émergées parmi les chercheurs provenant de contextes culturels et sociaux de pays en conflit (par exemple Israël et Palestine)². Cet exercice donne la mesure de la complexité de la tâche qui est demandé aux chercheurs en éducation pour la paix que nous sommes (en partant de la considération de fait que toute pratique et recherche sur la question du dialogue entre les cultures et les religions, s'apparente à ce grand domaine). Car la Culture

¹ Le professeur Paolo Orefice est responsable de la Chaire UNESCO de Florence. Ce programme a été coordonné par moi-même et Mme le professeur Silvia Guetta.

² Deux universités, une en Israël, l'autre à Gaza, ont échangé des messages aboutissant sur une proposition de rencontre à réaliser dans le cadre de ce projet, en territoire 'neutre' (en dehors des respectifs pays).

de la paix est par définition *trans-sectorielle*, *trans-culturelle* et donc *transdisciplinaire*; comme le dit Basarab Nicolescu³, elle «traverse» et «va au delà» de toute division disciplinaire (tout en respectant les spécialisations). Mais elle ne prône pas pour autant ni une cohérence globale des savoirs, ni une connaissance exhaustive du tout: car il faut accepter à la fois l'aspect *encyclopédique de la connaissance et son caractère inachevé*⁴, ainsi que les interprétations qui renvoient à des dynamiques contradictoires.

La nouvelle épistémologie transdisciplinaire suppose une plus grande rigueur dans la définition des concepts et des connaissances. C'est aussi le constat qui est à la base de la *pensée complexe* de Morin⁵, ainsi que tous les concepts qui s'en suivent et que nous avons rencontrés lors des échanges dans cette Communauté (*l'incertitude* qui ne nie pas pourtant *l'organisation, la reliance, la contextualisation*, la capacité de *globaliser*, mais aussi de *reconnaître le singulier*). Malgré la courte vie de cette expérience, il est possible d'identifier aujourd'hui ceux qui sont les points faibles et les points forts de la CoP, comme il suit.

2.2 Points faibles

Manque de familiarité des la part des participants avec les nouvelles technologies: une majorité de chercheurs (âgés entre 50 et 70 ans), ont démontré de ne pas être à l'aise avec l'utilisation de l'e-mail ou de l'Internet en général et n'ont pas délégué la tâche à des plus jeunes collègues.

Suggestions:

- encourager la participation active and directe des jeunes, soient-ils étudiants ou jeunes enseignants;
- utiliser des nouvelles interfaces et réseaux sociaux comme Facebook, Twitter, ou autres;
- créer des Focal Points par pays, afin de centraliser et coordonner l'information.

Cooptation des membres participants: la CoP a été créée sous l'initiative de l'UNESCO (du haut vers le bas) et elle n'est pas née d'une initiative spontanée (*bottom-up*). Il est donc nécessaire de motiver davantage les membres à développer un sens d'appartenance.

³ B. Nicolescu, *Nous, la particule et le monde*, Le Rocher, Monaco, 2002.

⁴ E. Morin, R. Motta, E.R. Ciurana, *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Balland, Paris, 2003.

⁵ *Ibid.*, page 10: «[...] les systèmes d'enseignement continuent à morceler et disjointre les connaissances qui devraient être reliées, à former des esprits unidimensionnels et réducteurs, qui ne privilégient qu'une dimension des problèmes et en occultent les autres».

Suggestions: organiser des rencontres entre les membres, tel un meeting international sur les thèmes émergés dans les échanges entre les participants.

2.3 Points forts

- Le grand nombre des messages échangés et leur pertinence.
- Le nombre important des membres actives (quantité mais aussi qualité des interventions);
- L'émergence de thématiques fondamentales à l'avancement du débat sur le dialogue interreligieux et and interculturel.
- La méthodologie expérimentale qui pourrait être évaluée en termes de recherche participative innovante.
- La visibilité donnée à ce projet par l'UNESCO (site Web officiel) ainsi que par la Chaire UNESCO de Culture de la paix et développement humain de Florence (par la participation à des conférences internationales et la publication sur son site⁶).

Comme il a été déjà dit, la CoP a duré un an à peine: cependant nous avons le souhait que de telles expériences puissent se reproduire dans le milieu de la recherche internationale. Gageons que le futur de la recherche en Italie sorte de l'impasse de pauvreté culturelle dans laquelle se trouve actuellement. Ceci est d'autant plus nécessaire car un espace comme celui de la Communauté de pratiques est une opportunité rare de faciliter le dialogue entre les religions dans des places traditionnellement peu inclinés à l'innovation comme les institutions académiques et les universités. Pour aller dans le sens de la requête de l'UNESCO, de stimuler le dialogue pour rapprocher les cultures et les individus, il faudra enfin diffuser les résultats de nos recherches et bonnes pratiques dans nos universités, les confronter avec les jeunes générations, les faire vivre dans les classes multiculturelles que nous avons la chance d'accueillir aujourd'hui dans nos écoles.

⁶ <<http://www.unescochair-unifi.it/it/progetti/community-of-unesco-chairs/>> (03/2010).

CHAPITRE 1. THE COMMUNITY OF PRACTICES: DEFINITION AND FUNCTION

*Silvia Guetta*¹

1.1 The Stimulus

To create an experience of a Community of good practice with as basic themes interreligious and intercultural dialogue has been a challenge, and at the same time, a strong cultural urge. To speak about a Community of good practise means to press people or groups to get in touch with each other and use their experiences in this matter as contents of their dialogue. Starting a reflection on what one has experimented also means being able and willing to put oneself at stake, opening oneself to new knowledge in order to modify, enrich and also give new meaning to one's own work and social involvement. In the specific context regarding the culture of peace, opening a space of exchange involving different fields of research and intervention with regard to themes of interreligious and intercultural dialogue, has also signified treating this subject of study in a coherent and considerable way. The dialogue between more parties and/or different ideas, traditions, politics becomes more and more a democratic necessity.

However, promoting the dialogue is easier said than done because for its realisation, sustainment and maintenance, numerous proficiencies are necessary, proficiencies that entwine, with regard to the contexts, with the articulated potential of the people. The dialogue may occur in the first place, if those that are talking are at least willing to try a dialogue. The complete absence of will to realise this experience of confrontation is an impediment for the opening of the first doors of communication. If the dialogue is meant to have its effect of transformation and change, it must comprehend and exceed difference.

Classical culture presents us dialogue as an essential cognitive experience, within a dimension of talk and comparison, being able that way

¹ Coordinator of the Transdisciplinary UNESCO Chair «Human Development and Culture of Peace» of University of Florence, for the culture of peace network and interfaith and intercultural dialogue.

to enter, just like in the case of Plato, into knowledge of metaphysics searching for the truth. But in any case the dialogue presents itself as a possibility of confrontation and opening. This however always requires that those that participate are in some way competent in the argument that is being considered, and capable and willing to communicate that competence. With a communication that is, that may help to clear the contingent situation in order to outline a new one. Change that can be realised thanks to a process of deconstruction of prior knowledge or former *Idola* to say it with Bacon, and that puts itself as instrument of criticality and continuous search of the verifiable and provable.

A Community of good practice, in particular if activated in the beginning within an area of virtual networks, may favour the overcoming of chokepoints and alignments that, however good the intentions and specific wish to connect are, in many cases remain difficult to solve. Even with the difficulties and the limits of the virtual contact that always makes the knowing of the reality incomplete, because it only shows a part of the depth and the complexity that characterises the behaviour and the being of man, still the instrument of the network *on line* may help to cross the barriers and blocks set by deep rooted and intractable conflicts, thus permitting in any case to open spaces of meeting and exchange.

The choice to organise and involve researchers, operators, activists, educators etc in this experience of contact and exchange has had various motivations. One of these has been the awareness that the web could offer that *neutral*, but at the same time hospitable and possible environment for the experimentation of the dialogues that otherwise would not have been possible to set up in live presence.

Another motivation has been the necessity to render visible how, and in what way, in the different contexts, as well as where the conflict is present, it is possible to work promoting the culture of peace. Yet another possibility is to share with researchers and operators of different provenance, different ways of thinking, different social and cultural involvement and battles for the respect of people and their rights. We are aware that the presentation of what is virtually done, would have needed a formalisation of the experience itself in order to be spread, and that this formalisation would also have worked as a device of valuation and render transferable the very experience. This because we believe that the educational work for the development of the culture of peace must be considered a highly professional commitment and that it must not merely make use of the good will and the common sense of the operators, but of specific know how and qualifications.

This kind of Community of good practise can therefore exercise an important role in the development of intercultural and interreligious dialogues capable of activating a process of culture of peace. Returning to the model of education of peace of Padfoort, the community of prac-

tise has also wanted to experiment the model of equipollence and of exchange at par between the persons involved in the dialogue and in the process that leads to the development of the culture of peace².

Patfoort sustains that if in human relations we don't achieve a relation of equivalence between people, we continue, in spite of our good will, to legitimate relations of exclusion. If we activate and maintain relations where, returning to her model, a subject or a group of subjects, or a group that identifies itself and communicates to be a subject (or a group) *M* (*major*), with regard to another subject or group that is identified as *m* (*minor*), we always implicitly give room to the rooting and development of different forms of violence. For many this model that materialises above all in the relation adult-child, seems the most normal, a natural way to establish the relation and solve the conflict. For Patfoort however this model is not the only one, nor the natural one of human beings. An approach to get out of a situation of conflict or different points of view, is the one of model *E* (*equivalence*) that permits us to defend ourselves, our point of view, but maintains a position of respect of the other and of non attack or collision³.

1.2 *Sharing a model*

According to the model of Wenger what characterizes the CoP (Community of Practice) is essentially the possibility of developing and creating new knowledge not only inside a social and shared dimension, but, and above all, in the logic of the exchange and the reciprocity. Like Wenger sustains⁴ the working, acting with as a goal the reaching of a result, a change, an achievement, means bringing to fruition, or experiment practises. These, on their own, are strictly and extensively tied to the tacit, the implied, the 'theoretic' that orients its direction; e defines them in their meaning. An acting sustained by a thinking and by a hearing that, in that acting itself, becomes specific. Hence practices that have their origin in experiences in the social atmosphere and have that destiny, make us ponder again about the fact that learning isn't exclusively an individual process continuously relating to the context within which said learning process takes place, namely the social context. The awareness of this process creates the continuous necessity not only to create

² P. Patfoort, *Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti*, La Meridiana, Molfetta (Bari), 2000.

³ P. Patfoort, *Io non voglio, tu non vuoi. Manuale di educazione non violenta*, EGA, Torino, 2001

⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

the ability of group activity and/or the cooperation within the process of formation but also to recognise in the learning products their social nature. The consideration as introduced by the CoP wises up to the idea that not only the process of learning is important but also the way of integration of the process with approaches of social, participatory and cooperative kind. The process of learning needs social and cultural force to be able to come to fruition and to establish itself.

However it needs to be said that the importance and the potential of this experience may be found exactly in admitting the circularity-reciprocity of the nature of the product of learning, a product that, like mentioned above, will not be considered only in its theoretical nature, but that, on the contrary, it implies just that knowledge of doing that renders the theoretical knowledge practical and real.

This type of reflection could lead us to explore the concept of practice, which is exactly what sustains the sense of the community itself, inside out. A practice which has indeed sense if it may be repeated, shared, measured, just to say it with the by now famous words of Wenger, and where the learning is strictly tied to the activity and the relations which we model in the relationship between ourselves and the world. This collective learning translates itself (eventually) in practices that reflect the exercise of our activities, as well as the social relations that accompany us. Such practises are therefore an exclusive asset of a sort of community, created in time by the continuous development of a common activity. Thus it is correct to define such aggregations as *community of practise*⁵.

Returning to underline as much as has been said before, regarding the nature of this 'community' experience, it is possible to point out that it enriches itself by the specificity of being an instrument that can feed new dialogues for new cultures of peace. As a matter of fact differently from many experiences that see the circulation of information in function or as an expression of a work group already defined and characterised, in the experience like proposed by the researchers of the Trans-disciplinary UNESCO Chair, it works, almost on the contrary of what happens in the communities of practise of a working context, like an appeal, a stimulus for involvement and participation. The practises therefore open new opportunities to meet and need, in order to grow and stay alive, to be fed by the reinforcement of the sharing of the choice and the critical reading of the relation between social-educative issues and the practices of intervention.

A further motivation has been the offering the members of the group a possibility to use experiences that might be alike or not, similar or original, in order to seek new solutions to old problems or to problems that are just rising and often still in search of a solution. The variety of the

⁵ *Ibid.*, p. 57.

possibilities, the range of interests, fields of research and achievements, want to open up spaces of knowledge to a multi- and/or inter-cultural, multi- and/or inter-religious dimension.

The construction of a simple *e-group* of easy access, has been conceived with the focus on the idea of creating a virtual space of encounter that would permit everybody to retrieve the material, the information, the contacts, and the quality and typology of past experiences. In line with 'traditional' CoP's that are characterised by the fact of being a meeting place of common memory of the groups of the community of practice, this experience has had as a goal, the actual creation of a common memory, the creation of an archive from where in various moments of time and of situations, it would be possible to retrieve its material and instruments. Amongst the characteristics of the CoP is the fact of not just being of a contingent character, but, on the contrary, to be the centre of a place that activates historical memory and to lend the community itself depth and profoundness.

As the network is not orientated to sustain and develop a particular work context and share professional competences, it therefore applies itself to the activity of exchange and motivations of the search for partners. It is beyond doubt that the lack of common work and goals that generally are shared by restricted groups and of immediate products and results, renders the internal dynamics more difficult and sometimes undermines the participation of the members in the discussion.

In any case the experience activated by the research group of this teaching post has favoured the development and the circulation of the practises for the interreligious and intercultural dialogue, always considering them as social practises, like doing something, that characterizes and defines itself within a historical context that gives it a sense and a significance. What the Community of practises contributes to is really the going beyond the horizons of the social, the social which is tied to the contingent and to the context of reference, introducing into circulation the experiences, the social and the context of reference in that way assume different positions and leave the possibility of reading them according different prospects. In this way the opening to the decentralization of comprehension and interpretation, are important elements of a community of practises engaged in dialogue and in development of not only new professional or operative skills, but also of new competences of cultural and social change.

What needs to be considered, keeping in mind the reflection of Wenger, is that the practise, for as much as it may be communicated and rendered visible subject of debate, stimulus for the group and for the movement of new ideas, it always assumes also a 'silent'⁶, a something that does not

⁶ *Ibid.*, p. 59.

emerge immediately, that works as a substrate and sometimes as an aggregating element to the practise itself. At times, that implicit, that silent, has a pregnant significance, that may outline the total sense of the practise itself. Cultural references, social problems, operative limits, but also the lack of knowing, partial and simple interpretations, may be traced in a silent that remains at the background of the communication. This is an opening to the question regarding the availability and capacity of hearing and the comprehension that go further than the simple communication. If it is true that the practise may become stimulus and experience to implement in another cultural and social context, it is also true that one needs to know how to give it the depth, the complexity and the references that generated it. The silent, sustains Wenger, is that that is represented and assumed in hypothesis'. It includes the language, the instruments, the documents, the images, the symbols, the well defined roles, the specific criteria, the codified procedures, the internal rules and the contracts that the various practices render explicit with a complete series of aims. But it also includes the implicit relations, the silent conventions, the subtle allusions, the empiric unexpressed rules, the recognisable intuitions, the specific perceptions, the consolidated sensibilities, the implicit agreements, the underlying assumptions and the common visions of the world⁷.

This long citation makes the complexity of the implicit clear, but also the implicit nets and knots that are interwoven into the cloth of the practises. A 'hidden' dimension that however can give it colour and brightness or stiffness and opacity. Most surely the CoP puts action into important emotional dimensions, activates new circuits of interest and curiosity but may also uncloset a sense of confusion, of indecision, of incompetence. The seeing propagated proposals/practises already made and realised, the seeing propagated pressures and difficulties of situations that sometimes prevent the reaching of results hoped for, leaves room to indecision and to insecurity. Emotions and sentiments play an important part in learning experiences and professional activity of the educators. For this reason we think it is necessary to underline how the practises that involve the emotive dimension, need to be participated. This means that in addition to the discussed contents, the description of undertaken actions and the valuations of the experiences already past, the emotions, the sentiments and the feelings of fondness that the educational practises have generated should be expressed. Like the doing and the thinking, also the feeling of emotions, sentiments and affections, even though they have been cognitively elaborated and organized, are necessary to cross the bridges of communication and construct a positive and transformative dialogue.

⁷ E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, NY, 1998.

The participation is an aspect that qualifies the learning process because it renders it sociably sharable and makes it a new potential of social transformation in a democratically speaking way. In the educational field participation has had a lot of attention on theoretical level, but a lot less in action and on practical level. It does in fact disturb the model of 'duty' and 'where to be' which is rigidly placed in the formational and didactical models of the formal educational systems. If, like we have already stated, the CdP is an active and dynamic context of learning, it is necessary, in order to obtain good results of involvement in what is being done, that the person participates and is conscious that a certain action and practice answers his 'needs, those expressed and those still more latent, and that the answer that it proposes is satisfactory because it does not reduce, but enlarges the degree of realisation of the subject itself within himself and in the relation with the world that surrounds him, in that case we are in the presence of fruitful dynamics of learning: on the one hand the subject accepts the new knowledge, of whatever nature it might be and welcomes it in his system of representation of reality and, on the other hand reshapes himself on it modifying, for as much as needed, the system⁸. To work in the perspective of participation is therefore thought as a superior relational level because it involves the people contemporaneously on an emotional, cognitive and motivational level. If well led and supported the participation provides the push so that the practices meet and feed each other creating a favourable surrounding for the forming of work groups. But it is also the motor that makes the group proceed as wished, even if diversified, and generates other good practices. The participation thus puts the dimension of pleasure, of satisfaction, of sharing into light. In this sense it lends a fundamental standard that values the entire professional activity, through the valuation of the results of the work done or the commitment it is possible to capture where action has been undertaken and what influence it has on the result: the rendering professionally responsible.

⁸ P. Orefice, *Didattica dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 201.

CHAPITRE 2. UNIVERSITY TRAINING ON COMMUNITIES OF PRACTICES

Giuditta Alessandrini¹

The term Communities of Practice (CoPs) was coined by Lave and Wenger² during their research on apprenticeship from 1988. They considered some studies carried done with participants from very different backgrounds and cultures; such as those of Maya midwives in Yucatan, Vai and Gola tailors in Liberia, U.S. Navy boatswains' drill-grounds, butchers of some American supermarkets and among the members of Alcoholics Anonymous Association.

The common denominator of these studies, according to Lave and Wenger, is the presence of learning mechanisms not surveyed before by others scholars and not connected with the direct interaction between apprentice and master, but with the participation to a practice shared with other actors such as other apprentices, masters and journey folks.

Lave and Wenger have therefore considered learning as something strictly linked to the social practice. They have observed the mechanism, defined as Legitimate Peripheral Participation, according to which the apprentices are considered members of the community, that they call Community of Practice. This mechanism legitimizes the apprentices so they are permitted to share resources and experiences of the Community of Practice and to take part in discussions and to have an equal interaction with senior experts. Based in an academic background, dealing with issues connected to the study of language and social interactions, the CoPs have quickly come into the business world where they are becoming successful serving as support strategies for training by e-

¹ Faculty of Educational Science – University of Roma Tre, via del Castro Pretorio 20 00185 Rome Italy Tel /Fax +39 064462552, <www.master-gescom.it/>, g.alessandrini@uniroma3.it.

² J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge UK, 1991.

learning³, Knowledge Management tools⁴ and, in general, development perspectives for studies on organizational learning⁵.

2.1 Background

Lave & Wenger's studies examine the social features of learning, in particular they have taken into consideration Vygotskij's works⁶ about the «zones of proximal development». This theory explains the potential for the learner to carry out some tasks slightly out of his/her capacities field, using his/her communicative mediation in addition to the competences background of the learning group he/she is in.

However it needs to point out the fundamental difference between the situation of the Communities of Learning (CoLs). That major difference occurs between the artificial environments where teacher and disciples' roles are well defined, and that of the Communities of Practice, a real environment where experts and apprentices co-participate in the realization of shared practices.

More recent studies such as Engestrom's⁷, Vygotskij's original works traced their origins during the Thirties, widen the range of concept application of proximal development zone, explaining it from a 'collectivistic' or 'social' viewpoint. Other authors such as Orr⁸) study in depth the individual and public identity coming out in working environments, by spreading «war stories» that are tales on particularly difficult applicative situations having been solved successfully by intuition or experience.

The exponential growth of Internet connections from the Nineties⁹ fosters the spread of virtual communities¹⁰) and the transformation of CoPs studied by Lave & Wenger into communities where the face-to-face interaction is more often replaced by distance interaction with the consequent issues of the Computer-Mediated Communication¹¹.

³ S. Brown, P. Duguid, *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche"*, in Pontecorvo, Aiello, Zucchermaglio et al., *I contesti dell'apprendimento*, Zanichelli, Ambrosiana, Milano, 1995.

⁴ S. Profili, *Il Knowledge Management Approcci teorici e strumenti gestionali*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

⁵ G. Alessandrini et al., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.

⁶ L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.

⁷ Y. Engestrom, *Learning by expanding*, Orienta-Konsultit Oy Helsinki, 1987.

⁸ J. Orr, *Talking About Machines: An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University Press, Ithaca New York, 1996.

⁹ G. Rosso, *Comunità on-line per la formazione e la professione*, in G. Alessandrini et al., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.

¹⁰ H. Rheingold, *The Virtual Community*, MIT Press, Massachusetts 1993.

¹¹ P.C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on-line*, Erickson, Trento, 2003.

2.2 *A training experience on communities of practice*

In the research work of LAOC (Laboratory of Organizational Learning and Communication, coordinated by Professor Giuditta Alessandrini from University of Roma Tre, has been experimented a specific training on CoPs during last three academic years. That was possible thanks to the starting up of a Community of Practice among people attending the distance Master GESCOM (Knowledge Management and Development in Human Resources) directed by Prof. Giuditta Alessandrini. The activity, coordinated by Prof. Giovanni Rosso, expert in Pedagogy of Work and researcher at the Regional Institute of Educational Research in Latium, has been composed of several phases according to a methodology¹² outlined by Etienne Wenger, one of the most important experts in this field.

The first phase is aimed at creating the community and giving rise to identities and sense of ownership. In fact a community is not a community of practice without the following three features¹³:

1. An *identity* coming from shared interests and above all from its adherents' devotion and loyalty (*commitment*) towards community; in these conditions the community obtains a *collective expertise* and its members learn from each other.
2. An *interaction* within the community carried on by discussions, group work, and mutual help. The interest on sharing is a necessary condition but it is not enough to maintain a community of practice: the interactive aspect is crucial and the engagement in joint activities has to be shared even if it can be discontinuous.
3. The presence of resources and *shared practices* as a result of the non-stop informal and dialectical comparison of the personal experiences at the disposal of the community. The development process of these resources can also be carried on unconsciously and unintentionally. It can simply start up spontaneously thanks to the social relations among the other members of the community.

In order to stimulate people attending the course and arouse involvement and a sense of ownership to the community, group tasks have been proposed that are chosen every year in a different field of master's curriculum. Along with the conventional tools for on-line so-

¹² E. Wenger, J. Smith, B. Stuckey, *Foundations of Communities of Practice*, 2005, from <<http://www.cpsquare.org/>>.

¹³ E. Wenger, 2001, cit. (opera non citata in precedenza)

cial interaction¹⁴ each group has a private *forum* monitored by a tutor at the groups disposal, to discuss the development and organization of the work. The forum contains a reserved area for materials exchange and sharing (*repository*). On the contrary, a discussion area in the public forum was dedicated to the impressions and opinions exchange about the progress of the activity.

The interaction through private forums has been very strong, with an average of hundred messages for each group of 6-7 people over a period of about three months. The public forum area dedicated to the subject of community has collected more than three hundred messages in the same period. Some groups have developed a strong sense of identity that allowed them to chose a name that would identify their group and then help to organize an association among people attending the course of all Master editions. All of this was completed in just one academic year. This activity has also permitted in this first phase to create the community *domain*, that is the area of shared contents and organized knowledge, typical of CoPs.

The second phase is aimed at achieving the *practice*. This is done by studying the cases suggested by tutors or discussing specific situations linked to the work experience of people attending the course. In this phase, people attending the course have been also been given, depending on the context and their expertise, different roles (coordinator, mediator, novice) so that they could experiment the mechanism of the «legitimate peripheral participation».

By way of an example we describe briefly a proposed case regarding the difficulties faced by this hypothetical Engineer Pressi. He is a supporter of an innovative management where there is much regard for workers' training and development needs. He serves as the Human Resources Manager in a conventional company, managed by its owners, where the only way to stimulate workers has always been the recourse to premium pays. The Eng. Pressi has organized training interventions and created opportunities for meet ups (indoor gym for employers, social trip for workers), but his initiatives have not achieved the result expected of a someone with his productivity level.

The example mentioned above has opened a lively debate among people attending the course. These response shave come in the form of exclusive on-line discussion, forum discussions and through posts in the repository. In this second phase, in order to make the interaction conditions closer than those of a real CoP, people attending the course have been divided in groups of 10-12 units each. People with more work experience were given the 'experts' role whereas the others behaved as 'ap-

¹⁴ A. Calvani *et al.*, *Rete, comunità e conoscenza*, Erickson, Trento, 2005.

prentices', because their knowledge was only theoretical and achieved thanks to the master specific modules.

During the degree thesis preparation followed by Prof. Alessandrini and her collaborators, people attending the course were given questionnaires regarding their on-line interaction experience in general¹⁵ and that specific one of the training on Communities of Practice¹⁶

Most people attending the course seemed to be satisfied with their experience, stating that the suggested activities have been extremely helpful in learning how to collaborate at a distance and how to interact on-line successfully. These skills are very important for the work place, but as of yet there is no training to achieve them.

The answers for the two questionnaires produced very different results. Gabanella's questionnaire included a question about the possibility to communicate effectively at a distance through the forum. Most people attending the course answered the question positively, seeming to say that effective communication at a distance is possible. On the contrary, the majority of people tested (not students in the course?) answered the question dealing with the possibility of developing a community through on-line communication negatively¹⁷.

Maybe this contradiction can be explained considering that most people attending the course lived in Rome and had the possibility to see each other face-to-face frequently and thus producing a higher degree of satisfaction.

The recent thesis of Lolli¹⁸, has verified a high degree of satisfaction about the whole training experience in the field of Communities of Practice. The concept of Communities of Practice is perceived as innovative and quite useful for future work.

2.3 Future developments and conclusions

The described experience is going to be repeated in the next master editions to construct a specific model for training on CoPs. One of the analysis and debate proposals for the next academic year is going to deal with organizational welfare, because it is a fundamental element for the quality of life in the working environment.

¹⁵ G. Gabanella, *Metodologie di comunicazione interattiva in ambiente virtuale: un approccio sperimentale*, unpublished degree thesis, University of Roma Tre, 2006.

¹⁶ C. Sisti, *Comunità di Pratica per l'apprendimento organizzativo: un approccio sperimentale nel Master Gescom*, unpublished degree thesis, University of Roma Tre, 2006; C. Lolli, *Comunità di Pratica e Comunicazione on-line: il caso "master GESCOM"*, unpublished degree thesis, University of Roma Tre, 2007.

¹⁷ C. Sisti, *Comunità di Pratica per l'apprendimento organizzativo*, cit.

¹⁸ C. Lolli, *Comunità di Pratica e Comunicazione on-line*, cit.

The CoPs subject is becoming more and more important as a Knowledge Management tool¹⁹ and as a strategy for organizational learning²⁰, whereas studies and training experiences on Communities of Practice are still scarce.

The innovative aspect of the experience we have realized does not lie in the attempt to cultivate a CoP as a tool for knowledge training or management, but the purpose is to carry out training on strategies to use in each situation so that a Community of Practice can rise and be cultivated.

2.4 Key terms

Community of Practice: groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better by interacting regularly. You can interact face-to-face or by forum, e-mail, chat in a spontaneous and self-regulated way. Members decide how regularly the communication needs to be in order to get the desired result. Obviously it is possible to take part in several Communities of Practice at the same time and that is why the structure and the substance of communities evolve dynamically. The term was coined by J. Lave & E. Wenger in the late Eighties.

Computer-Mediated Communication: a particular form of interpersonal communication where participants interact at a distance by computer, sharing textual messages synchronously (chat) or asynchronously (forum or e-mail). To counterbalance the lack of nonverbal elements of communication and their metacommunicative content, graphic elements representing emotions or moods, called *emoticons* or *smiley*, are used. The most widespread ones are :-) to indicate happiness, :-(for sadness, ;-) for «I'm joking». Other metacommunicative forms are the use of capital letters, that means speak loud or shout, and the strategic use of the punctuation marks such as dots or a series of question or exclamation marks (????; !!!!).

Learning Community: A tool of collaborative learning based on the on-line interaction between students and teachers. The model, suggested by Brown & Campione in the early Nineties borrowing the paradigm of the research scientific communities, goes by participants' knowledge sharing and use of metacognitive strategies of learning considerations. Teacher has a support function with his/her disciples, fostering the peer tutoring and the reciprocal teaching.

Knowledge Management: all tools, software and procedures, to manage the knowledge in an organization or community. The term, introduced

¹⁹ S. Profili, *Il Knowledge Management Approcci teorici e strumenti gestionali*, cit.

²⁰ G. Alessandrini *et al.*, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, cit.

in 1986 by Karl M. Wiig, at first was related to technological aspects of knowledge filing, retrieval and spread, but later it included Human Resources training and management policy fostering knowledge sharing and spread within the organization. The Knowledge Management philosophy goes together with the values, loyalty, cooperation and sharing system, that is at the roots of business culture.

Organizational Learning: a field of the knowledge studies in the theories on organizations that inquires into the ways and tools with which an organization learns and adjusts to the environment. Argyris & Schoen, considered the fathers of the organizational learning, define it as a process according to which knowledge and experiences of each member in the organization are codified and stored as common background of the whole organization. The term does not stand for «learning organization» which, on the contrary, is related to the strategies to use in an organization, so that it can learn continuously and successfully.

Virtual Community: A social aggregation springing out of on-line interaction, on Internet, by forum or e-mail, of groups of people sharing a concern and usually having no face-to-face contacts. This kind of interaction simply aims at knowledge and opinions sharing, unlike Communities of Practice where the forming of shared practices occurs. According to Rheingold²¹ the community exists when the public discussions last so long and with an emotive participation to create a net of personal relationships.

²¹ H. Rheingold, cit.

CHAPITRE 3. CONCEPTS AND NOTIONS OF INTERRELIGIOUS AND INTERCULTURAL DIALOGUE

edited by Silvia Guetta

Introduction

The significance, the importance and the creating of intercultural and interreligious dialogue is born from a social and relational need that has come to define itself and become clear in the recent past decennials as a new prospect for the start of the solutions of conflicts and problems that regard the life of the entire humanity.

As has been stated in the White book of intercultural dialogue, *Living together in equal dignity*¹ of the European Council, the item that today draws our attention to the intercultural dialogue is above all the need to know how to manage the complex society in a democratic way. If it is true, like Morin sustains, that the process of the planetary era finds its origins in the moment in which the Mediterranean populations pass the 'columns of Hercules' and go and explore, invade, subject and exploit new worlds, and that the forms of colonialism, strictly tied to the growth of European nationalism, then proceed towards other forms of control, less territorial, but cheaper and more technological, in that case it is, now more than ever, necessary for the sustainability of the planet and for the democratic management of complex societies, to educate to dialogue in all its forms because of different contexts.

The year 1990 could represent the beginning of the era of the globalisation, considered as a phenomenon that has inaugurated one single global market under the law of economic liberalism and, at the same time has generated a web of extremely branched communication². The attempt to give an answer to the social, relational, cultural and economic changes has oriented the institutions, systems and practises towards

¹ <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf> (04/2011).

² E. Morin, *Lectio Magistralis, Educare all'era planetaria*, Università di Bergamo <http://www.unibg.it/static_content/presentazioneateneo/lhmorin.htm#lectiomagistralis> a.a. 2002-2003 (04/2011).

the search for answers that would be able to conjugate the respect for the values of democracy with those of the right of the person, like ratified by the Universal Declaration of Human Rights of 1948. Different models have originated on basis of the different experiences in relation to diversity, generated by the presence of the other and of the territorial and economic condition of the country. Different models have been the subject of reflections and practises of various dialogues.

The thoughts that hereunder are quoted testimony how it is possible to analyse the problem from different points of view and how such consideration may enrich the exchange and the mutual knowledge, in order to find appropriate solutions that are coherent with the values of democracy and rights.

The different contributions underline interesting and multi-problematical sceneries on how the intercultural and interreligious dimension can be read and considered within the educational sector.

The first contribution presented in the chapter puts us in front of the consideration how, already in school the risk inserts itself to render people normal, without a specificity and an originality that on the contrary are the potential of human nature. Hence the warning for the need of a pedagogical reference that knows how to guide the educators to develop the creativity of the student and his formational success. The risk that the school that does not ponder about how each student has a different potential and has original ways of putting himself in relation to the world that surrounds him, runs, is to form clones and not persons. The principle of intercultural dialogue therefore originates from the organisation applied to the educational system itself, as well as to its practises, because this bears a strong effect on the construction of the description of reality and on the patterns of interpretation that give us the opportunity to understand the world we live in. Of course it is necessary to consider that each pattern of interpretation is the construction of consolidated mental depiction and not without prejudices and stereotypes. For this reason the referring to the experience of Rubens Alves and the Waldorf education which is the origin of the schools that use the Steiner method, becomes a contribution to the reflection about the importance of the cultural and religious differences that are aspects not just to be recognised, but above all to be nourished in order to avoid standardization and normalization.

The second contribution opens the reflection on intercultural dialogue returning to explore concepts that sometimes are seen as established facts. Therefore culture, reason, religion, dialogue etc., need to be reconsidered in the prospective of the changes that the course of history is making. Reason can no longer be assumed as a universal standard of interpretation and religion needs to recognise itself in the meanings that the putting into context of the products may give in an open dialogue that stimulates new interpretations.

The reflection on intercultural dialogue is enriched by the contribution given by Orefice to the study of the relation between human development and the culture of peace. The culture is being considered as an integrated processing of personal, local and global knowledge. Such elaboration, that has become possible by each person's own process of learning, but also by the educational process, that in it different forms, feeds the continuous relation with the natural and cultural surroundings. The development of the cognitive potential of the subjects is what renders possible the development of knowledge, and may find success if the educative intervention is realised with the methodology of Research Participative Action, already earlier considered as a point of reference for coherent intervention with the model of the encounter, the exchange and the change. In this analysis of the relation between the expansion of knowledge and methodology inserts itself the question related to the culture of peace. As a matter of fact it needs, in order to assert itself, to be sustained and improved by the interventions for the human development that seek for respect of the rights of the person and the populations.

Finally, the fourth contribution of this chapter emphasizes the tight relation between religion and culture, underlining how it is impossible to think about an intercultural dialogue without reference to the religious dimension. Besides some aspects that are considered critical and 'obscure', this has in fact always played a role of primary importance in the life of human beings both in their individual experiences as well as their collective ones. Exactly because of its attempt to answer all the most profound and mysterious questions that govern human existence, religion continues to be the vital lymph of the lives of many persons. Looking back religion has been the motor of encounter-collision between groups and populations. It has determined battles and invasions, but also displacements, meetings and important cultural exchanges that have originated new civilisations. Exactly because of the need to reinforce this meeting and this exchange, today different means are offered to promote the dialogue. The introduced survey will therefore deal with an analyses of the forms of communication between universities and the contribute given by websites covering these themes.

The pluralism, the tolerance and the preparedness to be open-minded represent the three necessary conditions for the start of the intercultural dialogue. Such conditions have been the origin of the cultural, political and social transformations that have happened in Europe over the past centuries. Such conditions however, have not always brought solutions with respect of the human rights even though they have created the opportunity to walk the streets of the peaceful living together and have individuated those spaces and methods that could permit the peaceful solution of the conflicts. Of these three dispositions tolerance is the one that presents a higher threshold of problems. It puts itself as a condition

of acceptance of the diversity inasmuch as it is endured till that same diversity is no more. One must not forget that, as the historical experiences teach, the aim of tolerance is to break the features of diversity and make that what is different is assimilated by the culture of the majority. But tolerance should, on the contrary, be a continuous exercise of the practices of differences, as an experience of possibility of change and endurance, tolerance of dynamic and undefined situations. A possible condition to start the processes of inclusivity rather than those of integration.

UNESCO explains very clearly in the points that characterize the development of the culture of peace, that tolerance plays a role of primary importance, together with solidarity and comprehension, for the respect, the acknowledgement of the Other and the diffusion of the values of equality/diversity and democracy. In the sixth point of the declaration we read: «to abolish war and violent conflicts we need to transcend and overcome enemy images with understanding, tolerance and solidarity among all peoples and cultures. Learning from our differences, through dialogue and the exchange of information, is an enriching process»³.

The exchange between cultures or between cultural practises is not only a trading between two parties in a situation of life in common or of conflict. The interchange puts into operation as well as into alteration different aspects of human performing. In the far past this happened in the commercial streets, in moments when they were not supported or caused by conquest and by violence, and represented original and unique ways of elaboration of ideas, discoveries, and unusual practices. «Human comprehension has a need for the culture of people, and this idea gives a sense of peace»⁴. Today technology opens new possibilities sustaining communication both direct and personal as well as communication in a group, succeeding to involve a great number of people, in reduced time and spaces. The virtual world opens up to many forms of dialogue, the one with communities of practice can be one of them, but the network system, like the social networks that facilitate the construction of groups of different interest and orientation, is among the strongest. The study of the social networks represents a new frontier of comprehension of the social trends, of the construction of communicative competences and of experiences of cultural exchange. Different theories⁵ have already emphasized how the social networks intervene in the diffusion of contacts between different people with different realities. A context, the one of virtual communication, where the space occupied by the distance and

³ <http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm> (04/2011).

⁴ E. Morin, *Dialogo. L'identità umana e la sfida della convivenza*, cit., p. 35.

⁵ B. Di William Gudykunst, *Theorizing about intercultural communication*, Sage, London, 2005; B. Di William Gudykunst, B. Mody, *Handbook of international and intercultural communication*, Sage, London, 2002.

by the products of material culture, is completely absent. Besides the fact that the contacts or the connections between individuals assume characteristics and forms according to the structure of the network itself.

In the case of the community of practice here considered, for example, the possibility of creating contacts was given by a central subject that invited the members to enter the network. The members could dialogue between each other without passing through the centre, but could not invite other members and, on the other hand, the network was not freely accessible from the outside. Each network is a model of connection that even though it stimulates it also decides its nature and modalities. It further needs to be considered, like Yum suggests in her reflections, that a network of intercultural ties that is created within networks has a greater probability of being a network of feeble and superficial⁶ ties also because of the non continuous activation of the contact between the persons. An 'intermittent' contact does not permit a deepening of the relation, but on the other side that kind of levity permits that bridges and various ties between the groups and the people, near and far away, may establish themselves in a very quick way.

The goal that intercultural dialogue puts itself today is that of surpassing the traditional models and approaches used for the managing of cultural diversity. Practically the models born in a situation of emergency and specificity of the different social and economic contexts have to be overcome by a transversal approach that is able to challenge the time of contingency and impose itself in a democratic management of the respect of human rights. The dialogue is a challenge that can generate conflicts and incomprehension, but is also the possibility itself of the clearing of these in order to be able to talk of an inclusive society.

These discussion points bring us to the consideration that our future depends more and more on the capacity to achieve the respect of human rights and the opening of all possible channels to learn to know and comprehend each other. Transversal to this way of reading it is possible to capture an intercultural model that goes beyond the dimension of reception and social integration. The managing of cultural diversity is based on the acknowledgement of human dignity of every person for the development of a sum of knowledge that is no longer separated and specialised in circumscribed sectors, but capable of reading and comprehending the complexity of knowing and of the human dimension⁷.

Which are the values that may be shared for promoting a common planetary identity that respect the individual one and takes a democratic managing of the diversity into account?

⁶ B. Di William Gudykunst, *Theorizing about intercultural communication*, cit.

⁷ E. Morin, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*, EDUP, Roma, 2005.

The intercultural and interreligious dialogue has the dual aim of being an instrument of prevention against ruptures and against violent conflicts and be at the same time a possible stabilizer of the practises of encounter and exchange. For the dialogue it is necessary to promote the democratic governance in the society of cultural differences and reserve space for dialogue and encounter⁸. The dialogue is possible if based on the founding values of democracy, of human rights and the supremacy of right. The education needs to relate to a close connection to the ethic dimension and to the significance of the values because these are the aspects that may open the reflections on the consideration of the other like different of ourselves but at the same time as a member of the same human community.

The Community of practice can represent a 'space of encounter'⁹ as a specific place where it is possible to think of cross-culture as a goal of a project of encounter and of dialogue. It represents a metaphoric place, virtual but also real and concrete. An inner place, as a space of the mind that opens to the willingness to listen, to understand, the inhabiting together of a moment, or many moments, of life. It represents a space where people with multiple senses of belonging are busy with the construction of complex and plural identities. But it can also represent a space less burdened with conflicts and emotional tension, where finally the intercultural meeting is being thought and programmed as an opportunity of change and of transformation of a thinking and feeling anchored in stereotypes and prejudices culturally diffused. The meeting in itself is «an occasion and also a qualitative leap in the relation between the populations. The space of encounter is the model, that nowadays, being more mature in the intercultural work, needs to be studied analytically and known thoroughly in its complex structure. It also needs to have a place as key-factor of the pedagogical educational work that the intercultural always requires»¹⁰.

This is the reason why the organisation of the intercultural must not be considered an issue of educational emergency. It needs to be activated in every place of meeting and social exchange, but also through the means of communication just like in the artistic world and in politics¹¹.

The dialogue serves to make understand the different visions of the world, the habits and the relation to nature, the culture of taking action as a daily practice. Nowadays that the model of economical globalization rules and squashes the diversities as well as the possibilities of independent and sustainable actions, it is no longer possible to keep quiet and

⁸ M. Callari Galli, *Lo spazio dell'incontro*, Malteni, Roma, 2000.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ F. Cambi. *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma, 2006. p. 18.

¹¹ *Libro bianco sul dialogo interculturale: vivere insieme in pari dignità*, Consiglio di Europa, giugno 2008.

listen to just one voice, The technologies get us accustomed to just one language, the absence of depth and profundity of the network, atrophies the minds leaving them to act above all in the time of the 'here and now'.

On the other hand the intercultural dialogue brings us to the level of the exchange of the possible relation with the diversity, but of that particular diversity that is felt as near, like the expression of a common richness, which in the presence of others is possible to inhale and to live. «To conceive the planet as a huge community and as a common inalienable good belonging to all forms of life that inhabit it, means to put into correlation the particular and the universal, the specific diversities and the common aspects, the dimension of the local and of the global, referring to what in India is described as *vasudhaiva kutumbkham*, the 'terrestrial family', the entirety of all living creatures that draw sustenance from our planet»¹².

The capacity of dialoguing with the other but at the same time recognize each other all as members of the same planetary community, is possible if we form a relational and complex thought¹³. If we form it in the way to be able to organise and to grasp the relational aspects that are outside and inside the mind, without the pretence that they have to be summed to each other. Going back to the thought of Morin, there is need for a reform of thought that can permit all citizens to be able to grasp the contribution as well as the significance of the sciences that are more and more interested in the aspects of the daily living and that characterize also the political aspects of daily life. To start a new way of dialogue with the diversities and organize knowledge in an ethical and relational way, «there is need for a structure of thought, that being the sum of thought, is no other than a systemic thought to put together elements that are part of the same system. At that moment they can transmit and convey the problems and the fundamental dates»¹⁴.

The theme of education to the complexity and to the complex thought goes beyond the dimension of the mere knowledge and the mere knowing. It looks towards a future posing the question of 'destiny'. It is in this context that it is necessary today to have afterthoughts about democracy, untie it from the sole dimension of the participation and the active citizenship. Social, political, scientific commitment, in other words human commitment, is for Morin the formation of a cognitive democracy, that makes you perceive that same humanity, to be a community of destiny¹⁵.

¹² V. Shiva, *Il bene comune della terra*, Feltrinelli, Milano, 2006, p. 7.

¹³ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit.; R. Feuerstein et al., *Il Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Erickson, Trento, 2008.

¹⁴ E. Morin, *Educare gli educatori*, cit., p. 30.

¹⁵ E. Morin, C. Pasqualini, *Io, Edgar Morin. Una storia di vita*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Not to make dialogue expand and deprive persons as well as the groups of this precious resource, creating separations, isolation, exclusions and fears regarding diversities treated in a negative way, means not to defend the people, like depriving them of precious possibilities of exchange, growth and development. The denial of dialogue practised by those that fear the defence of the proper cultural roots, is a lack of respect of human rights. To deny dialogue and encounter means deny the formation of a planetary identity. Intercultural dialogue is the instrument for the respect and the safeguard of ecology, for the formation of an ecological conscience because this is what nowadays is the planetary issue¹⁶.

¹⁶ E. Morin, *L'anno I dell'era ecologica*, Armando, Roma, 2007.

3.1 NORMOSE

*Ruy Cezar do Espírito Santo*¹

Jean Yves Leloup, Roberto Crema et Pierre Weil ont publié récemment une œuvre qui s'appelle Normose – *La Pathologie de la Normalité*. Le sujet est profondément lié à l'Éducation. A vrai dire, le premier lien avec l'Éducation se réfère à la phrase bien connue de Paulo Freire qui, dû à la pauvre qualité de l'éducation dans quelques unes de nos écoles, employait l'expression de «éducation bancaire». La telle éducation serait, d'après Freire et selon l'oeuvre ici en question, une «éducation normotique». Pourquoi?

L'expression «normose» et son adjectif «normotique» se réfère à ce que les auteurs considèrent comme la grande pathologie contemporaine: le mimétisme. Autrement dit, l'être humain, oubliant sa singularité et pourtant sa créativité, est en ce moment, à la recherche de 'clones'.

Les recettes 'préparées' sont cherchées et les modèles pour être copiés. Il est bien clair que l'éducation en particulier, doit stimuler la créativité de l'élève, pour que sa personnalité intégrale puisse se développer...

Les éducateurs se trouvent dans la salle d'études, en face des objectifs imposés par l'État et la famille, comme dernier objectif de l'éducation. L'exemple le plus frappant de ces 'buts' est la préparation pour le baccalauréat. Rubens Alves écrivait, sans cesse, sur les déviations apprentissage-enseignement, à propos de l'importance concernant le baccalauréat.

Une école publique portugaise, connue par tous «l'Ecole da Ponte» qui se base sur l'inspiration de Rubens Alves, offre un profil tout à fait révolutionnaire face aux «normoses» en vigueur. Cependant, une école publique municipale à Sao Paulo cherche la mise en place d'un régime similaire à celle de «l'Ecole da Ponte».

Le Professeur, directeur et fondateur de l'école portugaise José Pacheco a visité Brésil et dans une conférence à la PUCSP il a donné en public les détails du chemin parcouru par son institution. Dans un livre publié récemment par Rubem Alves (Editora Papirus) *L'Ecole de mes*

¹ Docteur en Philosophie de l'éducation UNICAMP – Sao Paulo, Brésil, Membre du Grupo de Estudos e Pesquisa da Interdisciplinaridade (GEPI).

Rêves sans imaginer qu'elle puisse exister, l'auteur détaille l'histoire de l'apparition de cette proposition éducative.

Je tiens à souligner que l'exemple de l'Ecole da Ponte peut servir comme guide, mais pas comme modèle à suivre, car autrement on serait de nouveau sur le chemin d'une autre 'normose'... Je peux aussi faire référence à la Pédagogie Waldorf, une proposition au dehors les formes 'normotiques', parce que cette pédagogie n'a pas comme but principal le baccalauréat, mais si dans l'initiation du jeune vers les arts et la pleine réalisation de sa personnalité. Comme l'Ecole da Ponte, la Pédagogie Waldorf peut servir comme inspiration, mais pas comme 'modèle'.

Pourquoi cette réflexion?

Je suis éducateur depuis 1960 et j'ai travaillé pendant 30 ans spécialement à la PUCSP, (Pontique Université catholique de Sao Paulo) avec les étudiants débutant en pédagogie où j'ai pu observer que la plupart d'eux était complètement 'vides' de connaissance pour leur âge et fréquemment sans même savoir pourquoi ils avaient choisi la carrière choisie... Raison pour laquelle ils changeaient d'Université après le premier an... Ou bien, et c'est le pire, le cours est fait pour 'obtenir le diplôme' et rien de plus...

Cette réalité dit clairement ce que Freire considérait fondamental pour le procès éducatif: «avoir conscience avant d'alphabétiser». Cette conscientisation entre directement dans le procès d'intégration de l'élève en ce qui concerne son «monde vie», comme indiquait Freire. Alors, intégrer l'élève dans son monde vie est certainement beaucoup plus que le préparer pour le baccalauréat.

La société est en train de 'découvrir' que les jeunes ont des talents propres, au delà des talents propres des 'docteurs'... Nous avons aujourd'hui des cours d'hotellerie, cuisine, tourisme, thérapies corporelles et autres qui s'y ajoutent. Il est nécessaire donner aux jeunes du cours moyen, la vision ample d'un futur professionnel possible, inclus l'artisanat, sans privilégier la préparation pour le baccalauréat que, ne serait il pour la présence des 'lobbies' des cours de courte durée, n'existeraient plus, ce que l'on voit déjà dans quelques pays. Les curricula des élèves devraient être les instruments qui permettent l'accès à l'université.

La vérité est que l'école a perdu le sens fondamental, c'est à dire la formation d'un être humain complet et la préoccupation pour l'initiation du jeune à son auto-connaissance, ce que Socrate, il y a plus de deux mille ans a signalé comme «principe de toute sagesse».

Bien sur, sans se connaître, comment peut un jeune choisir ce qu'il veut comme profession? Le résultat est: les innombrables diplômes jamais utilisés et les artistes jamais découverts... Le cinéma classique traitant l'éducation, dans le film *Le Cercle des poètes disparus* le montre clairement.

Alors, la 'normose' dans l'Education est le procès massifiant de la plupart des écoles qui dirigent les jeunes à «être comme les autres» et avoir un degré universitaire, soulignant les carrières qui «offrent les profits les plus intéressants».

Transformer cette situation est possible, mais seulement si les éducateurs insèrent dans les activités l'auto-connaissance, cas contraire, nous saurons des «aveugles conduisant aveugles». Oui, sortir de la «normose» est d'abord connaître en profondeur l'identité de soi même, ce que Carl Gustav Jung qualifiait le procès «d'individuation», intégrant «l'ego» avec le «self».

Si cela ne se produit pas, nos écoles continueront à être «bancaires», comme disait Freire ou bien «normotiques» comme on a essayé de l'expliquer ici.

3.2 ETUDE DES TERMES ET NOTIONS ESSENTIELS À LA COMMUNICATION MULTILINGUE ET MULTICULTURELLE

Paul Ghils¹

La pédagogie des relations internationales, de la communication multilingue et de la traduction interlinguistique, donc interculturelle, considère le «dialogue des cultures» ou «dialogue interculturel» comme en quelque sorte officialisé, à l'horizon convenu des causes communes que sont les droits de l'homme, l'instauration de la paix entre les nations et la gestion rationnelle d'une Planète dont l'espace s'est clos sur lui-même et dont le temps n'est plus infini. La rencontre voulue ou contrainte des cultures suppose une mise en œuvre politique et la reconnaissance de valeurs éthiques dont on ne saurait contester le bien-fondé. L'usage des notions attachées à ce schéma dans un enseignement multiculturel requiert toutefois quelques clarifications pour qu'une méthodologie cohérente puisse y recourir dans le traitement des textes et leur traduction, car ce qui apparaît comme une évidence terminologique et conceptuelle recèle ou fait apparaître de nombreuses incompréhensions, confusions et contradictions. Au-delà de la similitude des termes dans différentes langues, c'est à creuser le sens et les référents auxquels ils renvoient, ou ne renvoient pas, que doivent s'atteler l'interprète, le traducteur et le communicateur placés en situation multilingue et multiculturelle.

La confrontation des traditions historiques, qu'elles soient proches ou lointaines, présente une première difficulté qui résulte de la revendication simultanée de la diversité culturelle, après la reconnaissance explicite d'une pluralité de cultures dont cependant les conditions d'expression ou de survie ne sont pas égales, et de l'universalité des valeurs qui conditionnent cette reconnaissance, laquelle relève autant de présupposés implicites que de normes explicites. Sans doute la notion de «civilisation» est-elle entachée de trop de malentendus pour qu'on puisse lui accorder aucune utilité pratique, voire aucune validité scientifique s'agissant de

¹ Professeur de relations internationales et traduction orientées vers la communication multilingue à la Haute Ecole de Bruxelles, il dirige les revues *Transnational Associations* et *Cosmopolis*.

l'analyse des relations internationales dans leurs multiples composantes. Certes, la notion de civilisation a fait l'objet d'études savantes de la part des anthropologues, des linguistes ou des historiens. Mais la pluralité des civilisations, au sein de chacune d'elles plus encore qu'entre elles, renvoie plus opportunément à la question de la civilité, de ce qui est civilisé, de ce que pourrait être une cité humaine dans le contexte même de cette pluralité, dont l'étudiant est lui-même partie prenante.

Culture

Le terme «culture» a certes enrichi l'étude des relations internationales à plusieurs niveaux en décentrant l'étude du seul droit des gens. C'est ainsi que, dans une perspective qui reste traditionnelle, le rôle de la culture sert aujourd'hui d'instrument à la politique étrangère des Etats, le «soft power» est reconnu comme étant au moins aussi essentiel au déploiement de la puissance étatique que le vecteur plus direct et plus brutal de la force dite du «hard power». La culture comprise de la sorte pourra inclure les forces sociales organisées en mouvements associatifs, dénommées depuis l'avènement des Nations unies «organisations non gouvernementales» ou «organisations de la société civile» dans leur existence formelle. Ses objectifs peuvent être proprement culturels, comprenant en cela leurs manifestations artistiques, religieuses, philosophiques, linguistiques ou sportives, mais ils peuvent être tout autant économiques, ou encore politiques au travers des mouvements d'obédience idéologique. Les sphères culturelles et non étatiques rejoignent ainsi la sphère politique, ce qui montre notamment combien la dichotomie gouvernemental/non gouvernemental n'est en fin de compte que faiblement opératoire sur le plan scientifique, et floue du point de vue logique. Le flou conceptuel peut aller jusqu'à engendrer de véritables contradictions lorsque, par exemple, la légitimité ethnique ou religieuse est considérée comme supérieure à la légitimité étatique et entre ouvertement en concurrence avec cette dernière, ce qui complexifie considérablement la notion même de politique et la notion de légitimité dans sa généralité. La puissance du courant «ethnonationaliste» dans les relations internationales et la revendication d'une légitimité «communautariste» d'expression culturelle ou religieuse parfois considérée comme supérieure au droit international d'essence interétatique, constituent à cet égard un véritable renversement de ce qui était considéré depuis la création consensuelle de l'ordre onusien comme l'ordre en quelque sorte «naturel» des choses. Renversement ou bouleversement, car elles mettent en question la légitimité des normes postulées comme universelles et le projet d'un ordre cosmopolitique qu'elles sous-tendent, celui-ci fût-potentiel ou programmatique.

Que peut signifier, dans ces conditions, l'entremêlement conflictuel des relations entre les Etats, les normes interétatiques et les valeurs culturelles conçues au sens large? C'est ici que l'hypothèse d'un «dialogue» doit être précisée et affinée. Car la notion de dialogue, à vrai dire, n'est pas plus claire ni plus opératoire que celle de culture. Sans doute aura-t-on éliminé ce qui ne serait qu'un échange d'informations, selon le schéma commode de la circulation des données au sein de réseaux conçus comme artificiellement homogènes et interactifs. Cette conception de la communication, qui sous-tend la conception multiculturelle de sociétés vues comme juxtaposition d'essences statiques rebelles aux apports exogènes, obéit à une régulation de type cybernétique où l'innovation et la créativité ne peuvent être que suspectes dès qu'elles contestent ses mécanismes normés et normalisés.

Dialogue

Il existe toutefois une autre forme de dialogue, conçue comme dynamique et proprement dialogique, qui suppose la transformation du monde dans l'acte même de l'interaction. Le modèle dialogique s'enracine dans la pluralité du sujet, recourt explicitement à la contextualisation (nécessairement globale), au temporel, au singulier et au local comme dimensions de la mise en scène dialogale ou rhétorique. C'est un dialogue opposé au dialogue platonicien qui ne vise qu'à «découvrir» une réalité préexistante, distinct de la communication mentalaise où des sujets indifférenciés «échangent» des données neutres qui ne sauraient les affecter. Le dialogique transforme les sujets et les communautés, il est polyphonique (chacun parle de plusieurs lieux, de plusieurs cultures) et asymétrique. Lorsque le dialogue n'est pas réglé, comme dans le modèle platonicien, par une instance extérieure agissant comme principe normatif, lorsqu'il ne suppose pas, comme chez Habermas, une référence rationnelle conçue comme concept limite doté d'un contenu normatif qui transcende les frontières de toute communauté locale en direction d'une communauté universelle, il est libre de renoncer au mythe des vérités éternelles pour s'engager dans la voie incertaine de l'exercice du jugement, qui vise l'«illumination» augustinienne du présent et non la découverte de la connaissance préexistante. Car il s'agit bien, à supposer qu'un projet cosmopolitique soit possible, d'affronter le choc des subjectivités plurielles et des objectivités incertaines, la puissance de la communication mondialisée et la fragmentation des discours communautaires. Non pour retomber dans le désordre néo-médiéval annoncé par quelques politologues, mais pour impulser la transformation des représentations que se dont du monde les communautés et les sociétés. C'est à ce prix que la possibilité de la communauté historique pourra se construire, en se distinguant de la communauté mythique des idéologies et des religions.

Raison et universalité

L'un des fondements d'une approche ouverte des cultures et de leurs composantes religieuses est, on en conviendra, l'appel à la raison. De là le projet cosmopolitique, qui oppose précisément ce principe à la thèse d'un choc des civilisations, même si celui-ci apparaît plus souvent comme une réalité historique que comme une thèse idéologique. La thèse de la suprématie de la raison est certes plausible, mais elle n'est pas suffisante si l'on considère que la raison se trouve fréquemment subordonnée au dogme religieux ou philosophique. Non que la raison perde alors de sa cohérence, comme chez Alfarabi ou saint Augustin, qui ont maintenu l'œuvre de la raison au service de la cité divine, ni que soient inutiles les efforts actuels d'Amartya Sen, de Kwamé Appiah ou de François Jullien² pour étendre l'universalité de la raison à un contexte qui ne soit pas exclusivement occidental – la confiance en la suprématie de la raison, de la délibération et de l'ethos cosmopolitique qu'ils sous-tendent n'est pas donnée a priori et ne suffit pas à rendre ceux-ci autonomes à l'égard de la croyance ou du dogme. Tout indispensable qu'elle soit au dialogue créatif, à la délibération et à l'engagement en faveur d'un projet humain, la raison comme construction d'un donné pluriel reste constamment, comme la démocratie, à conquérir.

Religion

L'idée de religion, et donc de relations interreligieuses, prend dès lors une tout autre orientation. S'agit-il, comme en islam, de fonder la religion sur le dogme du Coran éternel, selon lequel ce texte est la parole inaltérée de Dieu, incréé et inimitable? S'agit-il au contraire de considérer qu'il s'agit d'un texte contingent, l'œuvre d'un prophète inspiré par Dieu mais rédigé et constitué par un ou plusieurs scribes (éditions égyptienne, tunisienne et marocaine), dont il faut replacer les textes et leur langue dans le contexte historique de leur apparition, où il apparaît que certains passages du Coran ne s'éclairent qu'à la lecture de la littérature hébraïque et chrétienne?³

Dans d'autres régions du monde, la confusion conceptuelle et les amalgames historiques entretiennent l'illusion de la totalisation de la civili-

² A. Sen, *Identity and Violence: the Illusion of Destiny*, Norton, New York, 2006; *Cosmopolitanism*: K.A. Appiah, *Ethics in a World of strangers*, Norton, New York, 2006; F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Fayard, Paris, 2008.

³ S. Aldeeb, *Le Coran. Texte arabe et traduction française par ordre chronologique selon l'Azhar*, éditions de L'Aire, Vevey, 2009.

sation au service de la religion. Amartya Sen a fait justice de cette thèse implicite, en montrant que les échanges culturels entre l'Inde et la Chine sont loin de se réduire, tout au long de l'histoire de ces deux mondes, à la seule diffusion du bouddhisme. De façon analogue, les apports culturels du monde arabe à l'Occident ne sont pas le seul fait de la religion islamique, et la tradition de la kabbale hébraïque, transmise depuis la plus haute antiquité, ne saurait être ramenée à la religion juive⁴.

Certains exégètes transculturels des textes religieux se rallieraient peut-être au point de vue littéralement alexandrin, dans le sens que pouvait avoir ce mot à l'époque du rayonnement d'Alexandrie – «C'est être trop profondément religieux pour être croyant, assez profondément pour inventer le réel».⁵ Cette objection s'applique à la recherche scientifique et à la pratique pédagogique, car toute justification idéologique des concepts précités est sans issue. C'est la conclusion à laquelle aboutissent les enseignés, soit à une accommodation transculturelle qui est nécessairement provisoire et qui constitue le point de départ, en partie incertain et indéterminé mais fécond, d'une pratique professionnelle dynamique. Celle-ci a décentré les enseignés de leur culture et milieu d'origine, sans nécessité d'un recentrement ou enracinement qui ne seraient que le lieu d'une nouvelle illusion.

⁴ H. Sérouya, *La Kabbale*, Grasset, Paris, 1947.

⁵ Carlo Suarès, *Mémoire sur le retour du rabbi qu'on appelle Jésus*, Robert Laffont, Paris, 1975.

3.3 HUMAN DEVELOPMENT, CULTURE OF PEACE AND EDUCATION THROUGH EMOTIONAL AWARENESS: CREATING KNOWLEDGE AND METHODOLOGY OF THE PARTICIPATORY ACTION RESEARCH

Paolo Orefice

Human development and culture of peace are two sides of the same coin: the first one is the condition of the second that addresses the first. One is incomplete without other. Education is important for both.

Human Development and Knowledge

The concept of human development takes on different meanings depending on the theory and practice of reference. The base of analysis is the codification of the PNUD in terms of development of the human capital. The terms of development of human capital have helped to create the concept of *Sustainable Development* (UN, Copenhagen, 1989) and brought it to the interdisciplinary interpretation of integrated local development, in which the use of the material and immaterial patrimony is oriented toward the quality of the different aspects of the man-environment relationship.

The human capital, based on the potential of knowledge of men and women who live in a territory, is expressed by the individual and collective knowledge available in the local community.

Personal (local and global) knowledge is produced by the inhabitants of a territory, through the informal and formal educational process. This process aims to inform the individuals of the relationship between the innate and cultural environment, upon which individuals create their interpretative meanings.

The potential cognitive nature and the knowledge which it produces is composited, being defined through the evolution of life. Human beings summarize and improve the domains or knowledge forms discovered by previous species: the sensorimotor domain, appeared from invertebrates on, is able to build meanings of biological nature due to the senses mediation among the present environmental signs and the simple nervous system (the knowledge of the senses or feelings); the emotional domain, developed with vertebrates, builds meanings of bio-psychic nature by

processing emotional knowledge triggered by select environmental signs; the rational domain, developed with mammals, phylogenetically close to men because of the brain specialization and biological system of *Homo sapiens sapiens*, produces the abstract symbolic knowledge, which originated from the prehistory and history of societies and human cultures. In the human being, the three progressive knowledge levels of living creatures settle in the same bio-psychic structure originating the integrated system of feeling knowledge (the first two domains) and the thinking knowledge (the third domain), individual and collective.

Therefore a structural joining between type of human development and type of available Knowledge in subjects living and managing a territory is established. The social and cultural human groups «construct» their development by using their own knowledge, in two ways: on one hand, it's possible to read the material production of the belonging culture and «to construct» further starting from their problems; on the other hand, to elaborate a new culture immaterial production in continuity/discontinuity with the pre-existing one to answer somehow to their problems. The human groups living problems are therefore the rubber activating the knowledge construction processes which direct and are directed by the material and immaterial development of territories in which groups express their identity and belonging.

The Knowledge for development and the culture of peace

The UNESCO Chair of Florence University assumes as a working hypothesis this approach which is utilized particularly by the behavioural human and educational sciences and examined closely by the writer during years of theoretical studies and field research. The theoretical aspects can be referred to in volumes such as *I domini conoscitivi* and *La formazione di specie*; the methodological aspects refer to *La ricerca azione partecipativa*; the recent one *Pedagogia*¹ discusses the introduction to theory and methodology of science of educational processes (Scientific Pedagogy).

On that basis, the following brief reflections are only a first introduction to the hypothesis which is to be examined closely and tested over the next few years. It consists of more parts, twisted among them, and can be formulated in the following way.

Culture of peace needs to assert itself, to be followed by human development: whole populations, but also human groups living in territories

¹ P. Orefice, *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma, 2001; *La formazione di specie*, Guerini, Milano, 2003; *La ricerca Azione Partecipativa*, voll. I-II, Liguori, Napoli, 2006; *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006.

more or less large, exposed to situations of psychic, social, cultural, economic and military conflicts. Consequently, they are not able to achieve an active and transforming culture of peace. A culture of peace is impossible to achieve if we do not realize the conditions of development of the territory and do not respect the fundamental rights of the involved populations. Similarly, the inverse process is valid: the promotion of the culture of peace can play an important role in determining and addressing human development from local, national and transnational levels towards equitable and harmonious solutions. In times of conflict the development of a territory is called to safeguard and balance the rights of the different social and cultural groups settled there.

Culture of peace and human development are twisted so they need a third component that makes the interrelation possible. This is given by the knowledge elaboration among the human groups who are able to analyze the dimensions of conflicts and address themselves towards the overcoming by actions oriented to the endogenous, equitable and interdependent development.

To support and accompany the construction of innovative and transformative knowledge of peace, we must clarify the functional approach of educational actions according to the theory of reference. The indicated educational approach is the Participatory Action Research. This theory refers to the *Potential of the cognitive domains mentioned above*.

The educational position of the Emotional Awareness

The theoretical and methodological complexity of the integration between human development and culture of peace through the participatory action research needs an adequate scientific close examination. This is required so as to set, realize and estimate an intervention project into a local society/community in a conflict situation. By working in the field it is possible to test the theory and methodology and heuristically define open, innovative and transferable models.

Here both the theory of the emotional knowledge in terms of emotional awareness and the methodology of Participatory Action Research are presented as a mind job to change the cognitive styles.

Initially it can be said that the situation of conflict which challenges the human groups safety also deeply effects the collective mental styles of those citizens effected. Daniel Bar Tal of Tel Aviv University stated correctly when discussing this issue: the collective emotional memory brings about the fear stabilization as background emotion of communities and societies.

As Daniel Bar Tal underlined, the emotional processing of fear (in this case) has a major impact on the construction of rational knowledge

of the human group. According to the constructivism and situationalism theories about emotional knowledge, the feeling knowledge (domains of motor senses and emotional knowledge- feelings) has its own dynamics and very accurate structure that make it different from the thinking knowledge, that enter anyway in relation within mental process, with different results depending on the type of prevailing connection.

Schematically, it can be said that extreme solutions result due to the absolute prevalence of feeling (in this case fear wins over thinking, which remains under utilized, therefore, it fails to bring meaningful elements of change in the cognitive styles and, as a fall in the behaviours, in the actions and in the decisions) or to think of (in this case the fear is removed by processes of rationalization, that however they don't manage to secure meaningful and productivemental changes and therefore from the opposite position, they don't focus enough on behaviours, actions and decisions).

Among the extreme positions there is a wide array of intermediary solutions that create balance between feeling and thinking. This is possible because of the interior dynamics of each interpretative dimension of reality are fluid and their beneficial effects let the feeling channel and the thinking channel open and interact. In practice, subjects are not held by negative emotions such as fear, but their mind feeds both negative and positive emotions; alike subjective thoughts are able to modulate themselves by comparing the both negative and positive emotions and to access most balanced forms of reality interpretation, able to allow order and disorder and building up new regulative syntheses suitable for positive changes in behaviours, actions and decisions.

The matter is balancing out the persistent collective emotion of the fear and the *collective experiences* that produce positive emotions such as joy, desire and, according to Daniel Bar Tal, hope. Hope is not due to the reasoning (if the background fear reigns there is no reasoning of hope), but rather it is due to the attachment to the present and future by activating positive emotional experiences. However, as time went by and depending on the pressure they felt, they did not succeed in modifying consolidated negative mental schemes without the use of reason. Reason indicates that the possibility of success if supported by the strength of positive emotions while simultaneously having the negative pressure reduced, would offer the role of thinking a greater chance to transform and interpret reality. The presence of both positive and negative emotions allows the individual to modulate its respective pressures by referring the emotional collective background to the neuro-bio-psychologic mental dynamics easier managing for the culture.

The 'modulation' found between fears and desires, creates the most fertile ground so that logical thought is recovered to its original state of 'lightness' that lets the mind create interpretations and solutions to the

conflicts not influenced by painful and indelible past memories, but open and available to gather the rational mediation reasons and feed positive emotions as hope, by the strength of the flexible and proponent thought.

From theory to practice one wonders how to reach the objective of the fertile modulation of emotional elaborations of different sign and their cognitive integration with the rational potential, charged of strengthening the modulation itself and pushed by it to find out solutions to the conflicts by the emotional reason: the manner suggests an educational acts methodology able to work both on thinking and feeling dimension and conjugates, at the same time, the interpretative dimension of reality, here conflictual, with the transforming dimension of acting, which invests behaviours, choices and operational decisions anymore held by the past fears but able to manage new alternatives moving from hope, positive emotions and available thoughts.

Here the Participatory Action Research is a methodological hypothesis for educational acts, research and civil social action, taking a political point of view; it has been successfully testing since the 1960-70 within international cooperation programmes about social and cultural inclusion, about adults and community education, and integrated local development, above mentioned.

The RAP can be experienced again through project following the UNESCO Chair of Florence lines in which human development and culture of peace are twisted in.

The Participatory Action Research methodological approach is composed of three integrated processes:

- the Research belongs to thinking dimension (problem, analysis, hypothesis, verification, evaluation); the Participation belongs to feeling dimension (sense experience, involvement, affection, satisfaction, charging);
- the Action connected to acting dimension (activation, steps and direction of actions, decision making).
- The three integrated processes are activated and accompanied through intervention programmes where developing problems of conflict situations are the knot to be loosened within the mental elaboration process of groups strongly solicited either by the collective memory of fear and within the reality by the transformations required to guarantee the sustainable, equitable and inter connected development for the concerned territories, that generates positive emotions as joy, desire and, according the professor Bar Tal, hope.

3.4 LE DIALOGUE INTERCULTUREL ET INTERRELIGIEUX

*Etudiants: Dubau Natacha, Grosskreuz Anne-France,
Mathia Catherine, Muller Jennifer¹*

L'étude portera sur les universités, les instituts de recherches et les sites Web qui existent dans le domaine du dialogue interreligieux et interculturel. Le travail se centre sur les structures les plus importantes selon les critères de diffusion, de thématiques traitées et de partenaires. La typologie des acteurs et la caractérisation de leur discours est à réaliser.

Quels types de communication passent à travers ces sites? Comment sont-ils structurés? Parfois le langage adopté n'est pas clair car ces sites sont utilisés par des organisations religieuses qui se font la propagande par l'Internet: qui et quoi se «cache» derrière ces organisations?

Introduction

La religion a toujours joué un rôle prépondérant dans la vie de l'homme, sur le plan social comme sur le plan individuel, et ce depuis l'aube des temps humains, bien avant la plus ancienne civilisation.

La religion se penche sur les principes qui régissent l'existence de l'homme. Elle tente de répondre aux questions cruciales qu'il se pose: le sens de sa présence sur terre, la création du monde, l'au-delà et la vie après la mort, la morale, le bonheur, etc.

Loin d'être une affaire exclusivement cérébrale, dominée par des préoccupations purement abstraites, la religion a été, et continue d'être, l'âme même des sociétés à travers le monde.

Elle a fourni aux diverses communautés qu'elle rassemble en son nom tout un cortège de rites, de traditions, de fêtes et de pèlerinages.

Même si la religion possède une face obscure et si elle sert parfois de caution à l'intolérance et à l'ultra nationalisme, sa puissance inspiratrice reste inégalée.

¹ Faculté de Sciences de l'information et de la communication, Université Robert Schuman, Strasbourg (France).

C'est en prenant conscience du rôle prépondérant de la religion dans la vie de l'Homme que l'on peut y associer l'importance du dialogue qui peut exister entre les diverses croyances pour assurer un semblant d'harmonie entre ces dernières. Or, partant du principe que la culture découle de la religion, le dialogue interculturel et interreligieux se voit intimement liés.

En outre, citons le cardinal Poupard, président du Conseil pontifical de la Culture qui dit «[qu' il] ne peut y avoir de dialogue interreligieux authentique si celui-ci n'est pas basé sur la culture; et inversement, tout dialogue interculturel est, en définitive, un dialogue sur les grandes questions religieuses».

Notre étude porte sur les universités, les instituts de recherches ainsi que les sites Web qui existent dans le domaine du dialogue interreligieux et interculturel. Nous nous intéresserons donc à la communication utilisée et cela en étudiant divers axes tels que les critères de diffusion, les thématiques traitées ou encore les partenaires.

Notre analyse se scinde en trois parties. Tout d'abord nous ferons la typologie des acteurs du dialogue interculturel et interreligieux, puis nous examinerons le discours des diverses universités, nous présenterons le travail des instituts de recherche et enfin nous analyserons plusieurs sites Web.

1. Les acteurs du dialogue interculturel et interreligieux

La communication interculturelle se heurte tout naturellement à des problèmes concrets à résoudre pour réussir à nouer un dialogue interculturel:

- perception de soi-même et de l'autre;
- compréhension d'autres réalités sociales que la sienne (pratiques, territoires, rites, etc.)
- capacité d'apprentissage et d'adaptation en face des choses nouvelles
- capacité d'assimilation et d'intégration d'autres systèmes et de valeurs,
- avoir l'intelligence de considérer ces autres cultures.

Ces différents «problèmes» mettent en avant deux grandes questions qui se trouvent à la base de la communication, du dialogue interculturel. Il y a la question de la «traduction culturelle», celle de la représentation d'un acteur et de sa réalité dans le système cognitif et axiologique (représentent les valeurs morales) d'un autre acteur. D'autre part, la question de la capacité d'apprentissage et d'imagination propre à une culture pour donner sens à des réalités sociales différentes, à les évaluer et à les utiliser.

Ce sont deux questions centrales pour comprendre et évaluer l'interculturalité.

Le dialogue interculturel réside donc dans le fait qu'il y ait un échange, entre deux acteurs (personnes ou groupes), de deux cultures nationales différentes parlant très souvent deux langues maternelles différentes.

Ce n'est pas une tâche bénigne que de prendre du recul sur ce que l'on connaît, sur ce que l'on nous enseigne depuis tout petit. Il y a un réel travail de réflexion sur soi-même pour être apte à prendre conscience de l'autre et de sa différence. De cette différence qui justement n'est pas un défaut, mais une force, une richesse à proprement dit.

C'est cette idée d'acceptation de l'autre, de compréhension et d'ouverture d'esprit que veulent faire passer les principales religions et croyances au sein des populations.

Le dialogue interreligieux n'a, en effet, rien à voir avec une simple étude des autres croyances. L'étude formelle n'engage à rien, tandis que le dialogue nous remet lucidement et positivement en question. Ce dialogue n'a rien à voir non plus avec un débat d'idées, même courtois. Son but n'est pas de départager qui a raison et qui a tort. Enfin, il n'a pas non plus pour objectif de favoriser l'émergence d'une hypothétique super-religion unique. Contrairement à l'œcuménisme, il n'aspire pas à l'unité.

Mais ce dialogue met en présence des croyants concrets. Il vise à faire tomber les préjugés tenaces, les craintes et à dépasser le stade des condamnations réciproques et des anathèmes mutuels. Chacun vient au dialogue afin de découvrir l'autre dans sa singularité et son authenticité. En conséquence, un chemin est parcouru ensemble, dans le respect profond des convictions et l'acceptation des différences.

A) Les différentes religions

Quelques dates clés du dialogue interreligieux:

1893 – Parlement mondial des religions à Chicago, première rencontre interreligieuse.

1947 – Après la Shoah, conférence internationale à Seeligsberg (Suisse) sur les causes de l'antijudaïsme et ses remèdes.

1964-1965 – Concile Vatican II: décret sur l'œcuménisme (*Unitatis Redintegratio*), déclarations sur les religions non chrétiennes (*Nostra Ætate*) et sur la liberté religieuse (*Dignitatis Humanæ*).

1986 – Rencontre d'Assise à l'initiative du pape Jean-Paul II.

2000 – Publication du document «Dabru Emet» dans le cadre du dialogue judéo-chrétien.

2004 – Dernière session du parlement des religions à Barcelone.

Nostra Ætate: document fondateur du dialogue interreligieux contemporain qui règle les nouvelles relations entre chrétiens, juifs, musulmans,

bouddhistes et hindous. En 2005, les chefs religieux se sont rencontrés pour célébrer le quarantième anniversaire de sa promulgation.

Rencontre d'Assise: Elle a lieu le 25 janvier 1986, année désignée par l'ONU comme année de la Paix. Le Pape Jean-Paul II prend l'initiative sans précédent d'inviter à Assise les représentants de toutes les religions pour une réunion de prière pour la Paix. Dans le domaine interreligieux, la Conférence Mondiale avait démontré, dès la réunion de Kyoto en 1970, que les croyants peuvent et doivent s'encourager mutuellement à chercher dans leurs traditions spirituelles respectives la volonté d'agir ensemble pour la justice et la paix dans le monde. La nouveauté d'Assise, c'est qu'une activité jusque là un peu marginale et quasi confidentielle, a été mise en pleine lumière. Il y a là une leçon utile: les chefs religieux risquent de n'être pas entendus si le travail n'a pas déjà été un peu préparé à la base; mais le travail de la base n'est efficace que s'il est repris, renforcé, légitimé par ceux qui disposent au sommet d'une autorité reconnue. La réunion d'Assise l'a fait avec éclat.

Au départ donc, une initiative unilatérale, mais prise dans le mouvement profond qui, depuis trente ou quarante ans, développe chez beaucoup d'hommes religieux le sens de la tolérance et de l'estime mutuelle et le désir d'agir avec d'autres pour le bien de l'humanité.

Le point de vue chrétien

Le Pape Jean-Paul II lui-même s'était engagé depuis longtemps dans le dialogue interreligieux. Deux événements ont mis cette préoccupation particulièrement en relief:

- sa rencontre avec 80.000 jeunes musulmans marocains dans le stade de Casablanca en août 1985;
- sa visite à la synagogue de Rome le 13 avril 1986.

Le kilomètre qui, à Rome, sépare le Vatican de la synagogue a été, a-t-on pu dire, le plus long des voyages du Pape «car il a dû traverser deux mille ans d'histoire». En mettant l'accent sur la dimension spirituelle de ces rencontres, Jean-Paul II a réussi à gagner suffisamment la confiance des responsables des autres religions pour que son invitation à Assise soit perçue comme un geste de bonne foi, exempt d'arrière-pensées politiques. Autrement ils ne seraient pas venus. La confiance est, on le constate ici une fois de plus, un élément essentiel pour toute action en faveur de la paix.

A l'église Sainte Marie des Anges, au pied de la colline d'Assise, Jean-Paul II a accueilli personnellement chaque invité. Dans son mot d'accueil, il a ensuite bien précisé l'enjeu:

Le fait que nous soyons venus ici n'implique aucune intention de rechercher un consensus religieux entre nous, de mener une négociation sur nos convictions de foi. [...] Notre rencontre atteste seulement – et c'est là sa grande signification pour les hommes de notre temps – que, dans la grande bataille pour la paix, l'humanité, avec sa diversité même, doit puiser aux sources les plus profondes et les plus vivifiantes où se forme la conscience et sur lesquelles se fonde l'agir moral des hommes.

Le point de vue orthodoxe

La promotion du dialogue interculturel est essentielle. Plus la création d'un mécanisme efficace de dialogue prendra du temps, plus deviendra évidente la fracture entre différents groupes culturels et plus deviendra probable un affrontement entre eux. Il est particulièrement important qu'il y ait un dialogue à égalité entre la perception religieuse et la perception laïque du monde. Le fait que l'approche laïque de l'organisation de la société soit présentée comme une vérité absolue mène à l'apparition de menaces de conflits.

La notion du multiculturel n'est pas nouvelle en soi: le monde a toujours été polyculturel. Cependant ce n'est qu'à notre époque que toutes les cultures sont entrées dans un espace commun, en tout premier lieu dans celui de l'information, puis dans celui de la politique et de l'économie. L'isolationnisme qui présentait certaines garanties de souveraineté culturelle est pratiquement aboli. Dans ces conditions, les tentatives de certaines cultures d'exister de façon isolée, sans remarquer l'environnement proche, amènent à l'augmentation du danger potentiel de contradictions liées à l'ignorance. Sont également dangereuses les tentatives de faire passer l'une des cultures pour commune à tous. Il est également stérile de tenter de rendre neutre l'espace commun et dans le cas des traditions religieuses de tenter de le rendre laïc.

Un dialogue des cultures mené dans le but de rechercher des points de contact communs ne doit pas s'accompagner d'une obligation de suivre quelque modèle de conduite que ce soit ce qui serait contre-productif. Il faut également se rendre compte qu'une unification totale est impossible et n'est pas non plus un objectif correct.

On sera tenu de tenir compte de l'opinion de différents groupes de la population, reconnaître les particularités de différents systèmes politiques et de droit, donner l'accord pour l'établissement de frontières culturelles. Ceci est nécessaire pour éviter un affrontement des cultures. Toute illusion sur la possibilité de trouver un terrain commun assortie de tentatives d'introduire ce terrain dans l'espace commun sans retranchements ni exclusions ne fera que rendre plus rapproché un conflit potentiel.

Le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun.

L'un des éléments essentiel du dialogue interculturel est le dialogue entre les communautés religieuses. Le plus souvent ce sont justement les communautés religieuses qui sont les porteurs de la culture originale et peuvent être les porte-parole de ceux qui se rattachent à cette culture. Ceci est déterminé par les fondements religieux de toute culture traditionnelle. Les représentants de certaines doctrines philosophiques sont beaucoup plus fractionnés. Leurs opinions peuvent être différentes et la question de représentativité de leurs opinions est plus complexe.

Le point de vue musulman

La culture est véritablement un moteur déterminant de toute civilisation qui se construit. L'absence de culture, en revanche, signe la déperdition morale de cette même civilisation.

Les contacts entre les cultures ou, plus simplement, le dialogue des représentants de ces cultures doit nécessairement se construire sur une base de complémentarité réciproque et de choix librement consenti.

Depuis plus de quatorze siècles, l'Islam a montré qu'il était une civilisation de l'échange permanent et du 'vivre-ensemble'. La caravane, qui était l'unité économique de base, est, par essence, une entreprise fondée sur le double échange des biens et des idées. La foire économique qui se tenait naguère aux abords des grandes villes arabes ou musulmanes, est un lieu privilégié des brassages humains. C'est là aussi qu'intervenait le mélange des classes sociales, des couleurs et des races. La foire jouait un rôle équivalent et complémentaire à celui de la mosquée, l'une dans l'espace profane (ou laïc), l'autre dans l'espace sacré. A un niveau plus élevé, les élites musulmanes ont toujours fait montre d'un appétit singulier pour tout ce qui concerne la rencontre avec les autres cultures, les modes de pensées, les comportements ou l'apprentissage des langues. Ils ont intégré dans leur système de représentation la plupart des usages qui correspondaient à leurs aptitudes.

On peut donc dire que l'Islam a toujours été soucieux de donner le meilleur de lui-même dans le domaine de la culture, domaine très vaste en effet, autour duquel des valeurs universelles vont progressivement s'amalgamer aux pratiques locales.

Mais la capacité d'adaptation de l'Islam est fonction de la perception qu'il a de lui-même. Lorsqu'il n'est pas frileux, ou revanchard ou victime, l'Islam est prompt à s'ouvrir sur les cultures voisines, se nourrir d'elles et parfois les ensemercer de sa façon propre. De fait, chaque fois que l'Islam a pris conscience du rôle éminemment positif qu'il pouvait jouer, sa collaboration à la culture universelle a été inventive, généreuse et sans arrière-pensées.

Partant du principe qu'aucune culture ne produit de civilisation sans se frotter à d'autres cultures, l'Islam s'améliore au contact de ceux qui le respectent. Et respecte ceux qui le respectent. Il brille de tous ses éclats lorsqu'on comprend sa vision du monde, et ne cesse de s'améliorer au contact vivifiant de la différence.

A contrario, chaque fois qu'il s'est senti agressé ou minoré, il s'est complètement raidi, laissant davantage parler ses réminiscences négatives et son amertume. En ces moments-là, sa joie de vivre légendaire et sa convivialité, devenues l'ombre d'elles-mêmes, sont comme vidées de leur sens, et profanées par ses propres enfants.

Le point de vue juif

En ce qui concerne le point de vue de la religion juive quant au dialogue interreligieux et interculturel, nous allons illustrer leur action en citant un exemple concret de leurs démarches pour arriver à une communication saine en vue de trouver la paix:

«Des jeunes Juifs d'Europe ont eu une initiative intéressante pour lutter contre le racisme. Ils ont installé des tentes dans trois grandes villes d'Europe, Paris, Kiev et Varsovie, pour faire découvrir aux non Juifs la culture juive et encourager le dialogue mutuel. Des tentes dressées sur les principales places de chaque ville ont présenté aux visiteurs la culture, l'histoire et le patrimoine des Juifs afin de les sensibiliser à l'importance de la lutte contre l'antisémitisme. La manifestation a voulu favoriser le dialogue interculturel et interreligieux en proposant des cours en plein air, des débats publics, des expositions, des conférences, des visites guidées, des réunions et des concerts.

«Il s'agit d'une initiative du Congrès juif mondial, qui a reçu une requête de la part du Conseil d'Europe, lui demandant de présenter plusieurs thèmes juifs pour la campagne annuelle 'Tous différents, tous égaux'» a expliqué Peleg Reshef, le directeur de la division des générations futures du CJM à Jérusalem.

Evoquant la recrudescence de l'antisémitisme en Europe, Reshef a affirmé que l'objectif était «d'ouvrir les communautés juives européennes, qui sont perçues comme des ghettos fermées».

«Nous n'aimons pas en parler, mais l'antisémitisme est en hausse en Europe. Il y des choses qui peuvent être faites pour le déraciner,» a ajouté Reshef.

«Tous différents – Tous égaux» est une campagne de jeunesse contre la discrimination et le racisme et en faveur des droits de l'homme, de la diversité et de la participation.

Noam Levi, un Juif français de 29 ans, a affirmé que la façon de lutter contre l'antisémitisme en Europe était de travailler sur l'image des Juifs. «Cela fait partie du fait d'être juifs,» a-t-il affirmé.

B) Le conseil de l'Europe

En ce début de troisième millénaire, nous nous trouvons dans un environnement multiculturel à la fois riche de promesses mais aussi porteur de conflits. En Europe, tout comme sur d'autres continents, la culture est parfois détournée pour justifier des conflits interculturels et interreli-

gieux touchent tant l'Europe de l'Ouest que l'Europe de l'Est. Les événements du 11 septembre 2001 ont démontré que cette problématique peut mener à des événements tragiques à l'échelle mondiale. Certes, la politique culturelle ne résoudra pas tous les problèmes de la société, mais le Conseil de l'Europe est convaincu que la culture, en tant qu'instrument de communication privilégié, est un facteur essentiel à considérer soit pour la prévention de situations de conflit, soit pour assurer une meilleure cohésion sociale post-conflictuelle, un meilleur «vivre-ensemble».

Par son Projet Dialogue Interculturel et Prévention des Conflits, lancé en 2002, le Conseil de l'Europe se propose d'aider les décideurs politiques (au niveau local, régional, national), la société civile et les acteurs culturels à élaborer une politique de dialogue respectueuse de la diversité culturelle dans toutes ses composantes. Pour ce faire, le Conseil de l'Europe a entrepris d'analyser les sources et les mécanismes alimentant les conflits entre communautés culturelles et religieuses, de définir des actions culturelles à vocation préventive et d'identifier des actions de réconciliation.

L'originalité du Projet consiste à investir différents champs, en veillant à garantir une approche intersectorielle et à exploiter la richesse de la complémentarité entre recherche académique et expériences de terrain.

Réalisation et conception du «Livre blanc sur le dialogue interculturel»

Le Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel formulera les orientations politiques de l'Organisation en ce domaine. Il servira aussi de document de référence pour l'action au niveau national, régional et local.

Le Livre blanc évaluera les résultats des activités récentes du Conseil de l'Europe, des bonnes pratiques et des études scientifiques sur le dialogue interculturel, et tirera les leçons de leur mise en œuvre concrète. Il donnera un aperçu sur le long terme des résultats que l'on peut attendre d'une politique qui encourage le dialogue interculturel au sein des sociétés européennes, à travers les frontières nationales et entre l'Europe et ses régions voisines.

Il proposera des politiques et des initiatives que les diverses parties prenantes pourront envisager de mettre en œuvre dans différents contextes, pour favoriser le dialogue interculturel et optimiser ses bienfaits.

Il déterminera plus particulièrement comment le Conseil de l'Europe peut contribuer – à travers des activités phares et des programmes de suivi – à créer un environnement plus propice à la promotion du dialogue interculturel, favoriser le dialogue et développer sa politique de dialogue avec les régions voisines.

C) L'ONU

Ouvert le 4 octobre 2007 à New York au Siège des Nations Unies, le Dialogue de haut niveau sur la compréhension entre les religions et les

cultures et la coopération pour la paix, organisé par l'Assemblée générale fut très concluante.

À l'entame de cette réunion, le Président de l'Assemblée générale Srgjam Kerim, a déclaré que ces assises ont été l'occasion de réaffirmer les valeurs consacrées dans la Charte de l'ONU et dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme. Il a en outre fait savoir que la rencontre des religions et des cultures du fait de la mondialisation révèle parfois des malentendus et des incompréhensions d'où l'instauration d'un dialogue ouvert et soutenu, pour le respect de la liberté d'expression et la liberté de religion ou de croyance. À en croire le Représentant permanent du Cameroun aux Nations Unies, ce dialogue est digne d'intérêt.

D) La Commission Européenne

2008, l'année européenne du Dialogue interculturel

La Commission a présenté en octobre 2005 une proposition de décision du Parlement européen et du Conseil visant à déclarer 2008 «Année européenne du dialogue interculturel».

Dotée d'un budget global de € 10 millions, l' Année européenne s'appuiera sur la richesse et la diversité d'une série de projets concrets qui seront mis en œuvre en 2008, au travers de programmes et autres actions communautaires. Elle devra permettre de mobiliser la société civile et de multiples acteurs au niveau européen, national et local. Les domaines de la culture, de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la citoyenneté seront les principaux domaines concernés.

L'initiative se concentrera en particulier sur le dialogue interculturel partout où il pourrait contribuer à la construction d'un mieux «vivre ensemble» pour toute personne vivant dans l'UE. Le besoin de dialogue résulte de la diversité culturelle croissante dans nos sociétés. Le dialogue doit impliquer toutes les dimensions de cette diversité culturelle entre et dans les Etats membres, y compris la diversité des religions et des croyances. L'année devrait se concentrer en particulier sur les jeunes et devrait impliquer directement ou indirectement autant de personnes que possible. Le défi est d'introduire un dialogue là où il importe, à l'école ou dans des espaces éducatifs et d'apprentissage, au travail ainsi que dans les espaces de loisir, culturels et sportifs et associatifs.

2. Universités et instituts de recherches

Dans notre deuxième partie, nous avons décidés de traiter les universités et instituts de recherches car ceux-ci sont intimement liés.

A) Les universités

Les universités et instituts de recherches spécifiquement attelés à la tâche du dialogue interculturel et interreligieux se sont multipliés ces dernières années. Des collaborations et autres partenariats ont vu le jour, favorisant les échanges que ce soit au niveau local, national ou même mondial.

Citons tout d'abord l'Université Saint-Paul, faculté de sciences humaines située à Ottawa, Canada. Celle-ci propose différents diplômes en ce qui concerne les sciences de la mission et du dialogue interreligieux:

- B.A avec spécialisation en sciences de la mission et dialogue interreligieux
- Certificat en dialogue interreligieux
- Certificat en sciences de la mission
- Maîtrise des arts en sciences de la mission et dialogue interreligieux
- Mineure en dialogue interreligieux
- Mineure en sciences de la mission

En effet, la Faculté offre un programme d'études supérieures en sciences de la mission et dialogue interreligieux menant au grade civil de la Maîtrise. Ses objectifs sont de développer la réflexion critique sur la théorie et la pratique de la mission chrétienne dans le contexte actuel de pluralisme culturel et religieux. Ce programme d'études supérieures veut ainsi permettre aux personnes déjà initiées à la réflexion missiologique, interculturelle et religieuse, d'entreprendre une recherche spécialisée dans ce domaine, tout en poursuivant l'intégration personnelle de la formation missiologique déjà acquise (<http://www.ustpaul.ca/HumanSciences/prog_f.asp> (consulté le 18 octobre 2007).

Recherches sur la théologie fondamentale et systématique, le dialogue interreligieux et théologie chrétienne des religions

L'Institut Catholique de Paris est un ensemble universitaire diversifié. Il réunit de façon originale des facultés, des instituts, des écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres, et des laboratoires de recherche.

Cette diversité d'organismes et de disciplines, et leurs liens au sein de l'Institut Catholique de Paris, favorisent la transversalité et les collaborations, tant sur le plan des enseignements que sur celui de la recherche.

Dans cet institut

L'Institut de Science et de Théologie des Religions à Paris (ISTR) propose une formation théologique universitaire à un public intéressé par tout ce qui touche aux religions (<<http://www.icp.fr/istr/>>, consulté le 19 octobre 2007).

Les formations de l'ISTR s'adressent:

- aux personnes qui vivent au quotidien la rencontre des religions,
- aux volontaires de la coopération internationale et congrégations missionnaires,
- aux aumôniers, enseignants et agents pastoraux dans les banlieues, lycées, hôpitaux,
- à tous ceux qui, dans les diocèses, sont chargés du dialogue interreligieux,
- aux professionnels de l'information religieuse.

Les cours sont donnés par des spécialistes universitaires, ayant une connaissance personnelle des univers religieux dont ils traitent. Sont proposés en plus des cours, des séminaires de méthodologie de plusieurs niveaux, des sessions ponctuelles et des colloques.

Présentation des religions: religions africaines, hindouisme, bouddhisme, traditions chinoises, judaïsme, islam, christianisme. Approche du phénomène religieux: philosophie, anthropologie, sociologie, histoire. Théologie des religions.

Universités partenaires

ISTR de Marseille

ISTR de Toulouse

Centre Sèvres, SJ (Paris)

Centre d'études des Religions (Lyon)

Katholic Universiteit Lauven, KUL (Belgique)

Université Saint-Joseph de Beyrouth (Liban)

Partenaires institutionnels

Groupe d'Amitié Islamo-chrétienne (GAIC)

Université Bouddique européenne

Association France-Union Indienne (AFUI)

Service Incroyance et Foi

Conférence des Evêques de France

Conseil pour les relations interreligieuses et les nouveaux courants religieux

L'ISTR de Marseille (<<http://www.istr-marseille.ccf.fr>>, consulté le 19 octobre 2007).

Cycle de préparation aux Certificat et Diplôme en sciences et théologie des religions (C.S.T.R. & D.S.T.R.)

Présentation

Le cycle de préparation aux Certificat et Diplôme en sciences et théologie des religions comporte trois sections:

- A. une section de théologie chrétienne orientée vers la problématique de la pluralité des religions et du dialogue interreligieux ;
- B. une section de connaissance des religions ;
- C. une section d'analyses du phénomène religieux par les diverses sciences humaines et sociales, ainsi qu'une présentation des critiques philosophiques de la religion.

Partenaires:

Le Vatican: <http://www.vatican.va/phome_fr.htm>

Le conseil pontifical pour le dialogue interreligieux: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/index_fr.htm>

L'ISTR de Paris: <<http://www.icp.fr/istr/>>

L'ISTR de Toulouse: <<http://www.ict3.cp.asso.fr/istr/>>

L'Université catholique de Lyon: <<http://www.univ-catholyon.fr/>>

La fédération internationale des université cathlique (FIUC): <<http://www.fiuc.org/cms/index.php?page=homeFRA>>

Le Centre de La Baume: <<http://www.labaumeaix.com/>>

L'Université St-Joseph au Liban: <<http://www.usj.edu.lb/>>

L'ISSR de l'Université St-Joseph au Liban: <<http://www.issr.usj.edu.lb/>>

Université de Montréal: Faculté de théologie et de sciences des religions
<<https://papyrus.bib.umontreal.ca/dspace/handle/1866/604>>

Consulté le 19 octobre 2007.

Au cœur d'une métropole réputée pour sa diversité culturelle, ethnique et religieuse, la Faculté de théologie et de sciences des religions vise l'intégration des recherches fondamentales et appliquées permettant d'approfondir les religions dans leurs contextes et avec leurs défis.

Son travail en théologie et en sciences des religions privilégie une approche interdisciplinaire et met à contribution les sciences humaines et sociales. Attentive au dialogue œcuménique entre les confessions chrétiennes, la Faculté s'ouvre aussi au dialogue interreligieux depuis quelques années. Elle soutient plusieurs groupes et projets de recherche et des chaires qui disent bien son orientation: Religion, culture et société; Islam, pluralisme et globalisation, et, bientôt, Christianisme et transmission.

Programme

En lien avec la recherche, la FTSR offre, à tous les cycles, des programmes en études bibliques, théologie, bioéthique, théologie pratique et sciences des religions, susceptibles de répondre aux attentes contemporaines à la lumière de l'étude des traditions anciennes. Elle vise à former des intervenants compétents dans les secteurs reliés aux grandes questions religieuses, éthiques et spirituelles de notre temps: analyse du phénomène religieux, initiation, éducation et accompagnement dans les communautés chrétiennes, intervention en soins spirituels en milieu

de santé, défis sociaux, dialogue interreligieux et résolution de conflits.

Enfin, nous avons pu rencontrer un professeur anglais de la faculté de Théologie de Strasbourg. Nous vous présentons ici ce que nous pouvons en retenir.

Toutes les religions disent la même chose et ne pensent qu'à la morale. Elles ont quelques terrains en commun, ce qui permet certainement le dialogue.

Il y a de réelles questions à se poser, avant d'entreprendre toutes démarches de dialogues avec l'autre. En premier lieu, on peut se demander quelle est la fonction de la moralité dans la religion?

La religion chrétienne est différente des autres car dans toutes les religions sauf celle-ci, le but est de satisfaire les pouvoirs de l'univers. Au centre des religions, il y a des règlements à suivre.

Chez les bouddhistes aussi on se démarque clairement des autres croyances, puisqu'ils croient en la réincarnation, au nirvana qui représente un état de béatitude.

Citons Carl Barth qui a dit: «le christianisme n'est pas une religion».

En effet la principale différence avec les chrétiens est que pour eux, on ne peut pas acheter un succès éternel grâce à ses œuvres. Le but de la morale est de convaincre que nous sommes pêcheurs, égoïste. La seule solution est avec le bon Dieu. Sur la croix il a prit nos péchés, et ressuscité pour montrer qu'il était Dieu.

Le dialogue doit connaître la différence des religions: le dialogue commence au point où il y a des idées dans chaque religion, possibilité de spéculation de religion envers les idées des autres.

Pour qu'un réel dialogue puisse avoir lieu, il ne faut pas de confusion, beaucoup de tolérance et accepter que toutes les idées puissent intégrer une vérité. On a le droit d'avoir tort. Si une religion est intolérante et gagne le pouvoir dans l'Etat, elle n'a pas le droit d'exister.

Exemple: la Turquie. Le parti politique a été refusé car s'il gagnerait le contrôle il éliminerait toutes les valeurs fondamentales.

Nous pouvons donc retenir que:

- Les religions ne disent pas la même chose: exemple la religion chrétienne;
- Avoir une situation ouverte, de tolérance: nous avons le droit d'avoir tort;
- Ne pas éliminer les idées des autres avec les idées religieuses.

B) Les instituts de recherches

Les instituts de recherche ont eux aussi un rôle primordiale dans le dialogue interreligieux et interculturel. Beaucoup d'entre eux traite du sujet. En voici les plus importants.

IESR: Institut Européen en Sciences des Religions

<<http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index.html?id=3991>>.

Consulté le 19 octobre 2007.

L'Institut Européen en Sciences des Religions propose un large éventail de formations en sciences des religions:

- des formations qualifiantes avec l'organisation et l'animation de la voie professionnalisante «Sciences des Religions et Sociétés» du Master EPHE-EHESS «Sciences Historiques, Philologiques et Religieuses»;
- des cycles de cours du soir, ouverts à tous publics;
- des stages 'clés en main' de formation continue (IUFM, Ministères, Entreprises, Associations...);
- des séminaires de réflexions pédagogiques, «Religion et espaces coloniaux: quel enseignement?», «Philosophie et religions», «Enseigner l'histoire de l'islam», etc.

Ces missions de recherche et de formation doivent rencontrer les missions que la *Nation* confie à son école. Au-delà, tant au niveau national qu'européen et dans un esprit laïc, l'IESR doit «... éclairer les problèmes contemporains par les fondamentaux historiques et textuels, en valorisant et diffusant les investigations en cours sur les phénomènes religieux».

Sens et mise en œuvre des missions de l'IESR dans le cadre de l'école

Les missions de l'IESR sont en parfaite adéquation avec la mission générale de l'école. Celle-ci a deux aspects:

- le partage des connaissances
- et celui d'une culture commune faite des valeurs de la République.

Cet idéal intellectuel et politique s'inscrit dans l'esprit même de la laïcité qui est toujours une façon de conjuguer unité et pluralité, égalité et liberté. Faire progresser la connaissance et l'enseignement du fait religieux est d'une manière évidente poursuivre *l'idéal de la connaissance et de son partage*. Mais cette connaissance participe aussi de *l'idéal de la construction d'une culture commune* qui est impossible sans la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse de la France d'aujourd'hui.

Par la connaissance des faits religieux et la participation à la construction d'une culture commune, l'IESR ne répond certes qu'à un aspect de la complexe exigence éducative, mais cet aspect est essentiel. Non seulement il contribue au renouvellement des connaissances et de la pédagogie dans nombre de disciplines, mais encore il est au cœur du pacte républicain qui a sans cesse besoin d'être repensé pour être vivifié.

Les modules de formation sont réalisés en partenariat avec différentes institutions universitaires:

- l'Ecole Pratique des Hautes Etudes,
- l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales,
- l'Institut d'Etudes de l'Islam et des Sociétés du Monde Musulman.

Mais aussi des institutions culturelles comme

- le Musée du Louvre,
- le Musée d'Art et d'Histoire du Judaïsme,
- L'Institut de Monde Arabe.

Ces éléments concrets permettent de montrer la présence du religieux comme autant de signes qui demandent à être interprétés et dont la prise en compte est indispensable à une intelligibilité véritable de ces traces. La relation entre les documents et la connaissance du fait religieux est une relation expliquant/expliqué: le religieux se donne à connaître dans les documents, qui eux-mêmes le rendent plus intelligible.

Institut Catholique de Toulouse

<<http://www.ict-toulouse.asso.fr/>>.

Consulté le 19 octobre 2007.

Les missions dans différentes thématiques

- Approfondir l'intelligence de la foi chrétienne et, en dialogue avec d'autres courants de pensée ou d'autres sensibilités, former tous ceux qui sont appelés à exercer des responsabilités aussi bien dans l'Eglise que dans la société.
- Dans un monde en mutation et en quête de sens, participer aux débats de la société en y apportant les valeurs de l'humanisme chrétien, notamment la dignité de la personne humaine, le sens du bien commun, l'attention aux plus petits et aux plus pauvres.
- Dans le cadre de la mondialisation, être un lieu de dialogue et d'échanges où des hommes et des femmes d'origines culturelles ou religieuses différentes confrontent leurs expériences et réfléchissent ensemble aux grands défis de ce début de 3ème millénaire.

Tout en privilégiant un enseignement universitaire de qualité, ouvert aux nouvelles technologies, l'Institut Catholique veut être accessible à tous. C'est pour cela qu'y sont proposées également des formations, des conférences et des sessions adressées à un large public.

Les partenaires

L'Institut Catholique de Toulouse fait partie de l'UDESCA (Union des Etablissements d'Enseignement Supérieur Catholique), Union qui

représente les cinq Instituts Catholiques de France, à savoir l'Institut Catholique de Paris, l'Institut Catholique de Toulouse, l'Université Catholique de l'Ouest (Angers), l'Université Catholique de Lille et l'Université Catholique de Lyon.

Ces Etablissements sont reconnus pour la spécificité de leur enseignement, notamment dans le domaine des sciences religieuses où ils assurent le renom de la recherche théologique en France, et également dans les domaines habituels de l'université française où ils participent pour leur part au service public de l'Enseignement Supérieur.

Plusieurs pôles de recherche répondent à la vocation de l'Institut Catholique de Toulouse, notamment dans son souci de participer aux débats de la culture contemporaine. Ces différents pôles de recherche concernent essentiellement:

- Les sciences théologiques (Bible, dogmatique, morale, histoire de l'Eglise, liturgie, spiritualité, droit canonique);
- La tradition philosophique héritée d'Aristote et de Saint Thomas, et l'ouverture aux philosophies contemporaines;
- L'interculturel et l'interreligieux, avec l'Institut de Sciences et de Théologie des Religions (ISTR) et le Centre d'Etudes Africaines, Arabes et Asiatiques (CEA);
- L'éthique et le management avec le Centre qui s'y consacre (CEM);
- Les questions posées par le développement durable, et l'enseignement social de l'Eglise;
- Les sciences avec l'Institut de Recherches Interdisciplinaires sur la Science (IRIS);
- L'histoire locale, la littérature et l'art.

Le développement de la recherche s'appuie sur le travail des enseignants chercheurs et des docteurs. La recherche est favorisée par les relations régulières avec certaines universités du Grand Sud-Ouest ou avec des universités comme Bonn, Bucarest, Barcelone, Eichstätt, Kaslik, Laval (Québec), Pune et Yaoundé.

Les moyens de diffusion

Outre les colloques et sessions, les Facultés et les Instituts organisent des cycles de conférences à l'intention d'auditeurs réguliers (2 500 à 3 000 chaque année). Ce sont entre autres:

- Les Jeudis de l'Institut Catholique (14 rencontres par an) qui s'adressent à un public de retraités ou de personnes qui ont du temps libre et souhaitent se cultiver;
- Les conférences littéraires et historiques;
- Les conférences de l'Institut de Science et de Théologie des Religions;

- Les grandes conférences bibliques;
- Les conférences de l'Institut d'Art Religieux de Toulouse;
- Des cycles de conférences à Auch, Moissac, Perpignan, Périgueux;
- Tarbes, etc.;
- En collaboration avec les instances de formation permanente de la région académique de l'ICT, le Groupe Interdisciplinaire de Réflexion Théologique (GIRT) propose une réflexion théologique approfondie sur des thèmes d'actualité au rythme de sessions trimestrielles de deux jours;
- D'autre part, l'Année de Formation Permanente (AFP) propose une remise à jour théologique, pastorale et culturelle à des prêtres et des religieux de tous horizons, à raison de quinze jours par mois d'octobre à juin.

3. Les sites Web

Le site œcuménique

<<http://www.oikoumene.org/>>.

Consulté le 20 octobre 2007

COE est une communauté d'églises qui compte 347 membres de presque toutes les traditions chrétiennes dans plus de 120 pays sur tous les continents dans plus de 120 pays sur tous les continents.

Qui parle?

Même si les acteurs de ces discours ne sont pas immédiatement identifiables, une simple recherche au sein du site permet de mettre un nom sur les auteurs des textes. Entre autre Le secrétaire général, qui est actuellement le pasteur Samuel Kobia de l'église méthodiste du Kenya et qui est en poste depuis janvier 2004 ou encore la rédactrice Web, Miriam Reidy Prost qui se situe en Australie. Les acteurs sont des croyants de l'église et se situe sur les quatre coins du globe, c'est à dire des personnes qui n'ont pas forcément de formation théologique. On retrouve également des écrits de journalistes indépendants et correspondants de l'église oecuménique.

Thématiques traitées

Nombreuses sont les thématiques traitées comme: la place de l'église oecuménique, la place de l'éducation dans la formation oecuménique et ce qui nous intéresse à titre personnel, le dialogue interreligieux et la position de cette église face aux autres religions.

C'est également à travers ces thématiques que l'on identifie le discours de l'église oecuménique, qui se veut à la fois informatif et argumentatif. Un internaute pouvant tomber sur le site est un adhérent possible.

Le respect et la confiance entre les religions

Ce projet a pour objet l'étude des questions les plus récentes dans les sociétés d'aujourd'hui, où les religions se mêlent les unes aux autres, ainsi que les préoccupations communes aux personnes d'autres religions, ou les rapports tendus entre elles. Il utilise pour cela la méthode des rencontres bilatérales et multilatérales, ainsi que les moyens de communication modernes.

Thématique qui amène au sujet de la conversion qui semble importante pour l'église oecuménique car pour eux, interculturalité rime avec risque de perdre des fidèles qui pourrait être amenés vers une autre religion.

L'identité chrétienne dans un contexte plurireligieux

A nouveau, dans ce thème, sont abordées les relations avec les personnes d'autres religions, et les conséquences qu'il peut y avoir sur un chrétien. L'église oecuménique veut, à travers ses propos, montrer que le dialogue interreligieux est bien mais qu'il peut dévier le chrétien.

De part son site, la communauté oecuménique montre aux chrétiens l'attitude à adopter face aux différentes religions.

Structure du site:

- Qui sommes nous? présentation, structure, historique, membres, questions le plus souvent posées.
- Que faisons nous? différentes thématiques traitées.
- Nouvelles: Communiqués, Brèves, Articles, Prochaines manifestations Manifestations passées, Toutes manifestations, Emplois offerts, Périodiques & bulletins, Photo Oikoumene, Salle de presse, Photo galleries.
- Documentation: reprend tous les publications du COE.
- Liens oecuméniques: toutes les églises oecuméniques à travers le monde et autres liens en rapport avec l'église.

Le site apparaît comme sérieux. Des sujets divers sont traités mais toujours dans l'optique. Le site est très clair. Ses discours sont informatifs et argumentatifs et ont pour but de faire connaître et faire comprendre l'église œcuménique en profondeur, tout en persuadant les lecteurs en leurs donnant des faits établis. Il veut faciliter le dialogue interculturel et interreligieux tout en préservant ses membres. Leur mission est d'unifier tous les chrétiens.

Fédération des protestants de France

<<http://protestants.org/>>.

Consulté le 20 octobre 2007

Qui parle?

Ce sont avant tout des religieux et des personnes qui peuvent également être des journalistes correspondants à l'étranger. Ove Ullestad, du Service

Protestant de Relation avec l'islam s'occupe du thème de l'interculturalité. Les longs articles sont toujours identifiables. D'autres informations ne le sont pas. Mais on note que les propose sont ceux d'hommes de foi.

Thématiques traitées

Comme dans le site vu précédemment, les thématiques traitées sont récurrentes. La place des jeunes au sein de la communauté protestante, les principes du protestantisme, l'historique, les questions éthiques et sociales, mais aussi le christianisme dans le monde et donc le dialogue interreligieux. A savoir:

- Le dialogue interreligieux de manière globale.
- Le dialogue interreligieux entre judéo-chrétien.
- Le dialogue interreligieux vu par l'islam, le bouddhisme et le judaïsme.

Type de discours

A nouveau, le discours se veut avant tout informatif en expliquant de façon très claire ce qu'est le dialogue interreligieux. On ne note pas de prise de position. Le site va même jusqu'à proposer différents points de vues de religieux de religions différentes pour englober le sujet. Le site veut par là amener ses croyants vers un dialogue interculturel positif en argumentant.

Le dialogue interreligieux est vu ici comme une «nécessité sociale» et «une des conditions de la paix». Ce site prône la tolérance et le respect mutuel des autres religions.

Structure du site

- La fédération: présentation, historique, 100 questions le plus souvent posées, ses membres;
- Actualité et documents: communiqués de presse, formulaire de recherche bibliographique, histoire.
- Les services de la FPF: radio, télévision, service biblique, relation œcuménique, aumônerie aux armées; justice et informations.
- A la Une: sujets d'actualité.
- Ressources: presse, livres.
- Agendas: différentes manifestations en lien avec le protestantisme.

Ainsi, d'un site à l'autre, les thématiques traitées sont souvent les mêmes et de manière plus ou moins riches. De plus, les sites semblent structurés de la même manière en proposant les mêmes rubriques. Il nous paraissait évident que les propos soient ceux d'hommes d'églises quant à leur discours ils se veulent à la fois argumentatifs et informatifs. On veut faire comprendre et expliquer pourquoi. Cependant, on note que

certains sont plus réticents que d'autres au dialogue interculturel au sein pourtant, d'une même communauté.

4. Méthodologie

Dans un premier temps nous nous sommes réunies en groupe de TP pour effectuer un brainstorming. Nous avons ensuite rassemblé nos idées au sein du groupe. Malgré une recherche incessante de contact humain et cela jusqu'au dernier moment, nous n'avons obtenu qu'un seul entretien avec John Montgomery (Professeur de Théologie à la Faculté de Strasbourg). Nous avons étudié beaucoup de documents manuscrits notamment à la Médiathèque Protestante de Strasbourg, Enfin nous avons effectué une grande partie de nos recherches à travers les sites webs.

5. Conclusion

L'opinion aussi bien commune que savante de notre époque a tendance à accuser les religions d'être des facteurs d'intolérance, accusation qui s'appuie sur de nombreux exemples historiques ou actuels. On a le sentiment que, même lorsque leur influence proprement spirituelle est faible, elles fonctionnent, par contre, très bien lorsqu'il s'agit d'envenimer des conflits, d'empêcher des dialogues ou des accords, et de dresser des gens les uns contre les autres.

Il y a une part certaine d'injustice dans cette accusation. On pourrait la discuter à partir de situations où les religieux ont apaisé des conflits, et suscité des rencontres. On pourrait se demander si, dans bien des cas, la religion ne sert pas de couverture, de prétexte légitimant, voir de langage pour des conflits d'une autre nature. Nous n'entendons cependant pas ici plaider pour les religions. Il nous semble plus juste, plus vrai et plus fécond qu'elles reconnaissent leur part de responsabilité dans les intolérances d'hier et d'aujourd'hui, et qu'elles s'interrogent sur elles-mêmes.

Le dialogue interculturel semble nécessaire, non pas seulement auprès des grandes têtes pensantes, mais surtout au sein de la société. L'ouverture des frontières a rendu notre société riche par les différentes cultures. Pour exploiter et respecter ces cultures il devient nécessaire de dialoguer.

CHAPITRE 4. BONNES PRATIQUES D'ÉDUCATION AU DIALOGUE INTERRELIGIEUX ET INTERCULTUREL

sous la direction de Antonella Verdiani

Introduction

Dans cette section du livre, les auteurs, tous des chercheurs affirmés, mais surtout des praticiens de l'éducation interculturelle, nous apportent leurs témoignages issus de leurs expériences de part le monde. L'élément commun dans ces textes, puisqu'il faut en trouver un qui les relie symboliquement, consiste dans l'approche que les auteurs ont de l'interculturalité et de la question interreligieuse. Elle se base sur la notion, de laquelle sont issues les pratiques proposées, du respect des autres, une thématique qui sera développée davantage dans le chapitre 5, mais qui est sous-jacente aussi au ce chapitre. Il s'agit d'une attitude qui semblerait presque «naturelle» et spontanée d'ouverture dans la communication, comme le souligne le professeur Arifon lorsqu'il décrit (dans le par. 4.1 «La formation au dialogue et a la communication interculturelle, une méthode ouverte et une nécessaire ouverture»), la méthode qu'il utilise avec ses étudiants à l'université, fort de son expérience d'enseignement en Chine.

Cependant, malgré la grande ouverture de ces dernières années des universités à l'accueil des étudiants étrangers (par la mise en place de programmes d'échanges internationaux et de bourses), nous en sommes encore souvent en milieu académique, à nous interroger à propos de la perception que nous avons des autres, car l'Autre (surtout s'il est étranger, noir, jaune, arabe, asiatique, etc.) peut représenter une menace surtout s'il est vécu comme «différent». Dans un coin de notre tête nous avons l'idée que puisque il est dans «notre» pays, c'est à lui de s'intégrer... Pourtant, celui de «l'intégration» est selon moi un concept à double tranchant car on peut malheureusement encore l'interpréter comme une obligation de cet «Autre-différent» à se plier à notre façon de faire, de vivre et de voir le monde, au détriment de sa propre culture, dont nous ne connaissons strictement rien. D'ici l'importance d'une éducation et une formation des jeunes au dialogue qui ne soit pas uniquement basée sur l'étude de textes et d'œuvres multiculturelles, mais qui traduise en pratiques (et donc en ateliers de travail, workshops, séances de jeux de rôle et de mises en

situation des participants) des concepts comme l'empathie (qui sera aussi traité dans le chapitre 5) ou la tolérance. C'est donc cela que nous propose Sana El Bizri dans son texte «Dialogue interculturel et interreligieux interprétations théoriques et bonnes pratiques», (par. 4.2) lorsqu'elle nous relate des «bonnes pratiques» concernant l'éducation aux droits de l'enfant, aux droits de l'Homme et à la non-violence active. Il faut lire son témoignage d'affilée avec le texte du paragraphe suivant («L'espoir, qu'un jour peut être», par. 4.3) qui nous a été envoyé par Richard Proulx, enseignant Québécois qui avec l'ONG «Ambassadeurs de la paix» apporte l'éducation à la paix aux jeunes du Liban, touchés par le conflit arabo-israélien en accord avec l'activité de Sana El Bizri. Son expérience de terrain (principalement axée sur la formation à la médiation) est particulièrement émouvante parce que elle est directe et simple, comme les sont les paroles des chansons chantées par les jeunes Ambassadeurs de la paix.

Pour revenir à l'intégration, que je définissais auparavant comme pouvant donner lieu à des ambiguïtés, Cristina Rossi nous montre cependant une facette positive de ce concept dans son expérience de «L'intégration des élèves étrangers dans l'école secondaire italienne: un échange entre pairs» (par. 4.4). Un doute me vient à l'esprit à la lecture de ce témoignage: peut être que la question de l'intégration devient secondaire et purement anecdotique lorsque nous sommes immergés dans la réalité quotidienne d'une école multiculturelle où des jeunes s'efforcent de trouver un terrain de communication qui le fasse aller au delà de leurs problèmes de pauvreté, de manque d'horizons, d'espoir de travail, tout simplement d'un futur digne de ce nom? Peut être que c'est là que l'on voit la richesse de l'humain primer sur la différence, sur l'exclusion? A vous de nous dire...

Ce que j'ai voulu apporter à ce livre par ma contribution (Antonella Verdiani) au par. 4.5 «La sinankunya, la parenté plaisante comme moyen de résolution des conflits en Afrique de l'ouest», est un regard sur l'Afrique qui à mon avis n'est pas encore suffisamment exploré du point de vue de la culture «exportée» ici en Occident. Car il est vrai que nous connaissons beaucoup de cette terre par sa musique, ses œuvres d'art et d'artisanat, par sa nature et sa culture ainsi que, malheureusement par ses conflits, ses catastrophes naturelles et humanitaires. Mais il est aussi vrai que nous connaissons moins «l'autre» culture, moins visible car elle est orale, traditionnelle, implicite car elle se transmet de père en fils, néanmoins solide et encore bien présente dans l'histoire des populations de l'Ouest africain. Un exemple de cette «autre culture» africaine est la donné par la «parenté plaisante», une pratique de dialogue qui se fonde sur le rire et sur l'humour (l'humour, c'est l'humeur de l'amour, dit un ami clown...) pour résoudre les querelles et les possibles conflits. A quand des formations de plaisanterie dans nos pays «civilisés»?

Pour terminer, la contribution (au par. 4.6 «Interreligious dialogue and Youth») qui nous a été envoyée par jeune Joshua Stanton, rédac-

teur et cofondateur du «Journal of Inter - Religious Dialogue», ouvre le débat sur la question des medias et de leur utilisation. Ce journal est un bel exemple non seulement de plateforme d'échange d'études et de recherches sur la question de l'interreligieux et de l'interculturel, mais représente aussi à mon avis, une tentative d'inverser la tendance actuelle de l'utilisation des medias et de l'information en général. Car, nous le savons bien, les témoignages d'expériences positives et constructives ne font pas la presse, du moins elles ne l'ont pas faite jusqu'à maintenant. Mon espoir est que les jeunes, ceux que cette Communauté a interrogés, mais aussi bien d'autres qui sont engagés dans la pratique de la paix, puissent changer le cours de l'histoire aussi de ce point de vue.

4.1 LA FORMATION AU DIALOGUE ET A LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE, UNE METHODE OUVERTE ET UNE NECESSAIRE OUVERTURE

Olivier Arifon¹

Proche des études culturelles, de l'anthropologie et des travaux sur la communication interculturelle en sciences de l'information et de la communication, nous proposons une approche singulière de formation à la communication Interculturelle (CI) et par là du dialogue interculturel et interreligieux. La diversité de ces disciplines a permis de construire une méthode qui, associant singulier et collectif, communication interculturelle et ethnologie donne à voir des différences et des caractères.

Détour et décentrement: nous empruntons ces termes au philosophe François Jullien. Traditionnellement, nous parlons à partir de l'Occident, avec nos référents culturels judéo-chrétiens, qui, inévitablement, modèlent notre regard et nos analyses. Inspiré par les travaux sur la communication interculturelle, du moins ceux issus des Sciences de l'Information et de la communication, nous allons nous décentrer afin d'observer notre objet d'une autre manière.

Le décentrement ne consiste pas à mesurer un écart puis, à partir de celui-ci, d'en définir une distance. Il s'agit de retravailler nos catégories issues des certitudes de la pensée européenne.

Il ne s'agit pas de choisir des éléments à répartir en deux colonnes et en catégories faciles. Le décentrement, démarche globale et réflexive est sans jugement de valeur sur la culture étudiée. Par exemple, la pensée chinoise n'a pas créé les figures de l'être, du désir, de l'amour ou de Dieu, ce qui peut avoir comme conséquence des points de vue différents sur la liberté individuelle et la démocratie. Il ne s'agit pas non plus d'universalisme facile, d'une sorte d'extériorité culturelle ou rien ne se rencontre, ni d'un relativisme ou deux pensées, chacune ayant leurs destins propres, coexistent. Le propos est plutôt de dire qu'il existe des processus qui, après dépassement, conduisent à une rencontre ou à une co-construction.

La communication interculturelle, née après la guerre aux Etats-unis est longtemps restée sous influence américaine et centrée sur les attentes de

¹ Au moment de cette contribution, Mr Arifon était Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Robert Shuman et chercheur au CERIME, Strasbourg.

l'entreprise. Le courant issu des études américaines adopte des méthodes et objets venant essentiellement de la psychologie sociale et les travaux de Edward T. Hall² vont conduire à des formations en entreprises par des cabinets de conseil.

Concrètement, la communication interculturelle se heurte tout naturellement à des problèmes à résoudre pour réussir à nouer un dialogue :

- Perception de soi-même et de l'autre,
- Compréhension d'autres réalités sociales que la sienne (pratiques, territoires, rites, etc.)
- Capacité d'apprentissage et d'adaptation en face des choses nouvelles,
- capacité d'assimilation et d'intégration d'autres systèmes et de valeur.

Ces différents problèmes mettent en avant deux grandes questions qui se trouvent à la base du dialogue interculturel. Il y a d'abord la question de la «traduction culturelle», à savoir la représentation d'un acteur et de sa réalité dans le système cognitif et de valeurs d'un autre acteur. D'autre part, la question de la capacité d'apprentissage et d'imagination propre à une culture pour donner sens et à utiliser des réalités sociales différentes.

Prendre du recul sur ce que l'on connaît, sur ce que l'on nous enseigne est difficile. Il faut un réel travail de réflexion sur soi-même pour être apte à prendre conscience de l'autre et de sa différence.

Un dialogue des cultures mené pour rechercher des points de contact ne doit pas s'accompagner d'une obligation de suivre un modèle de conduite, ce qui serait contre-productif. Il faut également se rendre compte qu'une unification totale est impossible et ce n'est pas non plus un objectif correct.

Cette méthode de formation peut se résumer dans les points suivants qui forment la ligne directrice de l'enseignement :

- Reconnaissance et intégration des codes et symboles de la culture de l'autre (et souvent de la sienne),
- Implication dans la relation, sans quoi rien ne se vit.

Au plan personnel, une nécessaire adaptation est nécessaire et souvent conduit à voir ses automatismes et ensuite à faire des compromis. Ceci permet la compréhension de l'autre et peut, selon les motivations et les expériences, conduire à une – relative – intégration... Cependant et en définitive, selon il n'existe pas de recette parfaite pour réussir.

Cette méthode a été développée pour former des étudiants de Licence et de Master en communication et en management dans les universi-

² E.T. Hall, *La dimension cachée*, Seuil, Paris, 1978, p. 236.

tés de Strasbourg (32 étudiants), de Poitiers (14) et de Mulhouse (22) au dialogue interculturel.

Construit en un module de 2 x 7h, c'est une transmission qui contient en filigrane deux objectifs. Comprendre et faire ressentir combien le dialogue conduit à une modification et à une évolution personnelle. Cette étape est considérée par l'auteur comme indispensable pour espérer un début de communication sincère et aussi juste que possible avec l'autre culture.

Contribuer au final à fournir des éléments de réflexion, voire des arguments, au débat débuté dans les années 1990 par l'ouvrage de Samuel Hungttinton, «Le choc des civilisations».

Inspirés par les ouvrages d'Hubert Védrine, Emmanuel Todd, Régis Debray et Jeremy Rifkin, qui tous proposent des réponses au dialogue interculturel, des éléments de compréhension et de réponse sont proposés aux étudiants.

Cependant, il reste aujourd'hui difficile d'évaluer les résultats immédiats, ceci pour deux raisons. D'une part parce que le temps en présence des étudiants est réduit. Toutefois, les nombreuses questions et débats lors du séminaire sont le reflet de la mise en route de leurs réflexions et de leurs intérêts. D'autre part, parce que ce sont des processus de fond qui demandent du temps pour se manifester.

4.2 DIALOGUE INTERCULTUREL ET INTERRELIGIEUX INTERPRÉTATIONS THÉORIQUES ET BONNES PRATIQUES

Sana El Bizri¹

1. Interprétations théoriques

La plupart des problèmes sociaux tels que la violence, le racisme, la xénophobie, la discrimination, et le communautarisme proviennent d'un manque de contact et de dialogue entre les personnes de différentes religions, culture, ethnie, langue, niveau social... La non-connaissance de l'autre entraîne la création de préjugés et d'idées fausses, créant à leur tour des craintes et des comportements de rejet et de non-acceptation. G. Hofstede nous donne cette définition des «chocs culturels»: *les différences culturelles provoquent des incapacités à comprendre les comportements de l'autre et leurs significations; le simple côté à côté ou la seule comparaison des différences ne sont plus possibles parce que ces différences atteignent les protagonistes dans leurs propres références et sont perçues comme des menaces. De ce fait, surgissent le malaise et l'insécurité au plan personnel, les tensions, les conflits, voire l'hostilité au plan relationnel.*

Le dialogue, processus et pratique spécifique reposant sur l'ouverture à autrui, est un instrument essentiel de lutte contre la menace de «conflit des ignorances» – ignorance chez les uns et les autres des valeurs, de l'histoire, de la langue, de l'héritage et de la religion d'autrui – permettant de surmonter ces ignorances et désaccords transculturels et donc de réduire le risque de dissensions transculturelles, en éliminant les stéréotypes et en renforçant les valeurs communes, la compréhension mutuelle, la réconciliation et la tolérance. Il y a dialogue quand la reconnaissance de «l'autre», dans sa différence, se fait par le moyen du discours culturel, social, scientifique et politique. Le dialogue – interculturel et interconfessionnel – permet aux gens de se rendre compte que bien que tous les êtres humains sont différents ils ont des valeurs communes qui les rapprochent et c'est sur ces ressemblances et non sur les différences qu'il faut se focaliser pour aller de l'avant et réaliser des objectifs communs, tous ensemble. Le dia-

¹ Association «Blue Mission», Liban.

logue est également un moyen de promouvoir l'intégration. Il entraîne bien plus qu'une simple acceptation de l'autre. En effet, cette pratique entraîne un échange, les gens se mélangent, apprennent à se connaître et changent leurs comportements ainsi que leur vision du monde.

L'interculturel ainsi que l'interreligieux ne sont pas des comportements naturels, ils nécessitent un certain apprentissage, qui ne se fait ni par la transmission de connaissances, ni par le mimétisme de comportements, mais par l'expérimentation. Autrement dit grâce à la méthode dite du «learning by doing». D'après Markus Molz, cette forme d'apprentissage est comme un cercle passant par plusieurs phases: expérimentation – observation – problématisation – conceptualisation, cette dernière conduisant à une nouvelle expérimentation et ainsi de suite. Les méthodes utilisées sont des méthodes actives d'expérimentation, des moyens d'observation, d'analyse et d'évaluation, des réflexions théoriques permettant d'intégrer les acquis de l'expérience et de les confronter à d'autres expériences. Il est très important de sans cesse confronter les points de vue des participants car bien que vivant la même expérience au même moment, ils ne la ressentent et ne l'interprètent pas de la même manière. Cette confrontation permet l'apprentissage de l'interculturel.

Selon Marc Thomas, du centre de Médiation interculturelle de Metz, travailler sur les différences – interculturelles et interreligieuses – nécessite trois conditions préalables:

- l'empathie: capacité à comprendre l'autre et à ressentir ce qu'il ressent, sans nier les différences et sans cesser d'être soi-même,
- le travail sur les divergences et les conflits: permet l'explication des malentendus, des émotions qu'ils suscitent, des valeurs différentes qui les génèrent, afin de passer du conflit à la complémentarité créatrice,
- la volonté de coopération: partant du déséquilibre expérimenté dans les malentendus, conflits et les remises en cause de mes propres valeurs, les personnes se transforment et trouvent un nouvel équilibre identitaire au cœur même des interactions; elles peuvent alors coopérer et construire un monde nouveau: la complémentarité des différences engendre la créativité.

Nous pensons également qu'afin de créer un terrain propice au dialogue et à l'apprentissage de l'interculturel et de l'interreligieux, il est nécessaire de faire un travail sur la personne elle-même et sur ses comportements, ce qui aura un impact sur ses relations avec les autres. L'approche psychosociale, parce qu'elle touche au plus profond de l'être humain – ses valeurs, ses principes, ses besoins, ses désirs, son schéma de communication, ses comportements – apparaît comme étant une des meilleures solutions en tant qu'étape précédant le dialogue. La personne apprend à mieux se connaître et à décoder ses propres réactions et comportements

et devient par là-même plus capable de comprendre les autres, leurs sentiments et comportements, et d'éprouver de l'empathie à leur égard.

Un point important dans l'approche psychosociale est que tout ce que les bénéficiaires auront appris, ils le garderont à l'esprit à vie, et feront cascader leur nouveau savoir auprès de tout leur entourage, famille, amis, connaissances. A plus large plan, les répercussions se feront sur le plan institutionnel, communautaire, régional, national, et même universel. C'est le bien-être de milliers de citoyens et de familles qui se trouve amélioré.

Il faut veiller à accentuer l'importance des dialogues auprès des femmes et des hommes jeunes tout particulièrement car de tout temps, le changement est advenu en grande partie par les femmes ou par la jeune génération, porteuse d'espoirs, porteurs, l'avenir. De plus, jusqu'à présent les femmes jouent un rôle majeur dans l'éducation au sein de la plupart des communautés. Tout en poursuivant les efforts en vue de l'intégration des femmes dans le processus de développement, l'objectif que constitue l'égalité entre les sexes doit tenir compte du fait qu'il est absolument nécessaire que les hommes et les femmes, œuvrant ensemble sur une base équitable, prennent la responsabilité de définir le programme d'action en faveur du développement, ainsi que ses orientations et objectifs et en élaborent les stratégies. Si l'on pensait jadis qu'une accélération de la croissance était à elle seule suffisante pour faire refluer la violence faites aux femmes, on s'accorde maintenant à reconnaître que la lutte contre la violence requiert une action aux plans aussi bien économique que politique, social et juridique. Les inégalités entre les hommes et les femmes accentuent la violence, amoindrissent la capacité des femmes et des jeunes filles d'y échapper et la perpétuent de génération en génération.

L'utilisation novatrice des médias et des moyens d'information peut également contribuer à améliorer la connaissance des autres et cultures et fournir aux individus ou aux groupes les éléments de base et les données contextuelles qui leur permettront de porter un regard critique sur eux-mêmes, et de faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des autres. Pour contrer les stéréotypes, les médias doivent avoir la capacité de remplir une triple fonction: rendre compte et analyser, et défendre leur droit de le faire; se livrer à une réflexion sur les valeurs fondamentales de tolérance et de compréhension mutuelle et les promouvoir; remettre constamment en question les idées reçues et, notamment, interpeller les décideurs.

Les stratégies apportant un soutien structuré aux initiatives en faveur du dialogue interculturel, comme la création d'espaces et d'activités communs au niveau local, sont essentiels pour promouvoir l'intégration. Il convient de développer une approche viable et intersectorielle du dialogue interculturel afin de renforcer les compétences interculturelles par un soutien aux initiatives relevant des politiques de l'éducation, de la culture, de la jeunesse et de l'audiovisuel et par la promotion du concept de dialogue interculturel dans tous les autres domaines d'action concernés.

2. Bonnes pratiques

La mission du Training Center For Community Development (TC-CD) consiste à tenter de pallier au manque ou à la faiblesse des structures éducatives, psychosociales et culturelles constatées, qui sont les causes dans la plupart des cas de la violence vécue par tout le monde dans des quartiers en périphérie de Beyrouth, à Saida, ou encore dans les camps palestiniens. Pour tenter de faire face à ces problèmes, le TCCD contribue à la diffusion des principes et des pratiques des droits de l'enfant, des droits de l'Homme et de la non-violence en organisant des activités dans les domaines éducatifs, psycho-éducatifs et socioculturels.

La méthodologie du TCCD est le renforcement des capacités en terme de savoir psychosocial par le biais de formations sous formes d'ateliers, de camps d'été, de workshops, et surtout via le programme «Ecoles Ambassadeurs Ambassadrices de la Paix». Dans chacune de nos formations ainsi que dans chacun de nos projets, nous mettons l'accent sur l'importance de la participation. Ainsi, chaque personne formée fait ensuite partie intégrante du réseau Blue Mission et devient acteur au sein de ce réseau en étant notamment responsable du transfert du savoir acquis auprès de ses pairs. Chaque personne est ainsi en charge de former une ou plusieurs autres personnes de la même façon qu'elle a été formée. Cette participation entretient le développement du réseau et favorise le développement de l'engagement des membres du réseau. Nous mettons également l'accent sur les partenariats dans chacun de nos projets. Partenariats avec les institutions où nous réalisons les projets: les municipalités, les écoles...; partenariats avec d'autres organisations; mais aussi partenariats avec le personnel pédagogique et les parents en ce qui concerne le programme «Ecoles Ambassadeurs Ambassadrices de la Paix», afin que notre action soit globale, complète et s'inscrive dans la durée.

Le TCCD organise également des plaidoyers et des activités d'information et de communication (colloques, séminaires, conférences, débats...) sur les thèmes de la violence, des droits de l'homme, de la femme et de l'enfant.

Enfin, le TCCD organise des activités pratiques: discussions, brainstorming, jeux de rôle, études de cas, activités artistiques (peintures sur murs, expositions), audiovisuelles..., ayant pour certaines un double rôle: aider les bénéficiaires à mieux comprendre un concept et diffuser ce savoir auprès d'autres bénéficiaires.

Le TCCD utilise très activement la technique du «learning by doing» qu'il trouve être la plus efficace des méthodes d'apprentissage car les participants peuvent s'appropriier les concepts d'une manière active et les intègrent naturellement dans leur expérience personnelle. Ainsi, ils ne les oublieront jamais.

Toutes nos actions suivent le même schéma: prévention, sensibilisation et suivi. C'est notre manière d'impliquer tous les acteurs. Nous

procédons en trois phases: formation du personnel et des assistants du programme qui vont former à leur tour des volontaires qui vont ensuite eux-mêmes sensibiliser et former le public cible, en l'occurrence des jeunes en ce qui concerne le programme «Ecoles Ambassadeurs Ambassadrices de la Paix», qui deviendront à leur tour des volontaires capables et responsables de former d'autres personnes. Cette méthodologie nous paraît être la plus adaptée car ainsi la formation n'est pas seulement individuelle, elle devient un échange et est interactive. De plus, en formant d'autres personnes, on est sûr que le volontaire s'approprie la totalité du contenu de la formation, qu'il met ensuite en pratique auprès de son entourage proche. Cette méthodologie est basée sur le principe du cercle vertueux; ainsi, on forme un noyau de personnes, qui vont en former un plus grand nombre, etc.

Témoignage:

La formation reste le moyen le plus performant pour apprendre de nouveaux savoirs, savoirs faire et savoirs être. C'est un outil indispensable à la conduite du changement. C'est un moyen d'acquérir une autre façon de voir les choses, un autre point de vue. Se former continuellement c'est se donner des choix supplémentaires et se donner les moyens de faire le bon choix.

A travers la formation, ce que j'ai appris ce n'est plus à mémoriser des pages et des pages de théories, de jeux, de concepts. Je suis capable par moi même de savoir quoi faire face à une situation donnée à un moment donné. Je suis capable d'aller chercher l'information là où elle se trouve. Je suis capable d'apprendre par moi même, quand j'ai un besoin à combler. Et je suis aussi capable de me dire... tiens, là j'ai besoin d'en savoir plus.

Le programme social de développement «Ecoles Ambassadeurs Ambassadrices de la Paix», en mettant à disposition des enfants, des parents et du personnel pédagogique le savoir psychosocial, aide à la construction de la Paix par la diffusion de valeurs de démocratie, de dignité humaine, de liberté, d'égalité, de solidarité, d'acceptation et de compréhension de l'autre. C'est en ayant une approche holistique, c'est-à-dire en impliquant toutes les populations, que l'on a une chance de changer les choses et non en agissant par actions isolées. D'où l'importance dans notre action de l'implication des parents et du personnel pédagogique. A quoi servirait de faire de la prévention et de la sensibilisation auprès des enfants si les parents, enseignants et personnel d'encadrement scolaire ne sont pas eux-mêmes sensibilisés, ne reçoivent pas de formation psychosociale, ne changent pas eux-mêmes leurs opinions et ouvrent leurs esprits à la différence? Ce sont les acteurs principaux en terme d'éducation et notre action serait quasiment inutile si nous ne les impliquions pas dans le projet.

Témoignages de personnes ayant participé au programme «Ecoles Ambassadeurs Ambassadrices de la Paix»:

Violence

Pour moi, il est si important qu'il va de pair avec la relation à Dieu. Pourquoi? Parce qu'il nous apprend à nous entretenir avec plus de charité avec nous-mêmes et avec nos frères. Il m'a appris à regarder en face mes violences, à les réfléchir, à les maîtriser et à les gérer; il m'aide à comprendre les violences des autres, à réduire leurs effets et séquelles et à agir par des comportements plus ou moins pacifiques, qui tôt ou tard, feront tache d'huile... Et c'est là notre note d'espérance contre tout désespoir...

Pour moi, cette formation psychosociale que fournit AAPaix est si vitale car elle réalise en moi, comme elle le réalisera en tout être humain qui la connaîtra, avec patience et au long des jours, le chef-d'œuvre de Dieu que nous sommes: des personnes de dialogue dans la vérité et l'amour.

Perception

J'ai commencé à comprendre que chacun a son propre moyen de s'exprimer, dans ses paroles et dans ses actes.

Communication

A la base c'est tout simplement une communication honnête, sans fioritures, sans «tourner autour du pot» et sans un enrobage de sauce diplomatique que certains appellent «le tact». Quand il y a quelque chose qui ne va pas, je le dis, quand il y a du bon travail de fait je le dis aussi. C'est simple, pas simpliste.

Valeur médicale

Ce programme a une fonction préventive et thérapeutique informelle, il favorise le développement psychomoteur, cognitif, affectif, la socialisation et l'appropriation de l'identité culturelle, il invite les enfants à travers le jeu et avec le soutien des animateurs à construire leur propre stratégie pour affronter l'adversité et donner un sens à leur existence. qualité d'accueil par l'ensemble de l'équipe est déterminante pour nous permettre de remplir cette fonction «ardente», cet accueil est l'enveloppe protectrice de l'invitation à jouer.

Un autre exemple d'action est la création de Youth Clubs via notre projet «From village to village», espaces de dialogue au sein desquels des jeunes de différentes religion, appartenance politique, culture, niveau économique, se rencontrent, apprennent à se connaître, créent des projets et mènent des actions ensemble, sans regarder leurs différences mais plutôt ce qui les rapproche, l'envie d'agir pour le bien-être de leur communauté. Les jeunes sont les porteurs d'espoirs, il est donc essentiel d'agir auprès de ce public, surtout lorsqu'ils vivent dans un contexte de violence et de guerre, afin d'enrayer au plus tôt la violence dont ils pourraient être victimes ou bien même devenir acteurs.

Témoignages de jeunes faisant partie des Youth Clubs:

«The creation of youth clubs may decrease stress between people and youth will be able to fill their free time with something useful other than wasting it in non-sense ways».

«It was a suitable place that permits the youth to express and show themselves freely. It pushed the youth to think and share in their communities problems».

«These youth clubs made them feel that they can do something to change and high their voice to be heard from all the people».

«Village to village project is a social youth project that connects people together and provides social awareness in addition to the community project in each village. So in short it's something really beneficial and important to improve our villages and activate our youth abilities and become more social and more creative as well as less violent and more open-minded though accepting each other».

«It was a new challenge and especially in South Lebanon. The project gave us the opportunity to express ourself in an active way. I think youth are now able to understand their communities problems and needs more. Also, they feel responsible toward their community and to improve their society».

«The project created a youth family from different ages and values. We didn't do only a project, we get family and special friends».

«If I wasn't part of this organization I wouldn't have had the chance to meet all people I know. We are a part of each other and we still and will always be in contact by phone, msn, facebook, telephoning and visits».

«Youth decreased their fights and tried to control their temper and accept each others opinions».

Enfin, accueillir des stagiaires étrangers au sein de notre structure est également un bon moyen de prôner et de disséminer l'ouverture, la tolérance et la compréhension. Grâce à un partage de connaissances et d'expériences, chacun apprend de l'autre et change les stéréotypes ou l'image qu'il pouvait avoir développé sur l'autre. Toutes les questions sur le mode de vie, la culture, la religion sont posées, sans tabous, ce qui amène une meilleure connaissance de l'autre et apaise donc toutes les tensions et le stress dus à la non-compréhension.

Témoignage d'un stagiaire:

Choc culturel

Il est vrai qu'au début j'ai été un peu dérouté par certains comportements. Mais après tout, je n'étais pas dans mon pays, c'était à moi à m'adapter et faire l'effort de comprendre. C'est ce que j'ai fait tant bien que mal. Il y a eut des ratés, j'ai offensé certains animateurs. Mais ils ont fait preuve de tolérance à mon égard...

Je n'avais pas spécialement envie de transmettre mes idées aux libanais, j'avais plutôt envie de les confronter à la culture palestinienne. J'ai appris comment relativiser quelques conceptions que je pensais être trop radicales et susceptibles de nuire ma vie intérieure.

4.3 L'ESPOIR, QU'UN JOUR PEUT ETRE...

Richard Proulx¹

L'espoir, c'est ce qui caractérise le voyage qui m'a été donné de faire au Liban du 8 au 18 décembre 2008. Ce voyage fut possible grâce à l'invitation de Madame Sana El Bizri et de «Blue Mission». Partout où il m'a été possible de rencontrer des gens, les jeunes comme les adultes, je percevais que l'espoir est un sentiment qu'on en commun les Libanaises et les Libanais. L'espoir que cesse la violence et la guerre, l'espoir d'un monde meilleur, l'espoir qu'un jour enfin la paix pourra être possible pour le Liban...

Ce voyage fut pour moi, le voyage le plus émouvant que j'ai fait jusqu'à maintenant. De rencontrer des jeunes et des adultes qui, malgré les tensions politiques dans leur pays (manifestations et attentats); malgré la guerre vécue avec Israël en 2006; malgré l'incertitude constante d'une nouvelle guerre avec Israël; s'impliquent à promouvoir les valeurs de paix et de respect, ils et elles sont pour moi des modèles de gens engagés pour une société plus humaine et pacifique.

L'objectif de ce voyage était de me permettre de constater le développement du projet «Ambassadeurs de la paix» depuis 2002, année d'implantation du programme au Liban. J'ai donc eu l'occasion de rencontrer des enfants, des adolescentes et adolescents à Deir el Ahmar (Nord du Liban) et à Saïda. J'ai aussi rencontré des jeunes leaders, des adolescents/ TES et des enfants à Toura, Bazouriyeh et Maarakeh (Sud du Liban). À certains endroits, des jeunes s'impliquant en tant qu'Ambassadeurs de la paix, depuis un an, ont témoigné des effets d'avoir fait ce programme: Oui, le fait de participer change quelque chose. Ils se sentent plus sincères, ont un comportement plus respectueux entre eux, ont un comportement plus raisonné, une meilleure compréhension de l'autre. Ils perçoivent comment ils peuvent vivre la paix et ont un grand espoir pour un monde meilleur. Chaque rencontre débutait par un échange sur les différences

¹ Enseignant, éducateur, directeur de l'ONG «Ambassadeurs de la paix», Montréal, Canada.

culturelles entre le Liban et le Québec. Les jeunes étaient conscients que la langue, les coutumes, la nourriture, la musique, les maisons, présentent des différences. Je les amenais à prendre conscience que malgré nos différences culturelles, nos valeurs importantes étaient semblables: l'amitié, la famille, la liberté, l'amour, le respect, la paix.

C'est ce qui est important dans les relations humaines, selon moi; prendre conscience des choses qui nous rapprochent afin de briser les barrières culturelles. Je crois sincèrement que peu importe le pays d'où l'on vient, personne n'aime être victime de violence, tous nous aspirons à vivre dans le respect et la paix. C'est le message d'espoir que je souhaitais porter aux enfants, aux jeunes et aux adultes que j'ai rencontré: Tout comme les pierres qu'on lance sur le dessus de l'eau, chaque personne, par ses gestes et ses paroles, émet des ondes. Nous avons le choix d'émettre des ondes violentes ou pacifiques. Afin de vivre dans un monde où le respect et la paix sont possibles, il incombe à chacun de nous de faire attention aux gestes et aux paroles que l'on fait.

Ce message d'espoir a aussi été possible, grâce à la collaboration de personnes à qui j'avais demandé leur appui. Je tiens donc à remercier très sincèrement Madame Danielle Roy Marinelli (Mairesse de la ville de Lévis au Québec) et Madame Edith Butler (auteure de la chanson l'Hymne à l'espoir) pour leur message qu'elles ont souhaité transmettre aux gens que j'ai rencontré. Je vous partage leur message, car tous les deux démontrent l'importance de l'implication personnelle de chacun et chacune pour une société meilleure. Voici donc celui de Madame Marinelli, suivi de celui de Madame Butler:

Madame, Monsieur,

J'ai récemment été sensibilisé au formidable travail d'éducation à la paix et au respect qui se fait au Liban depuis 2002 par votre organisation dans le cadre du programme «Safir y Safires al salam». C'est une fierté pour moi de savoir que ce projet a été inspiré par celui créé en 1999 par la Maison des jeunes L'Azimut de Saint-Nicolas, organisme de la Ville de Lévis.

J'admire le travail que vous faites afin de transmettre les valeurs de paix et de respect aux jeunes. Impliquer ceux-ci comme Ambassadeurs et Ambassadrices de la paix, c'est compter sur leur dynamisme, leur énergie positive et leur espoir afin qu'ils puissent être des acteurs de changement social dans le Moyen-Orient.

Afin de se développer et de rejoindre le plus de personnes possibles, il m'apparaît important que votre programme reçoive les appuis des différents organismes partageant votre vision et vos valeurs. En ce sens, je vous encourage à poursuivre votre précieux travail. Votre action est un message d'espoir aux nations du monde qui croient possible de vivre en paix.

Veuillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères sentiments.

La Mairesse de Lévis
Danielle Roy Marinelli

Voilà comment les intervenantes de Blue Mission ont reçu le message de Madame Marinelli: «Comme de l'eau que l'on donne à une fleur». Ce message d'une personne du Québec, qui prend le temps de leur écrire l'importance de leur travail et qui reconnaît toute l'énergie qu'elles mettent à sensibiliser les enfants et les jeunes à un monde meilleur, furent pour elles un moment très énergisant et encourageant.

Un jour, petite fille dans mon petit village en Acadie, j'ai rêvé que je pouvais changer le monde. J'avais de grands espoirs. Je n'ai pas changé le monde, mais j'ai changé MON monde. Je l'ai fait petit à petit, en changeant les gens autour de moi. Tous les gens qui m'entourent sont bons et eux en retour ont fait de leur monde, un monde de bonté et d'amour.

Puis cette chanson, l'Hymne à l'Espoir, est partie toute seule à travers le monde, chantée en espagnol, en hébreux, en allemand, en français, en arabe... On ne connaît pas l'importance de nos chansons, de nos gestes, de nos actes. Mais, ils ont une répercussion énorme. Alors mieux vaut toujours poser des gestes de bonté, dire des paroles d'amour et chanter l'espoir.

Vous êtes maintenant les futurs dirigeants du monde. Dirigez ce monde dans la bonté, le respect de l'autre et donnez-nous enfin un monde de PAIX.

Bonne chance

Édith Butler

Ce message de Madame Butler fut lu à tous les enfants et les jeunes que j'ai rencontrés. Par la suite, j'interprétais en arabe la chanson. Ce que les jeunes retenaient de la chanson: C'est une chanson pour l'amitié, la tendresse, la nostalgie, l'espoir, pour la paix...pour la paix au Liban...

Sans être un obstacle ou une difficulté, le fait de ne pas pouvoir parler et comprendre l'arabe était parfois une déception. J'ai grandement apprécié l'aide de traduction apportée par Madame Sana El Bizri, Sœur Micheline et deux autres personnes, de l'Orphelinat de Saïda, dont j'oublie le nom. Je suis assuré que les traductions faites étaient conformes. Mais, ce n'est pas le même feeling d'animation quand une personne aide à la traduction.

Cela fait maintenant 10 ans que je donne des formations à des jeunes adolescentes et adolescents qui souhaitent devenir Ambassadeurs de la paix auprès des enfants et que je les accompagne dans des animations auprès des élèves des écoles primaires. Il m'est arrivé de vivre des moments de grandes émotions à plusieurs occasions. Quand on anime avec une jeune qui se sait en phase terminale et qui sait que bientôt elle va mourir; mais qui est présente pour ces animations auprès des enfants parce que la paix est une valeur importante pour elle; quand on rencontre des jeunes, qu'ils soient du Québec ou du Liban, qui s'investissent pour un monde de paix malgré qu'ils vivent la violence, on ne peut avoir que de l'admiration et du respect envers ces jeunes. Et c'est là la grande force du programme «Ambassadeurs de la paix»: la jeunesse est belle, la jeunesse

est une force, les jeunes sont très dynamiques, les jeunes souhaitent collaborer et contribuer eux aussi à un monde meilleur. Il n'en tient qu'à nous de leur faire confiance, de les accompagner et les seconder afin qu'un jour le soleil puisse se lever du côté de la liberté.

L'espoir à nos fenêtres Tallel amal ala chebaki
L'espoir qu'un jour peut être El'amal vah yetlaa chi nhar
Le soleil pourra se lever Melt lechams li am tochrak
Du côté de la liberté Mnel horiyeh akloub ahar
(Refrain *Hymne à l'espoir*, Édith Butler)

4.4 L'INTEGRATION DES ELEVES ETRANGERS DANS L'ECOLE SECONDAIRE ITALIENNE: UN ECHANGE ENTRE PAIRS

*Cristina Rossi*¹

Description du contexte

Le phénomène de l'immigration en Italie, et en conséquence la présence des élèves étrangers dans l'école, est relativement récent, mais l'accroissement de cette présence a été très rapide: dans les trois années 2004/2006 l'accroissement des élèves avec citoyenneté autre que l'italienne a été en moyenne de 60.000 unités par an, ce qui a porté ces élèves à environ 500.000 dans l'année scolaire 2006/07, l'incidence étant du 5,6 % sur le total de la population scolaire globale. L'Italie est donc en train de passer de la première phase, dans laquelle l'école s'est confrontée avec ce phénomène en situation d'émergence, à une phase d'évaluation des expériences déjà réalisées et de programmation. Cette situation de passage entre l'émergence et la mise en place de projets spécifiques se présente surtout dans l'école secondaire, dans laquelle on assiste à une croissance d'élèves étrangers qui demande donc une innovation à plusieurs niveaux: cognitive, relationnel, éducatif, didactique, évaluatif, formatif.

Description des pratiques

Au début de l'année scolaire 2007/08, entre les activités intégratives programmées dans le Plan de l'Offre Formative de l'école², en collaboration avec une coopérative qui s'occupe de médiation culturelle et l'administration locale, un cours sur le dialogue interculturel a été proposé à tous les élèves des derniers trois années du lycée, cours qui avait l'objectif de former des médiateurs culturels entre les élèves mêmes, pour faciliter l'intégration des élèves étrangers dans la perspective d'un apprentissage entre pairs. A ce cours a participé en particulier un group d'élèves

¹ Cristina Rossi is a teacher of Philosophy and History in the high school in Bergamo (Italy).

² Dans le cadre de la loi n. 59/97 qui établie l'autonomie des institutions scolaires et formatives.

étrangers résidents depuis plusieurs années en Italie. Le projet a abouti à la création de matériel d'accueil, un vidéo et un lettre de présentation, pour tous les élèves en cinq langues: italien, chinois, albanais, indien, espagnol; à des présentations des Pays de provenance des élèves étrangers (Albanie, Roumanie, Sénégal, Argentine, Inde, Chine), avec le but d'être diffusés et utilisés par les enseignants; l'institution d'une «espace devoirs» pour deux après-midi pendant la semaine, dans lequel élèves italiens et étrangers ont pratiqué l'apprentissage entre pairs, en aidant les élèves étrangers nouveaux inscrits dans l'exécution de leurs devoirs. A l'activité ont participé 15 élèves, toutes de sexe féminin, avec le rôle de médiateurs, dont 6 italiennes, 2 italiennes d'origine chinoise et 7 provenant de différentes Pays et arrivées en Italie en temps différents. Elles ont suivi pendant quatre mois 9 élèves étrangers arrivés depuis peu de temps en Italie, en se partageant en deux après midi, donc avec un rapport de 1:1.

Cadre théorique et stratégies suivies

On a suivi, dans la réalisation du projet, les indications de l'*Observatoire national pour l'intégration des élèves étrangers et pour l'éducation interculturelle*³, qui a adopté la perspective interculturelle, à savoir la promotion du dialogue et de la confrontation entre les cultures, pour tous les élèves et à tous les niveaux: enseignement, curricula, didactique, disciplines, relations, vie de classe. Choisir dans une optique interculturelle ne signifie pas se limiter à l'adoption de simples stratégies d'intégration des élèves des migrants ou de mesures compensatoires spéciales⁴. Il s'agit, au contraire, d'assumer, dans le cadre du pluralisme, la diversité comme un paradigme de l'identité même de l'école et comme une occasion pour ouvrir le système à toutes les différences et à celle de provenance aussi. Une telle approche repose sur une conception dynamique de la culture, qui évite soit la fermeture des élèves étrangers dans une prison culturelle, soit les stéréotypes ou la folklorisations. Pourtant, prendre conscience de la relativité des cultures ne signifie pas atteindre un relativisme abso-

³ Ce groupe de travail a été institué par le Ministère de l'Education italien en décembre 2006; il est composé d'un comité scientifique, d'un conseil des principaux organismes qui s'occupe d'intégration des élèves étrangers et d'un comité technique issue du Ministère de l'éducation. Il a publié le document «La vie italienne pour une école interculturelle et l'intégration des élèves étrangers», auquel je me réfère dans cet article.

⁴ Bien que ceci soit prévu dans la loi sur l'immigration n. 40/98 qui souligne la valeur formatif des différences linguistiques et culturelles: «Dans l'exercice de l'autonomie didactique et d'organisation, les institutions scolaires réalisent, pour tous les élèves, projets interculturels d'élargissement de l'offre formative, finalisés à la valorisation des différences linguistiques et culturelles et à la promotion d'initiatives d'accueil et d'échange».

lu qui risquerait, en postulant la neutralité par rapport à elles, d'entraver les relations. Grâce à la promotion de la confrontation, du dialogue et à la transformation mutuelle, les stratégies interculturelles évitent, en revanche, d'envisager les individus comme des mondes culturels autonomes et imperméables, en rendant possible la vie en commun et la gestion des conflits qui pourraient s'en dégager. On a donc adopté une approche personnaliste, issue de la pédagogie contemporaine, qui oriente à une valorisation de la personne et à la construction de projets éducatifs fondés sur l'unicité biographique et relationnelle de chaque étudiant. Un tel principe est valide pour tous les élèves, mais il est particulièrement significatif pour les élèves étrangers, parce qu'il met au centre du processus éducatif l'attention à la diversité et réduit les risques d'homologation et d'assimilation, en valorisant la personne dans sa singularité et dans sa manière unique de vivre son identité, son appartenance, son parcours migratoire, en évitant de l'enfermer dans des «cages ethnoculturelles»⁵.

Si l'école est donc un lieu de médiation entre cultures différentes, une communication centrée seulement sur le contenu peut augmenter la distance entre les interlocuteurs ou raidir les échanges. On a donc décidé de se concentrer sur les relations dans le temps scolaire et extrascolaire, en adoptant une stratégie centrée sur le développement des compétences sociales en contexte, ce qui facilite une compréhension de la diversité de l'autre plus authentique en tant que vécue. Les mécanismes de formation de stéréotypes et aussi les préjugés qui portent les élèves à refuser et à isoler ceux qui sont considérés différents, peuvent être contrastés par ces pratiques, parce qu'une éducation interculturelle qui ne veut pas se réduire à une perspective «naïve» sur l'intégration doit se confronter aussi avec les conflits qui peuvent naître et être les présupposés de la discrimination et du racisme.

Résultats attendus

A bref et moyenne terme:

- un soutien aux activités scolaires pour les élèves étrangers dans leurs premières années d'insertion dans la vie de l'école;
- le renforcement de l'italien comme langue de communication, mais surtout d'étude, dans un contexte plus intime et rassurant que le groupe classe, dans ce cas le petit groupe;
- la création d'un échange d'expériences et de réflexion sur le parcours d'intégration entre étudiants étrangers «vieux» et «nouveau»;

⁵ F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 1996.

- la création d'occasions de réfléchissement sur ses propres stéréotypes avec la relation, pas seulement entre italiens et étrangers, mais aussi entre les étrangers mêmes, provenant de différents Pays;
- l'augmentation de l'estime en soi grâce à l'enrichissement des relations et donc d'une participation active au processus d'intégration;
- la connaissance entre élèves italiens et étrangers avec des échanges directs et le travail ensemble;

Sur le long terme:

- une meilleure intégration des élèves sans distinction par provenance (la tendance est celle des élèves étrangers à l'isolement);
- une prise de conscience par les élèves italiens des difficultés de l'intégration dans un autre Pays, avec langue, culture, religion différente;
- la création d'un programme d'intégration plus structuré, à partir d'une plus grande implication de tous les acteurs, dans l'école et en dehors.

Evaluation

L'évaluation a été faite sur la base d'une interview collective, dans laquelle les étudiantes ont été invitées à exprimer leurs opinions sur l'expérience faite. Elles ont jugé positivement l'activité, bien qu'elles ont souligné, à avis presque qu'unanime, qu'elle est encore trop limitée pour affronter ce qu'elles définissent «les véritable problèmes de l'intégration». Elles ont exprimé leur difficulté à s'intégrer, parce que le dialogue se passe avec peu de leurs copains et copines, par lesquels elles se sentent jugées ou, en cas de récrimination, attaquées. Beaucoup de fois, le dialogue n'est pas, pour elles, satisfaisant. Elles ont, quelque fois, l'impression que leurs copains soient racistes, à cause des généralisations, des préjugés et stéréotypes auxquels elles sont confrontées. Ces préjugés sont fréquemment liés à la religion et aux habitudes culturelles en général. Pendant la discussion, elles ont confrontées avec intérêt leurs positions religieuses. Des profondes différences sont émergées entre filles qui viennent du même Pays, mais qui adhèrent à traditions religieuses différentes (radhaswami, indu, bouddhisme), des analogies entre filles qui proviennent de Pays très différents, mais qui partagent une tradition commune (islamique ou chrétienne) aussi que des positions athées ou agnostiques⁶. Pendant l'an-

⁶ Selon la Déclaration des droits culturels de Fribourg, le droit à l'identité prend la forme suivante: «toute personne, aussi bien seule qu'en commun, a le droit de choisir et de voir respecter son identité culturelle dans la diversité de ses modes d'expression» aussi que «d'accéder, notamment par l'exercice des droits à l'éducation et à l'information, aux patrimoines culturels qui constituent des expressions des différentes cultures ainsi que des

née et grâce à cette expérience, elles ont renforcé leur conviction sur la possibilité d'un dialogue interculturel, aussi parce qu'elles sont aussi plus conscientes des difficultés de leurs copains à se confronter avec des personnes qu'ont une culture différente. Elles sont pourtant conscientes qu'il faut aborder les problèmes de l'intégration de façon plus complète. Il faut, elles concluent, révolutionner la mentalité commune.

4.5 LA SINANKUNYA, LA PARENTE PLAISANTE COMME MOYEN DE RESOLUTION DES CONFLITS EN AFRIQUE DE L'OUEST

Antonella Verdiani

*«i géré boré mu i sanakhu ra»: le parent plaisant n'est pas un adversaire
(Proverbe Soussou)*

Cet article, déjà paru dans une publication UNESCO¹ aux soins de l'auteur, a été réalisé à partir du rapport d'activités: «Prévention, résolution des conflits et éducation à la citoyenneté en Afrique», phase initiale, mai-décembre 1999 et rend compte d'un projet initié par l'association Enda-Tiers Monde financé par l'UNESCO. Enda, à travers son équipe de coordination de la communication, COORCOM, en s'engageant dans une recherche-action de nature à faire connaître les atouts immenses et le sens caché de la «parenté plaisante», veut contribuer à bâtir une paix durable fondée sur les cultures locales. Le témoignage de Raphaël Ndyaye, coordinateur du projet Enda-Coorcom est extrait de l'Atelier sous-régional: Parenté plaisante, citoyenneté et culture de la paix, Dakar, Cercle de l'Union, 24-27 janvier 2000.

La paix se construit avec des hommes et des femmes dans un contexte approprié, consensuel, voulu. Chaque individu, chaque société aspire à la paix et, à cet effet, met en place des mécanismes qui lui permettent d'établir avec autrui des rapports de convivialité, de solidarité, de tolérance et d'acceptation de la différence. Parmi ces mécanismes il y a la parenté plaisante, véritable réseau qui permet d'établir des chaînes d'équivalences patronymiques sur de vastes espaces en Afrique de l'Ouest en fondant une citoyenneté nationale et régionale sur des rapports de convivialité. La parenté plaisante forme un ensemble de liens privilégiés et permanents qui insistent sur «une relation dénudée de toute aigreur ou âpreté et donc faite de douceur», fonctionnant sur la base de l'humour et de la dérision courtoise.

¹ *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu éducatif formel et non-formel*, UNESCO, 2002.

La parenté plaisante s'applique à presque toutes les structures de la société: la famille, la classe d'âge, les alliés par mariage, les générations alternées, les villages voisins, les territoires voisins, les groupes ethniques voisins.

L'atelier sous-régional de Dakar, tenu en janvier 2000² a permis de mettre en commun les résultats de recherches entreprises en Guinée et au Mali car depuis le règne de Soundiata Keita, inauguré en 1235, la pratique de la parenté plaisante continue de jouer un rôle de régulateur social, par l'apaisement des crises et des conflits.

Mais laissons parler Raphaël Ndiaye:

En 1987, dans un village de Djoliba, au sud-ouest de Bamako, sur les berges du fleuve Niger, je rencontraï un vieux malien, Bamanan sans doute, et l'ayant salué, je m'enquis de son patronyme. Il était Diarra et je savais qu'il était l'équivalent de Ndiaye. J'engageais alors une conversation autour des équivalences entre patronymes. Il se prêta volontiers à la démarche et sous sa dictée, j'écrivis, en me faisant préciser chaque fois que possible, les entités ethniques porteuses des patronymes énumérés: Diarra (bamanan) équivalait, parmi d'autres, à Ndiaye (sereer, soninké, toucouleur, wolof) ou à Koné (malinké). Tout comme Sissoko (bamanan) = Bagayogo = Doumbia = Sinayogo.

Du coup, j'eus la liberté de devenir Diarra avec mes interlocuteurs Bamanan et Koné avec les Malinké, sans cesser d'être Ndiaye. Je pris conscience que je pouvais me promener en Afrique de l'Ouest, des rives nord du fleuve Sénégal en Mauritanie, jusqu'en Guinée ou au Burkina Faso, en changeant de patronymes, et qu'un Diop pouvait faire de même. Sachant que les Diop sont les cousins à plaisanterie des Ndiaye.

Bien qu'on m'abreuvât de: «trouillard, paresseux...» comme un bon Ndiaye est censé l'être aux yeux des partenaires en plaisanterie, je fus chaque fois accueilli comme un hôte de marque. L'Afrique de l'Ouest devint ma patrie avec une garantie d'immunité, qui ajoute à cette donnée fondamentale des droits humains, la succulence de l'humour et la chaleur de la convivialité. C'est ainsi que je fis le lien entre les équivalences ou correspondances entre patronymes d'une part, et ce que l'on désigne sous les appellations «parenté à plaisanteries», «cousinage à plaisanteries». Ainsi naquit également l'idée d'un projet de recherche sur ces traditions fortes, populaires et toujours vivantes de nos terroirs.

Ces traditions, en effet, sont toujours actuelles et sont inscrites dans le rituel de la salutation. C'est son patronyme que l'on annonce dans la salutation qui permet, bien souvent, l'identification ethnique et sociale,

² Atelier sous-régional: *Parenté plaisante, citoyenneté et culture de la paix*, Dakar, Cercle de l'Union, 24-27 janvier 2000, NDIAYE, Raphaël.

et si l'on connaît les codes de systèmes d'équivalences et de relations de plaisanterie, on peut les mettre en œuvre automatiquement. La salutation marque alors la première reconnaissance de l'autre.

Parce qu'elles tissent une véritable toile d'araignée, la parenté plaisante, les équivalences patronymiques et les correspondances ethno-patronymiques, peuvent contribuer valablement à l'émergence d'une citoyenneté Ouest-africaine. En Afrique, la parenté plaisante est un fait social largement partagé. L'hospitalité et la convivialité du peuple malien, par exemple, sont légendaires.

Au Mali, les recherches conduites dans le cadre du projet «Prévention, résolution des conflits et éducation à la citoyenneté», ont porté sur trois entités ethniques: à savoir les Peuls, les Dogon et les Minianka. La parenté plaisante se caractérise par une confiance mutuelle. En fait l'une des fonctions de la parenté plaisante dans les sociétés traditionnelles au sein desquelles les enquêtes ont été menées est de critiquer avec humour son interlocuteur en lui disant toutes les vérités dans les conflits qui les opposent.

Les échelles d'application de la parenté plaisante se dégagent en trois groupes:

- les échelles sociales (alliances matrimoniales);
- les échelles générationnelles;
- les échelles territoriales (villages, groupes ethniques).

Les parties engagées dans ce système se doivent d'observer des relations d'hospitalité, d'entraide, de loyauté; le refus de se faire du mal et la reconnaissance mutuelle. Ce faisant la parenté plaisante permet d'évacuer l'agressivité par une catharsis opérée par l'humour et la dérision courtoise.

De plus, grâce au mécanisme des équivalences, il est possible d'établir des chaînes patronymiques transfrontières, représentant un système transversal qui inter-relie et intègre les entités ethniques et relativise l'impression de morcellement liée à la pluralité ethnique. Le système est connu et pratiqué par les gens qui, parfois à l'occasion d'une nouvelle installation, adoptent le patronyme correspondant au leur, ou se le voit attribuer. La parenté joue un rôle important dans la prévention des conflits. Les Peuls, par exemple, ont établi des relations de parenté plaisante avec tous les peuples qu'ils rencontrent dans une stratégie d'accès à l'eau et à l'herbe pour leur bétail.

La scène se passe dans un car. Deux passagers, un Peul et un Séreer, assis côte à côte sont sur le point d'en venir aux mains. Mais tout d'un coup, la tension baisse d'intensité. Et comme par enchantement, les deux protagonistes se mettent à rigoler. Ils viennent d'apprendre, par le biais d'un autre passager, qu'ils sont des cousins à plaisanteries.

La parenté plaisante à l'école

Le travail de l'association Enda a pour objectif de populariser la parenté plaisante en la faisant connaître à ceux qui n'en sont pas informés et en élargissant la maîtrise à ceux qui en ont une connaissance limitée. Dans les deux cas il s'agit d'inciter à sa mise en œuvre dans la vie quotidienne à l'école sur la base la plus large. Du fait de leur jeune âge et des limites de leur ancrage culturel, les élèves constituent une 'cible' de choix dans cette démarche.

Une série de questions peut être posée aux élèves, en vue:

- d'identifier les parents plaisants à partir du patronyme de l'élève;
- ses parents plaisants à partir de son entité ethnique;
- ses parents plaisants à partir de son village;
- ses parents plaisants à partir de sa contrée;
- ses parents plaisants à partir de son lignage maternel.

On peut demander à l'élève le ou les patronymes qui correspondent aux siens (ex: Ndiaye = Diarra = Condé, etc.). Ceci permettrait d'élargir les bases de la parenté plaisante entre des chaînes patronymiques.

Afin de faire ressortir l'idée d'entraide, on peut avoir une série de questions sur ce qu'il est interdit de faire à un parent plaisant et, si l'on enfreint l'interdit, sur les risques encourus.

S'agissant des démarches liées à l'humour et à la dérision, on peut leur demander de donner des exemples sur la manière dont on 'taquine' un parent plaisant. De quoi le traite t'on? Comment l'accueillir?

Ensuite, une série de questions pourra se rapporter à des faits socio-historiques vécus expliquant comment, grâce à la parenté plaisante, on a créé une situation conviviale prévenant ou résolvant des conflits. De même on peut demander de relater des récits, des mythes, des contes et des proverbes relatifs à la parenté plaisante.

Enfin, pour répondre à ces questions, les élèves doivent nécessairement parler entre eux, avec leurs parents et grands-parents. Ce dialogue, qui est souhaitable, peut permettre à ces adultes et personnes âgées de rejouer une fonction d'éducation importante tout en faisant revivre cette dimension des traditions.

Puisqu'on «ne guérit jamais de son enfance», affirme-t-on très souvent, il s'agira ici de faire intérioriser dès l'enfance, nos valeurs traditionnelles de convivialité, de tolérance, d'hospitalité et de solidarité, etc. Aussi, ciblons-nous l'éducation de base pour intégrer dans ses programmes ces différentes valeurs. Nous œuvrerons à y insérer l'enseignement de la parenté plaisante comme moteur et vecteur d'une culture de la paix et d'une citoyenneté transfrontières.

Pour les maîtres:

Dans les guides du maître, les thèmes seront: le mécanisme de fonctionnement, l'idéal, les usages, les maillages patronymiques ou ethno – patronymiques, les concepts de la parenté plaisante, ainsi que des exemples illustratifs.

La formation de formateurs et d'animateurs en parenté plaisante prévoit deux étapes:

- La 1^{ère}: mener des actions d'information, de sensibilisation et de communication en direction des autorités politiques et académiques de l'école, des maîtres, des associations de parents d'élèves, et des élèves, afin de faire accepter la démarche.

- La 2^{ème}: collecter et élaborer des outils en partenariat avec les instituts pédagogiques et les personnes-ressources locales. Ces outils seront constitués:

- de guides pour le maître;
- de manuels pour les élèves (en tenant compte des niveaux de l'éducation de base) ;
- des produits d'accompagnement pour informer, édifier, illustrer (recueil d'adages, de proverbes, de dictons, de contes, et de maximes sur la parenté plaisante).

Pour les élèves:

Dans les manuels scolaires, les thèmes seront: la tolérance, la convivialité, la solidarité, développés chacun en sous-thèmes.

Proposition de fiche d'activités sur un thème:

- Le groupe choisit le thème de la convivialité.
- Le sous-thème choisi est l'humour (l'expression de l'humour).
- Choix de la classe (exemple): CM1.
- Durée de la séquence: 45 mn.
- Objectif: au terme de la séquence, l'élève doit être capable d'instaurer une relation de convivialité par le biais de l'humour.
- La démarche pédagogique sera participative grâce à des jeux de rôles illustratifs, par exemple: accident de la circulation entre parents plaisants.
- Illustration par des exemples du terroir.
- Expression par le maître du principe de la convivialité et la façon dont l'humour permet de les mettre en œuvre.
- Identification par l'élève au moins d'un parent plaisant.
- Evaluation: poser 2 à 3 questions pour voir si l'objectif est atteint.
- Le but atteint est résumé pour fixer la leçon dans les esprits, le résultat.

Outil d'enseignement pour le pré scolaire: La boîte à images

L'objectif de faire découvrir la parenté plaisante à travers les relations

grands-parents /petits-enfants, peut être atteint par la démarche suivante qui peut être considérée comme une leçon de langage dans le contexte de la famille:

- Faire d'abord une présentation motivante.
- Puis, faire observer en exploitant les images à partir de questions réponses, de jeux de rôle et de résumés.
- Ensuite, faire une conceptualisation, une formulation de l'objectif.
- Enfin, faire une évaluation et tenter de faire une application dans la vie courante.

Il est important d'intégrer la parenté plaisante dans tous les ordres d'enseignement (élémentaire, moyen, secondaire et supérieur) et de présenter la parenté plaisante non pas en tant que matière supplémentaire à «caser quelque part» dans le programme, mais plutôt comme une découverte d'une mentalité nouvelle et une approche plus pertinente de l'éducation civique. A ce titre, il est suggéré de:

- identifier les problèmes auxquels l'éducation civique doit répondre, dans la perspective que celle-ci puisse offrir un cadre d'enseignement à la parenté plaisante;
- impliquer les animateurs, les pédagogues, les journalistes, les parents et les faire travailler ensemble;
- utiliser les réseaux de radios scolaires ou rurales, les musées, etc. comme canaux d'information et de communication pour atteindre les populations.

4.6 INTERRELIGIOUS DIALOGUE AND YOUTH

*Joshua M.Z. Stanton*¹

Summary: The Journal of Inter-Religious Dialogue™ is a new online medium, founded in June 2008 to inform inter-religious action through study. Centered around a peer-reviewed journal, it provides a place for scholars, clergy, and lay and non-profit leaders to exchange ideas and ensure that best practices are replicated, while mistakes are not. Yet its internal structure is as important as its external function. Unlike other publications in the field, the Journal of Inter-Religious Dialogue is an intergenerational undertaking. Students are involved both in its administration and submission of articles for the biannual journal and its more regular «Additional Discourse» columns.

Description of theoretical aspects and best practices: This article discusses the founding of the Journal of Inter-Religious Dialogue™ and the significant benefits it accrues from engaging young leaders in its structure.

Linking Up: Intergenerational Efforts in the Inter-Religious Movement
By Joshua M. Z. Stanton

In a famous Jewish parable, a group of rabbis is sitting on the roof of a house, debating the relative merits of study and action. One rabbi argues for action, suggesting that without action, study is meaningless. Another espouses study, since unguided action can be counterproductive. Finally, after a bit of contemplation, they all agree that the most important is study, ‘for study leads to just action’². This rabbinic discussion provides a valuable analogy for inter-religious work. On the one hand, many non-governmental organizations advocate inter-religious

¹ Joshua Stanton is a Founding co-Editor of the Journal of Inter-Religious Dialogue™, <<http://www.irdialogue.org/>>, and a student at Hebrew Union College, Linking Up: Intergenerational Efforts in the Inter-Religious Movement.

² Talmud, Tractate Kiddushin 40b. It should be noted that the rabbis were referring to the study of Torah and other sacred Jewish texts.

dialogue and action for the common good. On the other, academic institutes study inter-religious dynamics because of the inherent value of doing so. But the true strength of the inter-religious movement lies in the use of study to inform the action of organizations from all sectors. Only by linking scholarly, non-profit and governmental efforts will the movement gain the vitality it needs to resolve inter-religious challenges and conflicts around the world.

The Journal of Inter-Religious Dialogue™ (<<http://www.irdialogue.org/>>) was founded in June 2008 to inform inter-religious action through study. Centered around a peer-reviewed journal, it provides a place for scholars, clergy, lay leaders, and non-profit managers to exchange ideas and ensure that best practices are replicated, while mistakes are not. The journal is released free of charge to universities, seminaries, non-profit organizations, and governmental programs around the world twice per year. With thousands of readers, it affords contributors a broad audience for their articles and the assurance that their insights will be applied directly to inter-religious work. In between journal issues, the website features weekly «Additional Discourse» columns, featuring shorter articles on «Best Practices», «Religion and Politics», «On Campus», «News and Events», and «In Print: New Books from the Field». These columns allow readers and contributors to engage in timely topics beyond the scope of a given journal issue.

The journal fills an important niche within the field of inter-religious studies and work. Yet its internal structure is as important as its external function. Unlike other publications in the field, the Journal of Inter-Religious Dialogue™ is at its heart an intergenerational undertaking. Students are involved in its administration and contribute articles for publication in both the journal and «Additional Discourse» columns.

The idea for the journal came about through a series of exchanges I enjoyed with Dr. Eboo Patel, Executive Director of the Interfaith Youth Core. As a person dedicated to fostering leadership among young people, Dr. Patel was willing and eager to help me, a then 22 year-old rabbinical student at Hebrew Union College in Jerusalem, hone my vision and begin to implement it. As the plan for the journal began to emerge, I was fortunate enough to link up with Stephanie Hughes, who at the time was co-Chair of the Student Senate at Union Theological Seminary in New York. It quickly became clear that Stephanie would be an ideal partner in the endeavor to create a new peer-reviewed journal and online platform for dialogue and study. Though only in our twenties, we set out to bridge the gap that exists between knowledge and practice.

In our first months working together, Stephanie and I focused our energies on building both a strong Staff to run the journal and a Board of Scholars and Practitioners to advise the Staff and serve as peer-reviewers for the articles we received. Unlike those of most publications, our Staff

was intergenerational, with some of its members already senior clergy or scholars in their own right and others, including Stephanie and myself, still in graduate school or seminary. Essential to this structure was an internal mentoring system that we informally established. Staff members more experience provided insights about how to overcome challenges and work as a team; those with less experience (and more free time) in turn typically committed a greater amount of time to the journal's work. The Staff's method of operation ensured that members of all generations worked successfully together towards a common goal and felt that their respective strengths were being appreciated.

The Board is similarly designed to utilize the talents of its members and use them to complement those of the intergenerational staff. Most of its members are prominent scholars, non-profit leaders, university chaplains, or members of the clergy. As such, they are in an ideal position to mentor the younger members of the staff and ensure that the vigor of youth is tempered by experience. In guiding interactions with the Board, Stephanie and I applied three basic principles:

- All respectful questions are welcomed;
- Feedback is a gift;
- Process is as important as product.

As students, Stephanie and I were not necessarily in a position to provide answers to all of the questions that were raised. But we could ask questions of our own and help to guide discussions within the board, as well as between the board and the staff. We found a niche for ourselves as facilitators of the internal dialogue taking place within the organization. We ask difficult questions and are willing to admit if we did not yet know the answers ourselves. We are mentored by Board members and also serve as sounding boards for the suggestions they make.

Because of the intergenerational interactions inherent to the journal, we have also found that it is possible to solicit articles from a far broader audience. Rather than relying solely on scholars or senior non-profit leaders for input, we have also been able to reach out to seminarians, graduate students, and even undergraduates. We aim to distinguish submissions based on their quality, rather than the age of their authors. And by actively seeking out papers written by young people, we ensure that the articles featured in the journal accurately reflect the age diversity of the individuals who participate in inter-religious work and study.

Youthful curiosity has also served the journal well in determining themes for its issues. While half remain broad in scope and contain articles from all sectors of inter-religious research and work, the other half will address more challenging topics, which underlie many inter-religious interactions but often are left unaddressed. The second issue of the

journal, for example, will be entitled «Engaging the Taboo: Gender, the Body, and Sexuality in our Religious Traditions», since new perspectives on such issues may reduce tensions between conservative and liberal contingents within and between denominations. Future issues will tackle the subjects of religion and both violence and peace-building. These topics are frequently relegated to the background of inter-religious interactions rather than being brought to the fore and analyzed in a multidisciplinary approach. Yet the willingness of the journal's Staff and Board to ask difficult questions has enabled the publication to begin addressing more difficult – and interesting – topics.

The Journal of Inter-Religious Dialogue™ accrues significant benefits from its intergenerational structure, as demonstrated by its broad audience and ability to broach important but challenging questions. The question remains, however, what lessons can be derived from its example.

Behind the façade of <http://www.irdialogue.org/> lies an intricate system of operation in which members of all ages contribute to the organization based on their particular strengths. What its young Staff members lack in experience they often make up for in drive and innovativeness. By setting up a dynamic of mentorship and open discussion within an organization, youth can play important leadership roles – even directing them, as Stephanie and I do with the journal. By accepting feedback from others, we draw together the best of experience and youth. For even as more seasoned members of the Staff and Board advise us, we bring a unique perspective and profound optimism to the table. It might therefore benefit other inter-religious initiatives and programs to design positions specifically for young people, not only to cultivate the next generation of inter-religious leaders but because of the singular contribution that youth can make to an organization.

CHAPITRE 5. THE RELATIONSHIP TO THE OTHER

edited by Silvia Guetta

Introduction

The search for the significance of the Other presents one of the most interesting aspects of the interreligious and intercultural dialogue. The Other represents the interlocutor, the limit that we need to put to our being in order to permit the development of its human dimension. The religious traditions, in particular the monotheistic, have developed this relation with the other in different ways. For each of them the relation to the divinity, has meant the starting point of the possibility that is being given to the human being to define himself in a relational space the implies rules, respect, but also creation and possibility of choice. The Abrahamic religions (those that find their origin in the figure of Abraham) show us the Other divine just as the first interlocutor the one with whom occurs the exchange of the choice, the sharing of what has been done, the respect of rules. In its original form the Other always represents a necessity, the limit that determines and restricts us, the possibility itself for human survival.

The relation to the Other has its nature in human relationship, as a social and cultural, but also biological, need, because it is a guarantee for individual and collective survival. It is beyond any doubt that through the perspective of the relation with the divinity those social and cultural models have been structured that have regulated the relation to the Other. But if from one side the exchange and the dialogue have their origin in the birth of awareness of the living creature as human being, it is also true that in this relation it has been possible to generate also the seed itself of the exclusion and the denial of the Other. The exclusive relation with the 'chosen' divinity that is somehow recognised as exclusive, in some way superior to the others, generates the possibility to work per exclusion of the other if the other does not share the same divinity. In the closure of the 'superiority' that every religion tends to apply, there is the will to exclude, to push away, to demean. There where the Other is not recognised in every human being, the value itself of the exchange of the

dialogue and the acknowledgement is thus lost. And whereas the Other does not have its proper space in the human being, the relation remains outside, on the exterior of the inner *Self*. And this is what leads to considering the Other as different, as not alike, as the one that is characterized by that what prevents me from recognizing him as similar to myself.

From another point of view, every culture and every religion defines what are the ways, the contexts, the way of standing in front of the Other, the Other *we* and the Other *they* and only a clear awareness of what this refers to, may be an introduction to the dimension of dialogue and confrontation. The search for dialogue and confrontation has been felt in the religious world as a comprehension of coherence between the message of peace, respect of the other, common good and the acts and actions undertaken in name of the Divinity and religion itself¹. Nevertheless, they all have used the experience of this relation as an instrument to understand the complex and dialectical human nature. Transversal element of different religious cultures the experience of the Other is an opening to the need of the meeting, the dialogue, the communication and the comprehension. But it also refers to the understanding of a social and cultural vision that goes deep into the sense of human nature its values and its meanings. The interreligious dialogue intertwines with the intercultural when both recognise each other as provokers of issues and transversal arguments that are the opening to continuous questionings and research.

This part of the book, even though it is not very extensive, stimulates interesting reflections on this subject. The first contribution invites us to think carefully about the way we see the Other in the African world. Reading Malinowsky again, the author shows us, through her experience as a tourist how to open new questionings and how to open a line of dialogue. The writer invites to read, in the look of the other, his history, his changes trying to understand the conflict and the conditions of life. This becomes more complex when we consider that many intercultural dynamics take place in social and cultural contexts that are external to the involved subjects. In this context the other is still seen as a subject to

¹ The need to start a dialogue between the religions, dates back to 1893, when in Chicago the spiritual delegations of the western and eastern world meet officially. It is the beginning of what nearly one century later will be defined as the World Parliament of Religions and that nowadays is recognised as one of the international contexts of the development of interreligious dialogue; <<http://www.parliamentofreligions.org>>. The Council for the formation of the World Parliament of Religions will be constituted almost one century later, in 1988, when a group of religious leaders, men of culture, scientists and representatives of the civil society of Chicago, meet in order to organise the celebration of the Centennial of the World Congress of Religions of 1893; in 1993 in Chicago the World Parliament of Religions that meets every 5 years in different cities of the world sees the light. The next meeting will be in Brussels in 2014.

be 'studied' to be helped, to be formed and not seen as a partner, because we are still inside our anthropological wish of an interpretation of reality.

The second contribution considers the empathic competence absolutely necessary for a relation of real exchange and an active communication with the other. Regarding the theme of empathy the discussion is rather extensive both for as much as the wide spread model of 'putting oneself in someone's shoes' and for as much as it is possible to educate empathically to empathy. The author explores the various aspects and the different problems of empathy noticing that it is sometimes easy to fall into contradictions because of a non correct use that can be made of empathy. Finally the writer invites to the consideration that the good practice consist in the being distinct and near but not distant and that in the relation with the other it means being open to him, and listen with an active and participative approach.

It is not necessary to use the instruments of emotional and cognitive decentralisation to be able to put oneself in someone else's shoes, but simply be open to the Other, listen, know how to express oneself through active listening, meaning, ask relevant questions, regardless of the answer, not intrusive, e above all making sure that the dialogue will also make use of imagination. The encounter between different mental representations may help to understand better the stereotypes and prejudices, but also to find original solutions to their problems. If it is clear that the presence of the Other is never something predictable something defined at start, a consideration that is only valid if I set the relation and the willpower to acquire the knowledge above the prejudice, in that case it becomes something original, something exploratory and innovatory.

A formational experience that produces change and new knowledge. The exchange generates other ideas, other knowledge, other emotions, thanks to the possibility that is being given to create a continuous tension between the having something to share and the original and unknown. The space to open a dialogue is also within this tension in addition to the will and the desire of understanding and discovering that particular dimension that is part of the person, whether near or far away, whether similar or different.

In the interreligious dialogue as well as in the intercultural, the relation with the Other has represented in these years, a constant commitment orientated towards overcoming obstacles, oppositions and stereotyped visions. A lot of projects of social and cooperative interventions are moving towards recognising the other not just as opposition or something different from what is inside me, but as a person to dialogue and cooperate with. A careful meditation about the open- mindedness and confrontation and thus about the need to create situations and spaces for dialogue, has started to get defined in a concrete manner in the years bridging the 20th and the 21st century. Born out of necessity of the

civil society, in particular in the catholic religious world, the theme of the dialogue and the comparison with the other has drawn the attention of the political and institutional world, only in a subsequent moment. If we exclude particular contexts where new experiences of perceiving the Other have encountered and clashed, like that of the northern area of the Mediterranean², that because of different motives, migratory, of conflict, of political changes has defined itself, at least in some social contexts the awareness of the necessity of the dialogue as possible answer to the phenomenon of tension, the consciousness of the importance of developing a new relation with the Other, has required time to be defined.

The fact that the first impulse to the necessity of dialogue and to change the prospect to see the Other in, is traceable within the religious world, above all the catholic one, has been amply acknowledged, that world that *having to deal with its proper past* has started, through the ecumenical movement, the process of reconciliation between the different churches. Therefore, the Christian world, in particular the catholic one, that more than any other felt the weight of not having recognised in the Other the presence of the divine, trying to subdue him and to submit him to its own truth, has felt the need to dialogue with the other churches and confessions³.

For as much as the research of a dialogue with the Other is an aspect that interests both the intercultural dimension and the interreligious, in the literature on the argument a direct exchange between these two areas of interest is not immediately apparent. Consequential to reading about anthropology and discipline, the intercultural practises have given little importance to the fertile and profound roots of the religious traditions and how these have, and still do, influenced and orientated both the way of seeing and the way of treating the other. Too often we tend to separate the cultural practices from the religious ones, losing thus much of the dimensions of the hearing and the participation that characterize them. On the other hand the interreligious practices have wanted the task of talking about themes of spirituality and the divine, being kept circumscribed to men, intended exactly in the sense of males, without taking sufficiently into account the nature of their influence in the intercultural dialogue.

Further it needs thinking that the Other is always *a mixture* of Other, that he has a plural dimension, which recalls a complex reading of ways of behaviour, of ways of hearing and perceiving things. Thinking about the Other in a plural form, we are able to see its richness, its complexity, without putting limits to the relation. In practice, the encounter with

² C.C. Canta, M. Pepe, *Abitare il dialogo: società e culture dell'amicizia nel Mediterraneo*, FrancoAngeli, Milano 2007.

³ M. Raveri *et al.*, *Verso l'altro. Le religioni, dal conflitto al dialogo*, Marsilio, Venezia, 2003.

the Other precedes the being with the Other. These are passages that are not automatic, that regard different aspects of the human being and may open up to the relation. The thoughts, the values, the emotions, the behaviour all enter at the same time in the space of encounter. The meeting with the other is not immediately acceptance. A moralistic and superficial education, may sustain this vision. We sustain that the encounter does not always lead to acceptance, sometimes even estrangement, separation, incomprehension may occur, due to the non recognising, or to other aspects of the profound that orientate our way of thinking, hearing and behaving ourselves in relation to people. We are not always aware that entering into relation with the Other, above all if we think that he belongs to another culture or another religion, can represent a discovery of ourselves. One of the aspects of flexibility of thought and of a complex representation of reality is exactly in the imagination and the thinking about ourselves as subjects that discover and enrich themselves in the experience with the others. Not always studies and research regarding the exchange and the reciprocal draw the attention to how we look at ourselves when we open up to the dialogue. Even if it is always mentioned, in an almost stereotype way, that the encounter with the Other, enriches us. It is not mentioned though that it is necessary that each person understands and recognizes in himself which are his capacities and availability for the change.

These considerations however may remain without much significance if we do not see them also in a decentred way. If we do not search which prospects, which representations, which necessities feed the exchange on the side of the Other or others and which are being brought into the space of encounter. Our need for encounter might be different, on the contrary very often it is, with regard to the one proposed by the Other, the expectations and the goals of the exchange are not known in advance. Very often one thinks to know or to be able to interpret the expectations or the needs of the other, but many times we are spoilt by our representation⁴. In our representations we include the image that we have created of the Other or others together with our expectations, our wishes and our ideals, above all when we are operating in the educational field. Whoever enters in the space of encounter does so carrying luggage of cultural reference, relational modalities, communicational and living competences, and existing knowledge that form the frame of reference of the social representations that we have.

⁴ This aspect may be understood when we take a look at the attempt of approach of the parties in conflict. Each has a representation of reality, an expectation, and a goal that is different from the other. This risks, if in the encounter it is not included and mediated by the relation of mutual comprehension, to generate an estrangement rather than an approach.

In many educational contexts diversity is still not recognised, sometimes denied, often fought in the name of a presumed danger that the difference might harbour. When the Other, as a single and as a group enters in the atmosphere of the diversity, and is recognised as such also by its aspect, behaviour and non conformism, he or they can become the not tolerated, the excluded, the enemy. For a long time a culture has been transmitted that linked the different to the enemy. Many generations have studied in the books of history, how the Other as a single and a nation, could become a menace to the integrity or the security of their group. Many military conflicts base the construction of social knowledge, the acknowledgement of the Other, on fear, on defence of their security, on the menace of the integrity of their proper culture⁵.

The fear of the Other, the obsession with identity, the passion for a dangerous and often just imaginary pureness, are born from stereotypes, from incomprehension, from undergone and sometimes encouraged ignorance and, ultimately, laziness. The fear of the Other puts roots if the hope for life is absent; a person that has a brutal vision of realism, and that is not sustained by any confidence regarding the future, is led to see the Other as an instrument, or a menace and not an integration of the person⁶.

But the fear of the other combines well with and spreads in the economic crises of the globalisation, of the migratory dynamics that are accompanying the last decennials of the human history, and spur to find new answers for environmental sustainability as shared responsibility of all living creatures, because there is a clear awareness that the post modern and the technology do not solve 'in a magical' and a natural way the problems of living together of people and groups.

The social representations can be used as a good job to start the inter-religious and intercultural dialogue because they are an opening to the awareness and the complex vision of reality. The search for dialogue and the construction of a new way of social living, cannot be done by just using the instruments of reason, the force of cognitive intelligence. Just as in the relation to the Other the emotional dimension and the sense of perception is involved, it is also necessary that in the new relations of cooperation, collaboration, and living together in peace the sense of feeling⁷ in the deepest and most constructive sense, is being involved.

⁵ R. Toscano, *Il volto del nemico. La sfida dell'etica delle relazioni internazionali*, Guerini Associati, Milano, 2000; D. Bar Tal, Y. Teichman, *Stereotypes and prejudice in conflict: representations of Arabs in Israeli Jewish society*, University of Cambridge, UK, 2005.

⁶ M. Raveri, *Verso l'altro*, cit., p. 23.

⁷ P. Orefice, *I domini conoscitivi*, cit.

The education to intercultural and interreligious dialogue, if considered, like it is in particular in Italy, in the prospective of the ethno-cultural interpretation, meaning regarding the awareness of the diversities that characterize the social structure, it is above all concentrated on the construction of fields of experience that permit people to get to know each other, forming competences for the conscious development of curiosity, of listening, of staying together and of peaceful living together. But this imposition is no longer enough, the comprehension of the good social values does not guarantee their use and the presence of appropriate competences for their use.

Thus there is need to understand this relation to the Other anew through a new exploration of the models and the actions that sustain the educational system in the societies, the cultures and the religions. The relation to the Other is, like has been introduced here, charged with disputable relational dynamics, with risks of myth creating forms of good sentiments and peace, of stereotypes and cultural prejudices that become preliminary, of justification of procedures of exclusion, submission, exploitation to say it with a violent word. All this requires a continuous awareness of the engagement and the responsibilities that the educators in the first place need to educate to the culture of respect, to the culture of responsibility and to the culture of planetary peaceful living together.

5.1 ABOUT THE OTHER: NOTES ALONG A JOURNEY IN SOUTH AFRICA

Mariana Thieriot-Loisel¹

Recently, during my journey in South African in March 2009, I discovered a book written by a very interesting journalist and photographer from Poland, who travelled all over the world, and particularly in Africa: Ryszard Kapuscinski. I bought the book in Cape Town and read it once while returning from Africa, and I warmly recommend it: *The Other* (Verso, London New York, 2008). I learnt that the author died quite recently, in 2007, and that this book was his last; it was translated after his death in 2008. I also read that a major part of his work was still in the process of being translated.

In his book, Kapuscinsky quotes very often the anthropologist Malinowsky and the philosopher Levinas. He speaks of the necessity of developing an anthropological view in journalism, and has a very interesting understanding of the concept of 'the other', and what he calls «My other». According to him:

At this point of a period of accelerated, increased migration had set in, when millions and millions of people moved to the cities, and that main stay of tradition, the village, was depopulated as its people was decimated by famine, civil war, droughts and epidemics. The person we meet and get to know in the big cities of the third world is already another Other – the product of an urban, hybrid culture, that is hard to define, the descendant of various contradictory worlds, a composite creature of fluid, impermanent contours and features. Nowadays is exactly this kind of other we are usually dealing with (p. 33).

Similar to the author, I too discovered, with the help of our tourist guide, the existence of the large Capetownian Township where about 2 million people are living; they seemed to me nearer and similar to the favelas of Sao Paulo, the township resembling the place where I taught

¹ Ph.D. en Philosophie de l'Éducation. En études Post doctorales à L'Université Laval-Canada sous la direction du Prof. Dr. Thomas Dekoninck.

for several years in a University located in the suburbs. Those zones of poverty and despair near the urban centers are venues of violence, drugs market, corruption, and they are now a global phenomenon, which according to the author, tends to develop itself and spread all over. He describes «The archipelagos of all sorts of ghettos and camps spread about our planet» (p. 74) He also noticed as I did, observing the commercial relationship between the Chinese and South Africans that «a new other has been born»: a non-European who is 'other' in relation to another non-European. According to his observation, such relationships and exchanges are developing between people from Africa and Asia for example, or between people from Pacific Islands and the Caribbean. Trying to fully participate in the international dialogue and the world economic future, the author notes that:

The stranger, the other in his third world incarnation (and so the most numerous individual in our planet) is still treated as the object of research, but has not yet become our partner, jointly responsible for the fate of the planet on which we live (p. 61).

Explaining to us his desire for an anthropological interpretation of our world, he observes the important role played by the 'masses'. Thus, there is a mass culture and a mass hysteria, mass tastes (or rather lack of taste) and mass paranoia, mass enslavement and finally mass murder. The only hero on the world stage is the crowd, this mass, with its anonymity, its impersonality, lack of identity, lack of face. The individual is lost in the crowd, the mass had engulfed him, and the waters of the lake have closed over him. To use Gabriel Marcel's term, he has become «the nameless anonymous person in a fragmentary state.»

Returning to Canada after a 28-hour journey during which my husband and I had an uninterrupted flight of 20 hours and waited on 3 crowded airports, with a long stop in Holland. And I said to myself that this world has really nothing to do with a global village. I was simultaneously impacted by the amazing beauty of South Africa, and the crisis that is shaking the African continent, with the disappearance of the tribes' habitat and the end of the 'village' era and this new form of slavery in the poverty zones of the big cities and in its modern factories.

Malinowsky's problem was how to get close to the other if he is not a purely abstract creature, but a specific person, belonging to a different race, with his own beliefs and values that are different from ours, his own culture and customs. According to the author: «culture is becoming increasingly hybrid and heterogeneous» (p. 89). With regard to the expression «the global village» that he considers, as I do, as one of the greatest mistakes of modern culture, he comments: «the essence of a village depends on the fact that its inhabitants know each other well,

commune with each other and share a common fate. Meanwhile nothing of this kind can be said of our planet». In this sense «we are all in the same boat. Every one of us living on this planet is an Other in the view of Others» (p. 86).

My last impression of South Africa is that in order to understand a culture as Malinovsky says, you have to be there. And I was not there long enough. There are at least 6 languages spoken in South Africa, many tribes, different kinds of apartheid which is in fact a very ancient and European phenomenon, and as Nelson Mandela beautifully wrote: it is a «long walk for freedom». I was fascinated by this country, I miss South Africa somehow, as if a treasure was hidden there, that I wasn't able to find in the very heart of the people with whom we shared some time of our life, even if only for a few days.

5.2 EMPATHIE

Emeline Calvez et Sana El Bizri¹

De nombreux spécialistes s'accordent à dire que pour avoir une bonne communication, il faut ressentir de l'empathie pour son interlocuteur, tout en gardant une certaine distance afin de ne pas trop s'impliquer dans ses états d'âmes et ne pas ressentir de pression émotionnelle.

Ceci est contradictoire car l'empathie induit l'affectivité, incompatible avec la notion de distance. En effet, l'empathie consiste à tenter de comprendre l'autre et ses schémas intellectuel et émotionnel comme si l'on était l'autre, en se mettant à sa place, ainsi on développe de l'affectivité pour l'interlocuteur, et ce par simple narcissisme. On croit se reconnaître dans l'autre et le comprendre, mais en vérité on est aveuglé par nos propres opinions et ressentis, et notre imaginaire aidant, on se crée une idée fautive du contexte et du ressenti de l'interlocuteur, ne percevant ainsi qu'une illusion («l'illusion du miroir») et n'adaptant pas le contenu de notre aide adéquatement. L'interlocuteur se sent incompris, cette affectivité l'étouffe et nous étouffe également, nous faisant ressentir comme un poids ce que l'autre est en train de vivre.

Si l'empathie et l'affectivité sont considérées comme des obstacles à la bonne communication, induisant une certaine fusion entre les deux interlocuteurs, la mise à distance en est également un. Être distant, c'est se mettre en rupture, se couper de son interlocuteur. Il en résulte donc le même problème qu'avec la fusion, au final, on ne voit plus son interlocuteur ! La bonne solution qui apparaît donc est de s'individualiser ! Être pleinement SOI face à quelqu'un à qui on accorde d'être pleinement LUI.

Un autre problème récurrent est la mauvaise différenciation entre affectivité et chaleur humaine. Les gens ne peuvent concevoir l'une sans l'autre, alors qu'elles n'ont rien à voir ! La chaleur humaine c'est être ouvert à l'autre sans avoir besoin de lui. L'affectivité c'est quand on a besoin ou peur de l'autre. Besoin de lui pour combler un de nos manques, pour nous rassurer. Peur de lui quand il risque d'aggraver un de nos manques

¹ Association d'éducation pour la paix «Blue Mission», Liban.

et de nous déstabiliser. La chaleur humaine réchauffe alors que l'affectivité étouffée, elle nous permet de rester proche et de supporter l'autre sans pour autant subir ses émotions.

La bonne pratique à poursuivre pour avoir une bonne communication est donc d'être distinct et proche, et non distant et fusionnel. Il ne faut en aucun cas se mettre à la place de l'autre mais simplement être ouvert à lui, l'écouter, l'aider à s'exprimer au moyen d'une écoute active, c'est-à-dire poser des questions pertinentes, sans conditions de réponse, non indiscretes, et surtout ne pas laisser son imaginaire et son émotivité prendre le dessus. L'imaginaire est très utile par contre pour aider la personne à trouver des solutions appropriées à ses problèmes.

CHAPITRE 6.
TRANSDISCIPLINARITE ET INTERDISCIPLINARITE
COMME APPROCHES METHODOLOGIQUES
POUR L'EDUCATION A LA PAIX ET LE DIALOGUE

sous la direction de Antonella Verdiani

Introduction

Il y a une dizaine d'années environ, je participais à Strasbourg au Congrès «Transdisciplinarité, un chemin vers la paix»¹ sous l'impulsion de Basarab Nicolescu, physicien, enseignant et chercheur fondateur du CIRET, le Centre international d'études et de recherche transdisciplinaire², un article sur la transdisciplinarité à l'UNESCO. Il me semble opportun, en profitant de l'occasion qui m'est donnée par l'introduction aux deux articles exposés dans ce chapitre (celui de Mariana Thiérot Loisel au par. 6.1 et l'autre collectif, au par. 6.2) qui portent sur la *transdisciplinarité*, d'évoquer le stricte lien existant entre cette nouvelle approche épistémologique, l'UNESCO, l'organisation sous laquelle cette Communauté de pratiques a vu le jour et la *Culture de la paix*. Ceci me permettra également de parcourir les étapes majeures de la transdisciplinarité, afin de permettre aux lecteurs non initiés, une lecture plus facile des contributions qui suivent.

Le terme «transdisciplinarité est attribué au grand psychologue et épistémologue Jean Piaget qui dans un colloque sur l'interdisciplinarité en 1970 affirmait: «Enfin, à l'étape des relations interdisciplinaires, on peut espérer voir succéder une étape supérieure qui serait *transdisciplinaire*, qui ne se contenterait pas d'atteindre des interactions ou réciprocitys entre recherches spécialisées, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines». Ces sont ensuite Edgar Morin et Basarab Nicolescu qui ont contribué majoritairement au débat sur la transdisciplinarité à l'UNESCO ainsi que dans le milieu académique français et international. Parmi les projets transdis-

¹ A l'occasion de cette réunion, j'ai rédigé un texte «L'UNESCO, la transdisciplinarité, la paix: interview imaginaire avec un poète» publié dans les Actes du colloque, sous la direction de Richard Welter, aux éditions FBV pour le CNRS (2003).

² CIRET: <<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/>>, 01/2010.

ciplinaires, le plus connu est le programme «Vers une culture de la paix» au sein duquel cette Communauté de pratiques sur le dialogue interreligieux et interculturel se place aujourd'hui. Le cœur de la question qui me semble pertinente et encore d'actualité est la relation entre la transdisciplinarité et la paix – ou plutôt la *culture de la paix*, comme elle a été définie en 1989 à Yamoussoukro, en Côte d'Ivoire³.

L'expression *culture de la paix* résume en deux mots, *culture* et *paix*, le préambule de la constitution de l'UNESCO et des Nations Unies. A elle seule, cette définition inclue toute une pensée, une façon de voir le monde d'une perspective différente, qui est globale, holistique, intégrée car :

[...] La paix est essentiellement le respect de la vie.

La paix est le bien le plus précieux de l'humanité.

La paix est plus que la fin des conflits armés.

La paix est un comportement.

La paix est une adhésion profonde de l'être humain aux principes de liberté, de justice, d'égalité et de solidarité entre tous les êtres humains.

La paix est aussi une association harmonieuse entre l'humanité et l'environnement⁴.

Ce qui me semble important ici est de reconnaître le fait que ce concept est tout autre que simplement intellectuel, mais est généré par une *approche intégrale*, comme nous dirions aujourd'hui. Il naît dans *l'esprit des hommes*, comme le dit l'Acte constitutif de l'UNESCO et de part cette fondation, ces racines si humaine, aujourd'hui encore il a le pouvoir d'inspirer les pensées et d'orienter des programmes novateurs telle que la «Décennie de la culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde».⁵ Pour la première fois dans l'histoire des relations internationales, les Etats ont pris en considération l'existence de l'indi-

³ Le concept de *culture de la paix* a été formulé par le «Congrès international sur la paix dans l'esprit des hommes» qui s'est tenu en Afrique (Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 1989). Dans sa déclaration finale, le Congrès recommandait à l'UNESCO de «[...] contribuer à la construction d'une nouvelle vision de la paix par le développement d'une culture de la paix, sur le fondement des valeurs universelles du respect de la vie, de liberté, de justice, de solidarité, de tolérance, des droits de l'homme et d'égalité entre les femmes et les hommes».

⁴ *Déclaration de Yamoussoukro sur la paix dans l'esprit des hommes*, 1 juillet 1989.

⁵ Une «Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010)» a été proclamée par les Nations Unies (A/RES/53/25 du 19/11/1998). Voici quelques lignes du rapport du Secrétaire général des Nations Unies (A/55/337 du 12/09/2000) où la place donnée à l'éducation est déterminante: «L'éducation devrait être comprise dans son sens le plus large [...]. Il s'agit là d'une démarche globale et intégrée [...]. Elle devrait être l'occasion [...] de se livrer à une réflexion sur les valeurs, les attitudes et les pratiques mises en œuvre pour résoudre pacifiquement les conflits et dont les jeunes pourront s'inspirer. L'éducation pour une culture de la paix devrait être fondée sur des principes universels tout en tirant parti des traditions et usages propres à chaque société».

vidu et de l'esprit, comme les pratiques proposées par les participants à la Communauté sur le dialogue le démontrent.

Aujourd'hui, en 2011, c'est à dire vingt et un ans après la fondation du programme transdisciplinaire «Vers une culture de la paix», nous pourrions dresser un bilan à la fois négatif et positif de son histoire. Les raisons qui nous conduiraient au pessimisme sont les guerres et les conflits qui déferlent la planète, nombreuses et sanguinaires comme jamais dans l'histoire de l'humanité. Nous aurions toutes les raisons de nous laisser effondrer par la négativité et la violence ambiante. Pourtant, comme le disaient les femmes et les hommes de paix réunis à Yamassoukro en 1989 «aujourd'hui, à l'aube de XXI^e siècle, la paix est à notre portée» car, jamais comme dans nos jours, nous (mais en particulier les jeunes par leur facilité à se connecter via l'internet) n'avons jamais eu accès à autant d'informations, moyens, pratiques, formations et méthodes éducatives qui nous font progresser dans notre humanité, celle qui nous élève et nous rend meilleurs, et dont les auteurs de ce livre savent si bien nous témoigner.

6.1 QUELQUES NOTES SUR 10 ANS DE RECHERCHE
TRANSDISCIPLINAIRE. PISTES POUR UN TRAVAIL
EN EQUIPE POUR UNE «CHAIRE» TRANSDISCIPLINAIRE
OCCUPEE ET ORCHESTREE PAR UN GROUPE
DE CHERCHEURS REPRESENTATIF DE LA DIVERSITE
CULTURELLE ET RELIGIEUSE

Mariana Thiérot Loisel¹

*We believe that violence will keep the peace,
but this assumption is inevitable false.
René Girard²*

1. Le corps transdisciplinaire

On parle souvent de corps d'armée, de corps de ballet pour désigner un groupe qui combat ou danse ensemble. J'ai rencontré de par le monde des personnes ayant des valeurs démocratiques et humanistes communes, soucieuses d'équilibrer science et conscience, vie et sens, écologie et économie, enseignement et démocratie... Devenir transdisciplinaire me semblait plutôt oser une danse collective pour la paix, le bonheur... Jamais je n'aurai imaginé qu'il me faudrait apprendre à me battre: à soutenir vaillamment mes valeurs et à placer ma vie en risque quelque fois, psychiquement, physiquement ou même moralement car à ne pas vouloir choisir de camp on est aisément désigné pour un lâche ou un traître.

La position transdisciplinaire exige «un sacrifice» comme le définit René Girard:

One has to make a distinction between the sacrifice of the others and self sacrifice. Christ says to the father: «you want neither Holocaust nor sacrifice; then I say: here I am». In other words, I prefer to sacrifice myself than to sacrifice the other. But this still has to be called sacrifice. [...] I prefer to dye than to kill, but all men prefer to kill than to

¹ Ph.D. en Philosophie de l'Éducation. En études Post doctorales à L'Université Laval-Canada sous la direction du Prof. Dr. Thomas Dekoninck.

² *Apocalyptic thinking after 9/11* an interview by Robert Doran with René Girard. Board of regents, University of Wisconsin's System, 2008, substance, 115 vol. 37 n. 1, Project Muse scholar journal.

die. But you will be killed because man wants to kill you, not because you volunteered³.

Voilà une précision essentielle.

Mon histoire de vie étroitement liée à la dictature et au nazisme a laissé en moi des séquelles. Le fait de faire partie d'un groupe transdisciplinaire m'a armé de courage pour défendre paisiblement les valeurs démocratiques et les droits de l'homme, de la femme et de l'enfant.

Actuellement je suis «membre» du C.I. R. E. T., Paris, du Cetrans, Sao Paulo, Brésil et du Mouvement Humanisation Canada. La différence entre une recherche disciplinaire et la recherche transdisciplinaire est qu'elle exige la capacité de céder sa place à l'autre lorsque son argumentation dans la résolution d'un problème est meilleure, quelque soit l'appartenance socioculturelle du chercheur et son niveau universitaire. C'est une exigence essentielle. Nous voulions danser et nous avons du bien souvent nous battre. La naissance de nouvelles représentations demande d'immenses efforts alternant l'équilibre du danseur et l'endurance du soldat résistant.

2. «*So far, So near*»: savoir partir, pouvoir revenir

Bien souvent nos rencontres sont éphémères, et j'ai dû accepter de varier la distance: accepter que la somme soit supérieure aux parties: la somme du sujet et la somme du groupe. Je me suis retrouvée un peu comme la tortue à porter ma maison sur mon dos, parler plusieurs langues et j'ai découvert que faire partie d'une équipe transdisciplinaire a signifié être traductrice: celle qui dit: Ne te fâche pas, il me semble qu'il a voulu dire cela ou: est-ce bien cela que tu as voulu dire?

3. *Cicatrices et flottaisons*

Aujourd'hui la terminologie «blessures invisibles» est à la mode. Les blessures infligées au chercheur transdisciplinaire car il refuse de juger et préfère comprendre, être un passeur plutôt qu'un douanier du savoir le conduit à déjouer les pièges de la vanité ou de l'excès de modestie et à pouvoir occuper une place unique et singulière dans le monde universitaire, à la fois privilégiée, mais aussi bien souvent visée. Il nous faut donc avoir une peau transdisciplinaire, pouvoir respirer, se détendre, flotter... Prendre le temps de cicatiser et parfois même de renaître.

³ *Ibid.*

J'ai participé avec Paul Ghils, Marc Williams Debono et Ubiratan D'Ambrosio à l'élaboration du concept de chaire transdisciplinaire – je joins notre texte à celui-ci, avec une précision cependant. Je suis convaincue de l'importance que cette chaire soit collective que plusieurs lignes de pensées issues des différentes cultures et religions soient présentes.

4. *Un effort linguistique et anthropologique*

Michel Cazenave nous invite à forger «une langue nouvelle»⁴. Cette langue nouvelle je l'imagine métissée, résultat de la rencontre de peuples différents, mais tous pareillement humains. Capable comme l'indique Susan Sontag «d'une perpétuelle remise en question d'elle-même» afin de n'être pas prisonnière d'une *forme* transdisciplinaire Selon Susan Sontag «C'est pour ainsi dire Flaubert corrigé par Gide: une rigueur plus éduquée, plus légère; une relation d'avidité et de ruse à l'égard des idées, excluant le fanatisme»⁵.

J'oserai ajouter une langue lucide comme celle de Bazin dans *La mort du petit cheval*, ou visionnaire comme celle de Rabindranath Tagore qui nous défie: «Laissez-les être inutiles et prospères et laissez-moi être inutile et fou»⁶.

Car saurait-on concevoir un bonheur humain qui n'aurait pas de sens?

Gaston Marcotte, qui coordonne le Mouvement Humanisation au Canada, en appelle à un effort de fondement anthropologique de l'humain, capable d'aller au-delà des idéologies pour donner une assise scientifique à la formation humaine. En ce sens je ne pense pas que l'idée d'une chaire transdisciplinaire constituée d'un unique sujet, aussi cultivé soit il, soit pertinente.

⁴ M. Cazenave, *La Musique, Dieu et l'amour*,

⁵ Sontag Susan, *L'écriture même: à propos de Barthes*, pp. 29, 30, Cristian Bourgois Éditeur, Paris, 1982.

⁶ Rabindranath Tagore, *Le jardinier d'amour et la jeune lune*, Gallimard, Paris, 1997.

6.2 RECHERCHE SCIENTIFIQUE, PLASTICITE ET TRANSDISCIPLINARITE «UNE CHAIRE TRANSDISCIPLINAIRE POSSIBLE DANS LES UNIVERSITES»

*Mariana Lacombe-Loisel, Marc-Williams Debono, Patrick Loisel,
Paul Ghils & Ubiratan D'Ambrosio*

Résumé. Issue d'un vécu transdisciplinaire, le champ de la réflexion philosophique s'intéresse à aider les chercheurs dans l'université, quelle que soit leur discipline, à développer des modèles d'actions qui possèdent une portée philosophique, une dimension capable de problématiser le sens de l'action menée à travers le modèle proposé par le chercheur ou l'équipe de chercheurs, et dans un deuxième temps leur permet d'être capables de proposer des solutions éthiques aux problèmes soulevés à mesure que le travail se développe et que les questions se précisent. Dans le fond, et formulé avec simplicité, quelles sont les finalités de ce modèle scientifique, ou sa vision inspiratrice, et quels sont les moyens employés par ceux qui le conceptualisent à l'université, qui dressent la dimension axiologique de l'action, mais aussi ceux qui l'appliquent sur le terrain et sont confronté aux paradoxes de l'agir philosophique, de la «praxis» qui a permis de créer en philosophie ce que l'on nomme les modèles praxéologiques visant l'application et le transfert des connaissances. Prennent-ils en compte l'avenir humain et les conséquences des résultats de l'essor scientifique et technologique?

Mots clés: Philosophie, Science, avenir, humanité, sens, plasticité, problèmes existentiels, dialogue transdisciplinaire. Chaire transdisciplinaire.

Elements de philosophie appliquée dans le cadre de recherches sur l'avenir humain

*Nous n'avons guère plus de prise sur notre vie que
sur une poignée d'eau claire*
Christian Bobin in *La part manquante*, p. 57,
Cher, Gallimard 1989

Un moment de philosophie appliqué par excellence à notre quotidien est le moment où l'on demande, après s'être grisé d'excellents breuvages et des mets les plus raffinés: l'addition s'il vous plaît! Qui a servi le repas?

Qui va le payer? Avec quel argent? A qui cet argent va servir? Comment cet argent sera-t-il redistribué?

Faisons un peu d'histoire: en France les premiers philosophes de l'action étaient nos penseurs politiques comme le cardinal Richelieu inspiré par Nicolas Machiavel¹ et Thomas Hobbes². Émules du Roi et devant justifier le pouvoir absolu du monarque dont nous connaissons tous la célèbre formule: «l'état c'est moi», ils se sont inspirés de modèles très célèbres et souvent suivis dans l'histoire du capitalisme: tels «l'homme est un loup pour l'homme» et «la fin justifie les moyens» afin que le combat commence et que le meilleur, le plus fort gagne. Du cirque, du pain et des jeux et le tour semble joué. La plus grosse part, la chair de celui qui a amusé la foule ira aux lions.

Bien entendu, ces deux penseurs ont puisé leur inspiration chez les dictateurs de Rome... les Pharaons d'Égypte, les Incas et les Aztèques n'étant d'ailleurs pas en reste. Ce modèle pyramidal a fait ses preuves. Il est stable et s'est montré efficace. Platon³ a été le premier à s'y opposer: sur le haut de la pyramide, il a chassé les gouvernants corrompus et peu cultivés et nommé les rois philosophes, le texte est célèbre: la République. Pourtant le modèle pyramidal se perpétue, et seul les citoyens athéniens, hommes, valides, ayant fait leurs preuves à l'académie, pouvaient y participer; la démocratie continuant de fonctionner sur une base impérialiste. Cependant, les français ne se sont pas simplement révoltés, non Sire, ils ont fait la révolution!

Rousseau a prétendu malgré les ricanements des plus aimables et les menaces de bûcher des représentants du pouvoir en place, que l'homme est né bon, qu'il n'agresse que lorsqu'il est agressé et qu'il peut être éduqué et gouverner sur des bases équitables et contractuelles. Rousseau rédigea alors son fameux Contrat Social qui sera brûlé sur les marches de la Sorbonne, tout en ayant certainement eu vent du massacre du peuple des Thainas aux Antilles par Christophe Colomb⁴, des génocides effectués en Amérique Centrale et en Amérique Latine pour la conquête de l'or...

Deleuze, dans son article sur les Barbares sauvages et civilisés⁵ se demande si les civilisés ne seraient pas tout compte fait les vrais barbares. Curieusement, nulle trace de ces génocides dans nos livres d'histoire. Il faut les chercher dans les mémoires de quelques survivants confinés dans

¹ N. Maquiavel, *Le Prince*, Col. Os Pensadores, Ed. Abril Sao Paulo, 1981.

² T. Hobbes, *Le Leviathan*, Col. Os Pensadores Ed. Abril Sao Paulo, 1982.

³ Platon, *La république et Le procès de Socrate*, Col Os pensadores, Ed. Abril Sao Paulo, 1981.

⁴ J.J. Rousseau in *Le contrat social Col.*, Os pensadores, Ed. Abril Sao Paulo, 1983.

⁵ Deleuze, Gilles, *L'anti-Ceipe* cité par Elisa Angotti Kossovitch in groupe de recherche GEPEDISC UNICAMP, <http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/TransD%20P8_03/2010>.

des réserves – à présent par volonté propre – le long des continents nord et sud américain⁶.

Montesquieu a suivi Rousseau de près avec l'esprit des Lois⁷. Le Code Civil de Napoléon a opposé noblesse et talent et assis les acquis de la révolution... Les droits de l'homme ont pris la même direction, et à présent, la charte du Canada, celle des nations unies et les textes de la communauté européenne s'efforcent de maintenir – au moins sur le papier – hommes et femmes libres et égaux en dignité et en droit. En France on ne quitte pas l'école sans avoir eu au moins des rudiments de philosophie. Mais qu'elle est «La volonté générale» qui va garantir l'état de droit? C'est toujours elle qui dérape... Le modèle de Rousseau ne tient pas, car les représentants de la volonté générale n'ont pas de formation éthique, ou tout juste un vernis, et veulent toujours garder pour eux la part du lion.

Science & Philosophie: Les modèles Transdisciplinaires

Revenons à présent aux nouveaux modèles scientifiques transdisciplinaires mis en place dans plusieurs universités du monde en 2007. Des équipes transdisciplinaires proposent une approche transdisciplinaire de leur travail. Ces modèles sont comme tous les modèles transdisciplinaires, des modèles multi-référenciés, qui interpellent des spécialistes de diverses disciplines pour penser leurs problèmes humains, eux aussi transdisciplinaires. Ils possèdent donc une assise dialogique, démocratique, et le dialogue scientifique semble reposer en ces lieux sur un profond respect des opinions proposées et donc des personnes impliquées.

Le modèle transdisciplinaire proposé ne vise pas simplement l'ajustement ou l'accommodement du sujet à la société et à son environnement, mais vise également l'évolution du système social et l'évolution de la personne qui participe à ce système. C'est un modèle en ce sens innovateur et ambitieux. Ubiratan D'Ambrosio, mathématicien brésilien, insiste sur le fait que nous nous regardons et parlons aux autres à travers des «cages» conceptuelles, des écrans, des filtres parfois extrêmement élaborés, mais qui finalement corrompent nos lectures et interprétations de l'objet étudié, car notre lecture nous apparaît comme la seule ou la meilleure interprétation possible.

Ce qui semble pathologique finalement dans la recherche scientifique, comme l'a mis en évidence Lacan dans ses Écrits⁸, c'est le type de relation

⁶ Pourtant les amérindiens auraient pu avoir un beau rôle à jouer dans l'élaboration d'un monde plus vivable...

⁷ C.L. Montesquieu, *L'esprit des Lois*, Ed. Abril Sao Paulo 1981

⁸ J. Lacan, *Écrits*, Le Seuil, Paris 1966, p. 19.

que nous établissons avec notre objet d'étude, et à fortiori lorsque l'objet en question est un sujet humain, lorsque nous ignorons la dimension intersubjective d'une recherche. Comment étudier l'autre ou les autres, décider de ce qui est bon pour lui ou pour eux si l'on ne s'étudie pas, si l'on ne se connaît pas soi-même? Les perceptions du regard humain sont limitées, orientées en fonction de ce qui vaut le plus pour lui ou au contraire de ce qui ne vaut pas ou si peu... ce que l'on sait au moins depuis le procès de Socrate où il le dénonce clairement. Le seul moyen de composer avec sa subjectivité en recherche, c'est de tenter de mieux la connaître ce qui permet de savoir où on la place et pourquoi. Au lieu de nier par exemple une appartenance culturelle, mieux vaut l'expliquer clairement et avoir un dialogue fondé sur une exigence de neutralité de la part des uns et des autres, c'est-à-dire d'accepter un dialogue qui va rendre possible la compréhension et le respect des différences culturelles sans pour autant que ces différences doivent être assimilées.

Ainsi, la pensée philosophique, par la neutralité qu'elle se propose dans l'intention affichée de comprendre plutôt que de juger, semble s'appliquer à priori comme une réflexion sur les moyens et les finalités du modèle scientifique transdisciplinaire. Ubiratan D'Ambrosio répète souvent lors de ces conférences que l'attitude transdisciplinaire est par essence une attitude philosophique. Toutefois, ce présupposé ne devrait-il pas faire l'objet d'une vérification à partir d'une évaluation qualitative conduite par des chercheurs scientifiques et des philosophes choisis par le groupe de scientifiques, avec lequel ce groupe possèdera suffisamment d'intimité pour s'exprimer à cœur ouvert et qui s'intéressera à l'avenir de la recherche transdisciplinaire de cette équipe scientifique? En effet avant de multiplier l'implantation des chaires, il sera intéressant de vérifier sa pertinence et son applicabilité par la mise en place d'un premier modèle expérimental.

L'évolution transdisciplinaire de l'université dépend comme le suggère l'Unesco de nous rencontrer non en «sujet supposés savoir» mais en sujets qui acceptent «d'apprendre à être» ensemble. Même si tous en possèdent la capacité, en auront-ils les conditions matérielles? Cela va exiger bien du temps aux partenaires engagés dans le débat: les scientifiques auront le souci supplémentaire, outre un travail de recherche déjà lourd, de se poser la question de la fin et des moyens de leurs actions dans le contexte professionnel, et d'y répondre.

L'apport du concept de Plasticité

Quant au philosophe désigné, il lui incombera la responsabilité de la boussole. Sa boussole devra être opérationnelle, lui d'indiquer *in vivo* et de concert avec ses partenaires, le sens éthique ou les «personnes phares»

qui au gré du vent et des tempêtes, auront suffisamment de plasticité afin de permettre à l'embarcation d'arriver à bon port et de toucher une terre d'accueil d'où puisse émerger un sens commun, accepté par tous.

Or la plasticité est ce ferment indispensable qui lie autant les formes, les dimensions que les hommes⁹. C'est non seulement un terreau favorable à l'éclosion de la transdisciplinarité, mais un de ses instruments les plus aiguisés dans la mesure où il touche à l'intimité du processus, participe à l'orientation de la boussole des acteurs du sens commun.

Une chaire de transdisciplinarité à l'université

Comme l'a fortement souligné Basarab Nicolescu, les assises de la transdisciplinarité sont à présent solides et il est temps d'entrer dans la praxis, non plus seulement à l'échelle associative ou des individus, dont le rôle reste prééminent, mais à l'échelle de la recherche et du monde de l'éducation. D'où l'importance de créer des chaires transdisciplinaires dans les universités du monde entier et d'installer ce nouveau mode d'approche dans les pratiques éducatives. Toutefois il nous faut élaborer quelques paramètres qui veillent à ce que cette chaire soit un lieu neutre, de débat instituant et novateur, qui accepte l'opacité et l'incomplétude de toute démarche scientifique et non une contrainte institutionnelle de plus qui vienne peser sur les universitaires de façon à contrôler ou enfermer leur discours par un surplus de normes.

Toutes ces approches doivent bien entendu trouver des supports financiers, témoignage de la volonté sociopolitique de la communauté scientifique de la valorisation d'une démarche philosophique dans le contexte de la recherche, qui permettra l'inclusion concrète du financement du temps nécessaire pour tous les participants des dialogues et les lectures que suppose cette démarche approfondie, difficile et qui porte en elle un certain nombre de risques, car le nord de la boussole du philosophe, nous ne vous le cachons pas, s'appelle vérité. Cette vérité ne peut qu'émerger du dialogue, de la rencontre, elle se construit in-vivo, sur le terrain, avec les personnes qui découvrent cette méthodologie, c'est une vérité située, conceptualisée dans un contexte précis et sa transférabilité à d'autres contextes doit faire également l'objet de travaux transdisciplinaires.

En ce sens, l'inclusion d'une chaire transdisciplinaire assumant un rôle de problématisation philosophique au sein de la communauté scientifique pourrait contribuer de façon positive à l'avancée de la recherche transdisciplinaire.

⁹ M-W Debono, *Le concept de Plasticité, un nouveau paradigme épistémologique*, DOGMA, 2007.

Toutefois cette chaire devra se destiner à des professeurs émérites des universités dans le monde ayant fait leurs preuves et capables d'aller un pas plus loin dans le problème du sens et de la tournure de nos découvertes que celles-ci prendront dans l'avenir en fonction de nos choix¹⁰. Vont-ils conduire à l'évolution ou à l'involution de notre espèce? Il serait fort opportun de faire un congrès international sur le sens et le contenu de l'enseignement de cette chaire, qui constituera finalement un espace de dialogue pour les professeurs universitaires sur le sens de leur présence à l'université, ce qui pourra contribuer concrètement à l'évolution des universités.

References

Correspondance de Bartholomé De las casas in documentaire dvd produit par Kevin Costner tome 1 Five hundred nations.

Document C.I.R.E.T. Unesco *L'évolution transdisciplinaire de l'université*, consultable sur les sites du C.I.R.E.T. et de l'UNESCO.

¹⁰ Un Projet est actuellement mené à l'Université de Sao Paulo par les professeurs responsables de la conceptualisation de la «chaire transdisciplinaire» nommés par la commission du deuxième congrès mondial à Vitoria Brésil 2005: Ubiratan D'Ambrosio Éméritus Professor Unicamp. Brésil; Mariana Lacombe Loisel Ph.D. Post-doctorat à la faculté de Philosophie de Laval Canada sous la direction du professeur Thomas Dekoninck.

BIBLIOGRAPHIE SYNTHETIQUE

- Aldeeb S., *Le Coran. Texte arabe et traduction française par ordre chronologique selon l'Azhar*, éditions de L'Aire, Vevey, 2009.
- Alessandrini G. et al., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.
- Appiah K.A., *Ethics in a World of strangers*, Norton, New York, 2006.
- Bar Tal D., Teichman Y., *Stereotypes and prejudice in conflict: representations of Arabs in Israeli Jewish society*, University of Cambridge, UK, 2005.
- Brown S., Duguid P., *Apprendimento nelle organizzazioni e comunità di pratiche. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in Pontecorvo C., Aiello A.M., Zuccermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- Calvani A. et al., *Rete, comunità e conoscenza*, Erickson, Trento, 2005.
- Canta C.C., Pepe M., *Abitare il dialogo: società e culture dell'amicizia nel Mediterraneo*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Cazenave M., *La Musique, Dieu et l'amour*, «Revue Plastir», n. 10, Mars, 2008.
- Courbage Y., Todd E., *Le Rendez vous des civilisations*, Seuil, Paris, 2007.
- de Montesquieu C.L., *L'esprit des Lois*, Abril, Sao Paulo, 1981.
- Debono M.W., *Le concept de Plasticité, un nouveau paradigme épistémologique*, DOGMA, 2007, <<http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Debono%20P18.pdf>>.
- Debray R., *Un mythe contemporain: le dialogue des civilisations*, CNRS éditions, 2007.
- Deleuze G., Guattari F., *L'anti-Œdipe: capitalisme et schizophrénie*, Minuit, 2008, <<http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/TransD%20P8>>.
- Doran R., Girard R., *Apocalyptic Thinking after 9/11: An Interview with René Girard*, «SubStance», Issue 115 (Volume 37, Number 1), 2008.
- Engestrom Y., *Learning by expanding, an activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki, 1987.
- Feuerstein R. et al., *Il Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni paratiche*, Erickson, Trento, 2008.
- Gabanella G., *Metodologie di comunicazione interattiva in ambiente virtuale: un approccio sperimentale*, Unpublished Degree Thesis, University of Roma Tre, Roma, 2006.

- Guetta S., *The controversial nature of education: from the role of responsible for the conflict to an instrument of change for a peaceful coexistence*, in Universities Building Peace Transcontinental Study Week, Rondine, Arezzo, 2009, <<http://www.unisi.it/>>.
- Guetta S., *Educating Young People on the valorizzazione and the Promotion of Cultural Heritage: some introductory reflections*, in Orefice P., Del Gobbo G., Benelli C., Presmanes R. G. (a cura di), *Guanabacoa: Cultural Heritage Value*, Edizioni Via Laura, Firenze, 2011.
- Guetta S., *Intercultural Education for the Development of Innovative Forms of Democratic Life*, in Paolo Orefice, Rigoberto Sampson Granera, Giovanna Del Gobbo (a cura di), *Human Potential and Territorial Heritage for Sustainable Development of Local and Global Knowledge*, Liguori, Napoli, 2009.
- Guetta S., *Intercultural Pedagogy; Cooperative Learning: a contributor to education on the positive resolution of conflicts*, in Paolo Orefice et al., *The training overall. models, systems, quality, best practices*, E-book, Liguori, Napoli, 2010.
- Guetta S. et al., *Saper educare in contesti di marginalità*, Koinè, Roma, 2010.
- Guetta S., Del Gobbo G., *Isaperi dei circoli di Studio*, Del Cerro, Tirrenia, 2005.
- Hall E.T., *La dimension cachée*, Seuil, Paris, 1978.
- Hobbes T., *Le Leviatán*, Col. Os Pensadores, Abril, San Paulo, 1982.
- Jullien F., *De L'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Fayard, University of Michigan, 2008.
- Jullien F., *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Fayard, Paris, 2008.
- Lacan J., *Écrits*, le Seuil, Paris, 1966.
- Lave J., Wenger E., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York, 1991.
- Lolli C., *Comunità di Pratica e Comunicazione on-line: il caso "master GESCOM"*, unpublished degree thesis, University of Roma Tre, Roma, 2007.
- Machiavelli N., *Le Prince*, Col. Os Pensadores, Abril, Sao Paulo, 1981.
- Marcotte G., *Le Droit de l'enfant à une éducation Humanisante*, Editions Humanisation ou Mouvement Humanisation, 2009.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Raffaello, Milano, 2000.
- Morin E., *Dialogo. L'identità umana e la sfida della convivenza*, Scheiwiller, Milano, 2003.
- Morin E., Pasqualini C., *Io, Edgar Morin. Una storia di vita*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Morin E., Ciurana, E.R., Motta R. D., *Educare nell'era planetaria, il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma, 2004.
- Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma, 2005.
- Ndiaye R. *Atelier sous-régional: Parenté plaisante, citoyenneté et culture de la paix*, Dakar, Cercle de l'Union, 24-27 janvier 2000.
- Nicolescu B., *Manifesto of transdisciplinarity*, SUNY Press, Paris, 2002.

- Nicolescu B., *Transdisciplinarity: Theory and Practice*, Hampton Press, Paris, 2008.
- Orefice P., *Didattica dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Orefice P., *La formazione di specie: per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini Studio, Milano, 2003.
- Orefice P., Cunti A., *La formazione universitaria alla ricerca: contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Orefice P., *I domini conoscitivi, origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma, 2001.
- Orefice P., *La ricerca azione partecipativa: teoria e pratiche*, Liguori, Napoli, 2006.
- Orefice P., Cunti A., *Multieda: dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli, 2005.
- Orefice P., *Pedagogia Sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano, 2011.
- Orr J.E., *Talking About Machines: An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University Press, Ithaca New York, 1996.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, CEDAM, Padova, 2011.
- Orefice P., Granera R.S., Del Gobbo G. (a cura di), *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Liguori, Napoli, 2010.
- Orefice P., *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*, Editori Riuniti, Roma, 2009.
- Orefice P., in coll. con Silvia Guetta, Maria Rita Mancaniello e Giovanna Del Gobbo, *Cattedra Transdisciplinare UNESCO «Sviluppo Umano e Cultura di Pace». Orientamenti teorici e azioni strategiche, 2009-2010*, Firenze University Press, Firenze, 2010.
- Orefice P., *Potencial formativo do desenvolvimento local na sociedade planetária. Do dualismo dos saberes do mundo visível – mundo invisível a unidade complexa dos saberes da realidade descontínua*, in «Studi sulla Formazione», Firenze University Press, Firenze, I/II, 2009.
- Orefice P., Cumatz Pecher J. (coordinado por), *Primer Informe de Investigación Acción Participativa en el Municipio de Sololá*, Consejo Nacional de Educación Maya, Ciudad del Guatemala, Guatemala, 2009.
- Orefice P., «Hacia la Ciencia Compleja, Transdisciplinaria e Intercultural», in FU-Maya, AA.VV., *Manual de Investigación Maya*, Ciudad del Guatemala, Guatemala, 2009.
- Orefice P., *El Potencial Formativo del Desarrollo Local en la Sociedad Planetaria. Del dualismo de los saberes del mundo visible - mundo invisible a la unidad compleja de los saberes de la realidad discontinua*, in FU-Maya, AA.VV., *Manual de Investigación Maya*, Ciudad del Guatemala, Guatemala, 2009.
- Orefice P., *Higher education and interculturality. University, scientific knowledge, global and diverse learning*, in «Human Development Resource Net», 2004, in <www.yorku.ca/hdrnet/library>.
- Platon, *La république et Le procès de Socrate*, Abril, Sao Paulo, 1981.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. et al., *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.

- Profili S., *Il Knowledge Management Approcci teorici e strumenti gestionali*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Raveri M. et al., *Verso l'altro. Le religioni, dal conflitto al dialogo*, Marsilio, Venezia, 2003.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Rheingold H., *The Virtual Community. homesteading on the electronic frontier*, MIT Press, Massachusets, 1993.
- Rifkin J., *Le rêve européen, ou comment l'Europe se substitue peu à peu à l'Amérique dans notre imaginaire*, Le Seuil, Paris, 2005.
- Rivoltella P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on-line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento, 2003.
- Rosso G., *Comunità on-line per la formazione e la professione*, in Alessandrini G. (a cura di), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.
- Rousseau J.J., *Le contrat social*, Abril, Sao Paulo, 1983.
- Sen A., *Identity and Violence: the Illusion of Destiny*, Norton, New York, 2006.
- Sérouya H., *La Kabbale*, Grasset, Paris, 1947.
- Sisti C., *Comunità di Pratica per l'apprendimento organizzativo: un approccio sperimentale nel Master Gescom*, unpublished degree thesis, University of Roma Tre, Roma, 2006.
- Sontag S., *L'écriture même: à propos de Barthes*, Cristian Bourgois, Paris, 1982.
- Suarès C., *Mémoire sur le retour du rabbi qu'on appelle Jésus*, Robert Laffont, Paris, 1975.
- Tagore R., *Le jardinier d'amour et la jeune lune*, Gallimard, Paris, 1997.
- Toscano R., *Il volto del nemico. La sfida dell'etica delle relazioni internazionali*, Guerini Associati, Milano, 2000.
- Vedrine H., Abécassis A., Bouabdallah M., *Continuer l'histoire*, Le Seuil, Paris, 2006.
- Verdiani A. (coordination edit.), *Inter-agency peace education programme manuals*, UNESCO, Paris, 2005. Disponible sur: <<http://www.inesite.org/page.asp?pid=1062>>.
- Verdiani A., *A Perspective of University Education in the 21st century*, in *New Barings in Higher Education*, edited by McGinley Kevin J., Fatih University, Istanbul, 2006.
- Verdiani A., *Transdisciplinarity and Peace*, in *Transdisciplinarity: Theory and Practice* Hampton press, London, 2008.
- Verdiani A., *L'éducation aux valeurs*, in Auteurs divers, *Education à la Paix. Une nécessité d'aujourd'hui pour le monde de demain*, IUFM – Académie de Dijon, 2002.
- Verdiani A., *L'Unesco, la transdisciplinarité, la paix: interview imaginaire avec un poète*, in *La transdisciplinarité, un chemin vers la paix*, CNRS, Université de Strasbourg, 2005 (sous la direction de Richard Welter).
- Verdiani A., *Bonnes pratiques de résolution non violente de conflits en milieu éducatif formel et non-formel* UNESCO, Paris, 2002. Disponible sur: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126679f.pdf>>.
- Verdiani A., *Eduquer à la joie*, in *Prospective d'un monde en mutation*, sous la direction de Carine Dartiguepeyrou, L'Harmattan, Paris, 2010.

- Verdiani A., *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu éducatif formel et non-formel*, UNESCO, Paris, 2002.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.
- Wenger E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University, Press, 2001.
- Wenger E., Smith J., Stuckey B., *Foundations of Communities of Practic* <<http://www.cpsquare.org/>>.

ANNEXES

ANNEXE 1. PRESENTATION DU PROJET

COMMUNAUTE DE PRATIQUES DE RECHERCHE (COPR) DES CHAIRES UNESCO DE DIALOGUE INTERRELIGIEUX ET INTERCULTUREL POUR LA COMPREHENSION MUTUELLE

Fiche du Projet initial de pratique de recherche *on-line coordonnée par la «Chaire Transdisciplinaire UNESCO de Développement humain et Culture de la paix»* Paolo Orefice, Silvia Guetta, Antonella Verdiani), *Université de Florence (Italie), en collaboration avec l' UNESCO, Paris (France).*

1. *Le contexte*

Le présent projet de recherche on-line s'inscrit dans le suivi de la première édition de la «Communauté de pratiques sur le dialogue interreligieux et interculturel» à laquelle ont participé des Chaires UNESCO /UNITWIN et des instituts de recherche sur la question du dialogue interreligieux et interculturel dans le monde. Ce projet, qui a consisté en un Forum d'échanges et de discussion en ligne a été mené par le secteur de l'Education de l'UNESCO, Paris, Division de l'enseignement supérieur (Mme Sonia Barhi) de décembre 2007 à mars 2008. Dans cette nouvelle phase il fait l'objet d'un nouveau contrat de deux secteurs de l'UNESCO conjoints (Education et Culture) avec la Chaire UNESCO de Florence (Italie), dirigée par le professeur Paolo Orefice. Ce projet initial a été adapté aux contexte du reseau qui s'est développé pendant les travaux de la Communauté de pratiques.

2. *Communauté de pratiques on-line*

Sur la base de l'évaluation des résultats de la phase précédente (aspects positifs et points critiques), cette seconde édition de la CoP, forum de discussion et d'échanges, devient aujourd'hui la CoPr, la Communauté de

pratiques de recherche *on line*. Il s'agit d'une «communauté de recherche» qui fonctionne à distance, un modèle innovant en phase d'expérimentation et de modélisation. Le défi que ce projet lance est d'utiliser les nouvelles technologies (ICT), en mettant en contact des chercheurs localisés partout dans le monde afin de leur permettre de réaliser une recherche spécifique à distance.

Dans ce projet, le mandat de l'UNESCO est de réaliser une communauté de pratiques qui produise rapidement (de janvier à juin 2009), un Rapport préliminaire sur le thème des bonnes pratiques et des outils pour promouvoir le dialogue interreligieux et interculturel. Ces thèmes vont être identifiés par les participants au forum en ligne et vont refléter les diversités religieuses, spirituelles et culturelles présentes dans le monde, avec une attention particulière aux jeunes et aux femmes.

Cet livre électronique est aussi la présentation des résultats de la Communauté de pratiques pour l'UNESCO.

3. Support technologique

Pour une exigence de cohérence méthodologique et technique, la Co-Pr utilise un support technologique simple et d'accès facile partout dans le monde: un «google group» (<<http://groups.google.com/group/i-dialogueUCC/web?hl=fr>>) dont les fonctions sont les suivantes:

- *Courrier électronique* (fonction e-mail simple);
- *Archive de documents*: stock des documents, des textes de recherche et des publications produites et envoyées par les participants;
- *forum de discussion on-line*: échanges de points de vue et de contributions variées entre les membres de la CoPr sur le dialogue interreligieux et interculturel avec une attention particulière...
- *aux groupes de jeunes et de femmes*.

Afin de faciliter la consultation et l'utilisation des messages la *Communauté i-dialogue* a créé deux adresses, les deux rejoignant tous les membres, mais ayant deux fonctions différentes:

1) i-dialogueUCC@google.com: qui modère le flux des échanges entre les participants de la Communauté de pratiques de recherche (contributions à la recherche);

2) i.dialoguenews@gmail.com: qui est consacrée spécifiquement aux informations (articles de la presse internationale, communications sur conférences et réunions tenues par les membres, initiatives variées, etc.).

4. *Coordination de la Chaire UNESCO*

Direction et coordination scientifique Paolo Orefice
(Chairholder, Florence)

Gestion et animation de la CoPr (Paris) Antonella Verdiani

Coordination opérative (Florence) Silvia Guetta

Secrétariat technique et traduction des résumés en espagnol (Florence)

Eleonora Piazza

Assistance informatique (Florence) Giovanni Buonaiuti

Traduction anglaise (Inde) Arnab B. Chowdhury

5. *Participants*

- Réseau du programme UNESCO/ UNITWIN
 - Chaires UNESCO sur le dialogue interreligieux et interculturel et de culture de paix
- Autres chaires universitaires dans le monde
- Instituts de recherche
- Chercheurs
- Associations
- Réseaux et associations de jeunes et de femmes

6. *Objectif de la recherche*

Le contenu général de la recherche est le dialogue interreligieux et interculturel. Etant donné qu'il s'agit d'une première enquête de base, nous entendons analyser les points que nous avons en communs, mais aussi les différences dans les approches utilisées par les participants.

Nous proposons donc deux niveaux d'analyses, connectés entre eux mais distingués:

1. dans le premier niveau seront présentés par les participants des contributions d'interprétation théorique des concepts de base de la recherche tels que:

- interculture
- interreligion et
- dialogue...

2. dans le deuxième niveau d'analyse seront présentées des Bonnes pratiques de dialogue interreligieux et interculturel, avec une attention particulière aux questions de jeunes et des femmes.

A partir des contributions reçues des participants, un premier glossaire sera élaboré pour l'utilisation commune des membres de la CoPr.

7. *Approche méthodologique et technique*

Sur un plan méthodologique et technique nous proposons aux membres de la communauté de suivre le processus suivant qui s'inspire à la recherche action participative:

1. indiquer dans la *grille* ci-dessous, les contenus sur lesquels les participants veulent offrir leur contribution, en envoyant des textes spécifiques, au niveau théorique, mais aussi plus opérationnel;
2. la Chaire UNESCO de Florence va récolter et rassembler les dites propositions avec les documents annexés, pour ensuite éventuellement les relancer et diffuser à tous les membres pour des approfondissements ultérieurs;
3. sur la base de la documentation ainsi obtenue et des échanges *on-line*, la structure du Rapport à l'UNESCO sera aussi diffusée dans le réseau CoPr.;
4. le Rapport final avec sa documentation sera donc envoyé à l'UNESCO de Paris.

Afin de faciliter le travail de comparaison des points de vue des différents participants et aussi de ne pas disperser les contenus des contributions reçues, nous avons préparée une Fiche de présentation et une grille d'analyse pour *l'articulation théorique des contenus et des bonnes pratiques de dialogue*. La fonction de la grille est celle de mettre en forme la documentation qui sera déversée dans une deuxième phase dans l'Archive de la CoPr.

8. *Phases et temps de la recherche de la CoPr*

Phase I- Projet

- Révision et sélection de l'ancienne liste des membres de la Cop inscrits à l'adresse i-dialogue@communities.unesco.org (mise à jour, vérification des adresses, contacts téléphoniques, etc.);
- création d'une nouvelle adresse hébergée par l'Université de Florence (Google group: [i-dialogue UNESCO community chair](#)) et récupération des données;
- lancement de la Communauté de pratique dans sa nouvelle phase par une lettre du représentant de la Chaire et présentation des modérateurs;
- ébauche d'étude sur les méthodologies et bonnes pratiques pour le dialogue interreligieux et interculturel avec un accent particulier sur la jeunesse et les femmes.

Phase II – Développement de la phase opérationnelle

- lancement de la discussion on-line ;
- identification des facteurs de «fidélisation» et de motivation des membres;
- identification des thèmes de discussion en accord avec l'UNESCO.

Phase III – Mise en forme des produits et éventuels développements

- récolte de publications (par ex.: publication commune, rencontre éventuelle, etc.);
- réalisation de la liste contenant les informations (background) sur les institutions participantes;
- publication des contributions et des informations envoyées au fur et à mesure par les membres de la Cop dans le site web de l'UNESCO/UNITWIN (<<https://communities.unesco.org/www>>);
- réunion des participants de la CoPr à envisager (recherche de fonds).

9. Résultats attendus

Le rapport de la CoPr ainsi que une sélection des contributions reçus par les participants pourront constituer une publication à éditer, à diffuser on line et éventuellement en plusieurs langues.

Il serait souhaitable de présenter les résultats de la CoPr au sein de rencontres internationales à l'UNESCO ou en d'autres lieux mis à disposition par les participants. Ceci pourrait représenter une contribution concrète à la clôture de la *Décennie internationale de Culture de la paix au profit des enfants du monde (2001-2010)* et la *Décennie des Nations Unies pur le dialogue interreligieux et interculturel et la coopération pour la paix (2011 à 2020)*.

ANNEXE 2.
INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS FAISANT PARTIE
DE LA COPR

La liste présentée ci-dessous réunit les contacts établis par la Chaire UNESCO de Florence dans le cadre de la Communauté de pratiques de recherche, outre la liste reçue par l'UNESCO en 2007/2008. Il s'agit, comme le définit le point iv) du contrat «de fournir des informations utiles pour l'établissement d'un potentiel partenariat de l'UNESCO dans le domaine du dialogue interreligieux et interculturel». Dans la liste des 62 membres de la CoPr (au 3 juillet 2009), nous avons sélectionnées les organisations suivantes qui nous paraissent présenter les caractéristiques de fiabilité, sérieux, engagement éthique local et rayonnement trans-national. Entre parenthèse, dans la liste, il est indiqué le domaine d'action particulier à chacune d'elles (éducation pour la paix, dialogue interreligieux/interculturel, jeunes, femmes, presse spécialisée, recherche, droits de l'homme).

1. Association «Blue Mission», Liban;
2. Association «Les Ambassadeurs et Ambassadrices de la paix», Canada/ Liban;
3. Al-Liqa Center, Jérusalem, Israël;
4. Jewish-Arab Center, Université de Haïfa, Israël;
5. Centre de la paix, Université Al-Aqsa, Gaza, Palestine;
6. Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET), France;
7. Revue Cosmopolis, Belgique;
8. The Journal of Inter-Religious Dialogue™, USA;
9. University of Human Unity (UHU) and the Centre for International Research in Human Unity (CIRHU), Auroville, India.

1. Association «Blue Mission», Liban (éducation pour la paix/ droits de l'homme/ jeunes/ femmes).

Blue Mission est une organisation Libanaise créée en 2002 dans le but de promouvoir l'éducation à la paix. Libre de toute attache politique ou

religieuse, Blue mission travaille avec tous, sans discrimination de sexe, d'âge, de nationalité, de religion ou de croyance. Blue Mission a été créée après la guerre civile au Liban, qui a eut de sévères conséquences sur le Liban mais qui n'a pas détruit la croyance profonde des fondateurs de Blue Mission en la paix comme fondement de la vie humaine. Leurs expériences personnelles pendant la guerre, la séparation des familles, l'extrême précarité des conditions d'existence des enfants et leurs conséquences sur leurs droits, la création des camps de réfugiés palestiniens, n'ont fait que renforcer leurs convictions. Depuis 1985, Blue Mission est engagée dans des actions de terrain afin de mettre en place et favoriser l'éducation à la paix par le dialogue

En 2002, Blue Mission a adapté un programme Canadien «Ambassadeurs de la Paix» à la situation Libanaise. Pour cela ils ont créé un Centre de Formation pour le Développement communautaire (TCCD: Training Centre for Community Development). Ce centre supervise les formations au Liban et au Moyen Orient.

Mission et Objectifs

Blue Mission a pour mission de construire la paix à travers l'éducation à la paix, l'ouverture d'un espace de dialogue et le support psychosocial en:

1. Développant des connaissances et des ressources dans les domaines du travail social, de la santé psychosociale, et des Droits de l'Homme conformément aux conventions et critères Internationaux.
2. Développant les capacités, notamment des jeunes, dans les domaines du travail social, des droits de l'Homme, de la santé psychosociale.
3. Créant un espace de dialogue afin de pouvoir investir les capacités développées, dans le travail social pour le développement des communautés et l'accès aux services.
4. Coopérant avec différentes organisations, nationales et internationales travaillant sur les mêmes problématiques via la formation des travailleurs sociaux issus des ONG, des universités et des écoles.
5. Ouvrant des centres de formations spécialisés.

Contact:

Hanadi El Bizri, directrice

bizri_sana@hotmail.com

bluemission@gmail.com

Site web: <<http://www.bluemission.org/>>

Saida, Liban

2. Association «Les Ambassadeurs et Ambassadrices de la paix», Canada/Liban (éducation pour la paix/ jeunes/ droits de l'homme).

In 1999, Richard Proulx implemented a peaceful conflict resolution program called «Peace Ambassadors» in schools in Quebec, Canada. The project began in two schools with the aim of enabling students to intervene when violence occurs among students, in order to restore a peaceful environment. The project proved successful among both student and teachers. This idea was limited to simple conflict resolution. It was then adopted and adapted by a pioneering team in Lebanon. They began their own program in September 2002 in what was to become the Training Center for Community Development (TCCD), a department of a Lebanese NGO – Blue Mission, based in Saïda. A decision was made at an early stage to include teaching staff and parents more directly in the training. Their involvement has resulted in improved integration of approach and resulting impact.

The Ambassadors of Peace training curriculum is one element of a psycho-educational project, which is the current product of an evolution of methodologies and techniques generated by the staff and volunteers working with the Training Center for Community Development and in consultation with community focus groups. Public opinion and other feedback are essential in the evolution and modification of the curriculum which constantly changes in response to the newly expressed and identified needs. The program provides a number of human rights and conflict resolution training elements which focus on individuals and their interaction with their surrounding environment. There are six key themes which run through the training:

- Non-violence
- Human rights
- Democratic practice
- Respect for environment and health
- Anti-racism and anti-discrimination
- Participation

The Ambassadors of Peace program is one component of fulfilling the vision of Blue Mission to create more peace-orientated society in a country that has rarely seen absence of armed conflict for many generations.

By facilitating groups of children, youth, teachers and parents, using a planned curriculum of class-based and summer activities, an increasing number of young people are being equipped with the attitudes and skills of non-violent conflict resolution and mutual respect. The impact is measurable in terms of reduced incidence of violence in schools and the desire and action of many involved to spread the message of peace to others.

Objectives:

The Ambassadors of Peace's long-term goal is creating a pacific and democratic Society and abolishing of the corporal punishment of children and stop all forms of violence. The Ambassadors of Peace project represents a long-term approach with interventions and goals at several levels.

In the short term, participants become more self-aware, recognize sources of conflict and alternative, non-violent response to conflict. They learn to value and respect the rights of others and the environment.

The medium-term objective is to decrease the incidence of violence and corporal punishment against children within the participating schools and centers. The long-term objective is to create a more peaceful and democratic society by decreasing violence to children and corporal punishment through the interventions of «Peace Ambassadors».

Till November 2008, 15380 children, 1162 parents, 1219 teachers and over 500 trainers and volunteers have participated in the program.

Contact:

Richard Proulx, directeur: ambassadeurspaix@hotmail.com

Les Ambassadeurs et Ambassadrices de la paix

C.P. 665

St-Nicolas, Québec G7A 1A6

Tel: (418) 874-9874

Site web:

<http://recherche.211quebecregions.ca/record/QBC1417?Ln=fr-CA>

3. Al-Liqa Center, Jérusalem, Israël (éducation pour la paix/ dialogue interreligieux/interculturel/ recherche/jeunes).

Ce centre a établi des relations de coopération avec la Chaire UNESCO de Florence en 2007.

«Al-Liqa» is the Arabic word for «Encounter». It was here, in The Holy Land, that the great Encounter between God and man took place, an Encounter enabling all peoples to communicate with each other. In the spirit of this Encounter, a local interfaith initiative led to the establishment of «Al-Liqa Center», a unique place of research, study and dialogue on the religious and cultural traditions, and daily life of the people of the Holy Land and the region.

This Center, which was established in 1982 by a number of Palestinian Muslim and Christian academic and religious leaders, has created a lively dialogue and has fostered understanding between the people of these two religions, Christianity and Islam, and between them and Judaism. In addition, the Center has helped to define the role of the local church and to formulate a Contextualized Theology. The program

includes interfaith and cultural dialogue, Palestinian Contextualized Theology, youth activities, international activities, and the publication of journals, newsletters, books and occasional papers.

Goals and Objectives

- To make both Christians and Muslims understand and accept each other in order to create a suitable atmosphere for a common living.
- To encourage interfaith and cultural dialogues between different peoples and religions in the Holy Land.
- To put an end to attempts by those who try to exploit religions for their own ends.
- To pave the way for justice and peace and to work for the rights of the oppressed, the poor and the marginalized in society.
- To focus on current pressing issues and problems facing society.
- To create awareness for pluralistic, democratic and civil society as well as commitment to human rights.
- To promote awareness and commitment to society and peace among the youth.
- To organize lectures, conferences and study days to further the mission of the Center.
- To publish newsletters, journals and books to proliferate the message of the center locally and internationally.

Contact:

Al-Liqa' Center's New Headquarter
 54-56 Al-Quds Jerusalem Str.
 P.O.Box 11328 Jerusalem
 Tel: +972-2-2742321 / +972-2-2750134
 Fax: +972-2-2750133
 Email: al-liqa@p-ol.com

4. Jewish-Arab Center, Université de Haïfa, Israël (éducation pour la paix/ dialogue interreligieux/interculturel/jeunes/femmes)

Ce centre a établi des relations de coopération avec la Chaire UNESCO de Florence en 2007.

The Jewish Arab Center (JAC), established in 1972, is an interdisciplinary research institute within the University of Haifa, internationally renowned for its work in promoting Jewish-Arab cooperation. They work towards establishing cooperation between Jews and Arabs as equal partners in all our activities. With this in mind, they have encouraged initiatives in three major spheres of activities.

1) *Research*

The JAC supports and publishes research on Middle East affairs such as conflicts and conflict resolution, social change, culture, economic aspects of the region, and the complexity of Jewish-Arab relations. JAC provides a venue for conferences, seminars and other academic events in order to disseminate knowledge and create a meaningful dialog concerning Arab-Jewish coexistence.

2) *Student Activities*

A primary goal of the JAC is to help the University of Haifa to become not just an institute of higher education for Jews and Arabs alike, but also a forum where students from different backgrounds can find new ways of living together and understanding each other better. To further this goal, JAC offers various social, cultural and educational activities related to Jewish-Arab relations to all University students.

3) *Social Responsibility*

The JAC's involvement in both research and student activities lead to the third area of activities, which is social responsibility. JAC contributes to fostering mutual understanding between Jews and Arabs, both on campus and in Israeli society in general, and lend encouragement and support to initiatives leading to involvement in the community and in society in an effort to effect changes for the better in Arab-Jewish relations.

Contact:

ex director Feisal Azaiza (2002- 2009) azaiza@research.haifa.ac.il
 Head of the JAC is Professor Itzchak Weismann. jac.haifa@gmail.com
 University of Haifa, Eshkol Tower Mt. Carmel
 Haifa - Israel 31905
 Tel. 972-4-8240156 (2156)
 Fax 972-4-8240231
jewrab@univ.haifa.ac.il

5. *Centre de la paix, Université Al-Aqsa, Gaza, Palestine (éducation pour la paix/ dialogue interreligieux/interculturel/jeunes/ femmes/ droits de l'homme).*

Le Centre de la paix a été créé par des enseignants et chercheurs palestiniens de l'université Al-Aqsa de Gaza, une université qui forme des professeurs d'écoles dans tous les domaines littéraires et scientifiques. Cette université est la première en Palestine à avoir ouvert un département de langue française en 2000. Le Centre a commencé ses activités début février 2006. Il est animé par un comité de 5 personnes. Ziad Medoukh en est le coordinateur. Il a vocation à organiser des sessions de

formations, des rencontres, conférences ou débats et ateliers sur la non violence, la démocratie et la paix en Palestine. Il dispose actuellement d'une petite salle avec une bibliothèque.

Le Centre de la paix se situe au sein d'un programme plus vaste, associant des organisations européennes et palestiniennes oeuvrant pour la paix, en particulier au Proche-Orient. Ces organisations, par leurs actions d'information, de sensibilisation et d'éducation, contribuent à la construction d'un monde plus solidaire et au développement équilibré et durable. L'enseignement du français dans cette université palestinienne ainsi que les relations de coopération entre l'université et le monde francophone ont aidé à la création de ce centre.

Objectifs

L'objectif général de ce centre est l'instauration d'une Culture de la paix destinée à sensibiliser et former les nouvelles générations de jeunes palestiniens. Générations ouvertes sur les principes de la paix, de la démocratie et les droits de l'Homme.

Ses objectifs spécifiques sont: _

1. Inculquer les principes de base contribuant à la construction de la paix: Démocratie -Droits de l'Homme (droits humains) et du citoyen
Création d'un Etat de droit - La non-violence.Vivre ensemble en paix (tolérance- respect mutue.
2. Renforcer l'enseignement des modules concernant la démocratie et les droits de l'homme qui existent à l'université.
3. Encourager les échanges entre les professeurs et les étudiants de l'Université Al-Aqsa avec les autres universités locales, arabes, internationales afin de bénéficier de leur expérience notamment de celle acquise par les pays où la pratique démocratique est déjà ancienne. Inviter des intervenants extérieurs.
4. Développer l'information à partir de bibliothèques, des médias, d'Internet en donnant la possibilité à tous d'y avoir accès toute la journée.
5. Créer un pôle Recherche-action ayant pour but l'étude auprès de la population de ses demandes, de ses réactions vis à vis de la paix, de la non-violence, de la démocratie et des droits de l'homme.

Contact:

Ziad Medoukh, Professeur de Français à l'Université Al-Aqsa

Tel: 0097259881347

ziadmedoukh@hotmail.com

Dr. Jamal Azaanen. Responsable de recherche-développement à l'université

mél:drzaanen@yahoo.com

L'Université Al-Aqsa. Gaza. Palestine. Po Box 4051

Président de l'Université: Dr Ali Abu Zohri
 Tel: 0097282827997
 Fax: 0097282827996
 president@alaqsau.com

6. Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET), France (éducation pour la paix/ dialogue interreligieux/interculturel, presse spécialisée/ recherche).

Le Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET) est une association régie par la loi de 1901, fondée en 1987. Son but est de développer l'activité de recherche dans une nouvelle approche scientifique et culturelle – la transdisciplinarité – dans sa tentative de prendre en compte les conséquences d'un flux d'information circulant d'une branche de connaissance à une autre et de créer un lieu privilégié de rencontre et de dialogue entre les spécialistes des différentes sciences et ceux des autres domaines d'activité, en particulier, les spécialistes de l'Éducation.

Le CIRET collabore entre autre avec l'Université de Stellenbosch (Afrique du Sud), l'Université Babes-Bolyai de Cluj-Napoca (Roumanie) et tout récemment, avec la Chaire Transdisciplinaire UNESCO de Florence en Italie pour introduire l'approche transdisciplinaire dans l'université italienne.

L'activité du CIRET se concrétise en plusieurs directions:

1. L'édition d'une revue en ligne «Rencontres transdisciplinaires».
2. La constitution d'une base informatique des données concernant la transdisciplinarité.
3. L'organisation de groupes restreints de recherches autour d'un thème bien déterminé et la réalisation d'études ponctuelles concernant d'une manière prioritaire le monde de l'entreprise et le monde de l'éducation.
4. L'organisation de conférences-débats et des colloques nationaux et internationaux. Le CIRET a accordé son patronage au Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité (Convento de Arrabida, Portugal, 2-6 novembre 1994) et également aux colloques transdisciplinaires internationaux «L'art dans la science et la science dans l'art: au delà des deux cultures» (Sao Paulo, Brésil, octobre 1995) et «Les métamorphoses des savoirs: vers quel avenir pour l'Université?» (Locarno, Suisse, septembre 1996). Enfin, le CIRET a sponsorisé le deuxième Congrès Mondial de la Transdisciplinarité (Vitoria, Brésil, 2-9 septembre 2005).
5. Des actions réalisées en collaboration avec les institutions, associations et groupement animés par une attitude de transdisciplinarité, à

une échelle aussi bien nationale qu'internationale. En particulier le CIRET a collaboré avec l'UNESCO par le projet «Evolution transdisciplinaire de l'Université» qui a été présenté comme document de travail au Congrès de Locarno en Suisse, en mai 1997.

Le CIRET favorise l'action en réseau avec des groupements amis comme l'Université Interdisciplinaire de Paris (UIP) et l'Association pour le «Dialogue entre Science et Religion» en Roumanie (ADSTR) qui vise au développement de la recherche et le débat entre les disciplines scientifiques et les religions. C'est à ce titre que le CIRET est membre de la Communauté de pratiques sur le dialogue interreligieux et interculturel de l'UNESCO.

Contact:

Prof. Basarab Nicolescu, directeur

nicol@club-internet.fr

Site web: <<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/index.htm/>>.

7. Revue Cosmopolis, Belgique (éducation pour la paix/dialogue interreligieux/interculturel/ presse spécialisée/ recherche).

Cosmopolis est une publication de haute qualité académique et prospective, bénéficiant de l'appui d'un réseau international de spécialistes de divers domaines des relations internationales et transnationales. Elle se propose d'aborder sous un angle critique le rôle des acteurs du système international et, de manière plus générale, les interactions entre les différentes catégories d'acteurs qui prétendent à l'élaboration d'un ordonnancement à prétention universelle. *Cosmopolis* se situe dans le cadre le plus large du débat actuel sur la place des États et des acteurs non étatiques, les conceptions concurrentes de la société civile, l'universalité des droits de l'individu et la nature actuelle et future, réelle ou imaginée, des relations inter/transnationales. La perspective adoptée est celle d'un horizon cosmopolitique ouvert, qui dépasse celui de la «démocratie internationale» ou des «relations transnationales».

La revue explore la configuration complexe des interactions et des tensions qui lient les diverses catégories d'acteurs et de facteurs dans la recherche d'un ordre mondial nouveau autant qu'au chaos résultant de l'affrontement des modèles qui y prétendent. Elle favorise la méthodologie interdisciplinaire et accueille les textes théoriques ou analytiques traitant de la démocratisation des relations internationales, du sort des États, des nations et des acteurs non étatiques, du statut des droits individuels et collectifs, des rapports entre normes juridiques et valeurs éthiques et culturelles, des visées régionales et mondiales, des mouvements citoyens

et des entreprises économiques et de toute conception ou phénomène particuliers situés à l'horizon cosmopolitique.

Les premiers numéros de *Cosmopolis* publient des textes présentant les diverses conceptions de ce que pourrait ou devrait être un ordre mondial, qu'il soit fondé sur les dispositions institutionnelles actuelles ou réformées, les formations et réseaux de la société civile, la co-existence des communautés culturelles, les dimensions de la transnationalité, les vecteurs de la mondialisation, l'évolution du droit international, la diversité culturelle, l'idée et la réalité d'une Europe cosmopolitique ou toute interprétation particulière de la visée cosmopolitique. C'est précisément à ce titre que cette revue rentre dans la Communauté de pratique UNESCO.

Contact:

Paul Ghils, Rédacteur en chef
 cosmopolis@skynet.be
 Encyclopédie de l'Agora
 Leodica

8. *The Journal of Inter-Religious Dialogue™, USA (éducation pour la paix/ dialogue interreligieux/interculturel/ jeunes/ presse spécialisée/ recherche).*

The Journal of Inter-Religious Dialogue (JIRD) is a forum for academic, social, and timely («hot») issues affecting religious communities around the United States and beyond. Published online and comprised of articles from seminary students, professors, and alumni, it is designed to increase communication and crosspollination between religious groups and their leaders. By promoting these interchanges, JIRD hopes to contribute to a more tolerant, pluralistic society. JIRD works to maintain the highest level of academic integrity. Managed and edited by a multifaith team of seminary students and scholars, all articles undergo a rigorous double blinded peer review by an elite team of academics, theologians, and non-profit leaders who serve on its Board of Scholars. The Journal's very operation demonstrates that, while significant differences do indeed exist between religious communities, they need not preclude collaborative efforts and general good will.

More specifically, JIRD seeks to:

- Feature articles on cutting edge research and scholarship taking place at theological seminaries around the country.
- Promote innovative ideas and methodologies for inter-religious work.
- Express challenges facing religious communities and openly discuss inter-religious disputes and their possible solutions.

- Stimulate interfaith dialogue and collaborative projects by providing a forum through which students, professors, and alumni at theological seminaries can share ideas and build connections with one another.
- Discuss the importance of current events, both within the United States and abroad, for different religious groups.

As the first peer reviewed interfaith journal for seminary students, faculty, and alumni, it is poised to dramatically increase interchanges between religious leaders in the United States. With the understanding that members of the clergy substantially impact the dynamics within their congregations and religious movements, JIRD offers a novel way to establish long-term dialogue and collaboration between religious communities.

Contact:

Joshua Stanton, editor in chief
 josh@irdialogue.org
 Web site:
<http://irdialogue.org/>

9. University of Human Unity (UHU) and the Centre for International Research in Human Unity (CIRHU) Auroville, India (éducation pour la paix / dialogue interreligieux / interculturel / jeunes/ recherche).

The city of Auroville (<<http://www.auroville.org/>>) has become widely recognised (from the Government of India, UNESCO and the European Commission, among others) as a place of learning that seeks to ensure international understanding, peace, innovative education, a learning society and an all round material and spiritual development of harmonious individual and collective growth.

Today, there are two major places dedicated to Higher Education in Auroville: the University of Human Unity (UHU) and the Centre for International Research in Human Unity (CIRHU). The UNESCO Transdisciplinary Chair of Florence in May 2009 signed an Agreement with both the institutions in order to develop a concrete collaboration on the themes of Peace and interreligiuous and intercultural dialogue.

The University of Human Unity (UHU), is being conceived of as an innovative alternative genre of university, expressive of the exploration of a new consciousness in the emerging universe-city that is Auroville, the universal city of values and knowledge, free from many of the conventional restraints that characterize higher educatio-

nal institutions in the world today. At present there are a number of centres in Auroville which are looking for a wider cooperation among themselves and the world, in the field of research and integral studies. The University of Human Unity is a platform for exploration and discovery in all areas of human knowledge and activity where students themselves may conceive and pursue programs of study in a supportive and contemplative atmosphere with the participation and cooperation of other students and facilitators in their respective fields of interest. Through this University, they explore new approaches to knowledge and new ways of being, self-educational methods and learning modalities which may lead us to a new perspective and expression, a deeper understanding and a truer force of consciousness that is manifesting in Auroville and the world.

To further support an integrated and continuing learning process, UHU programs are offered to the world through the development of a comprehensive cyber-platform. This online universe-city offer personal portals, group collaboration centres for study and research, an interactive speaker/mentor bureau, a comprehensive library of data that includes text, images, audio, video and self-study tutorials. In addition, the site includes international program and event calendars, topic specific forums, bulletin boards, blogs and live webcasts.

Contact for UHU:

Prof. Rudolf Schmitz Perrin:

rudolf_schmitz-perrin_phd@hotmail.com

web site: <<http://www.universityofhumanunity.org/>>

The other initiative is known as the Centre for International Research in Human Unity (CIRHU). Its main areas of focus include the study of human transformation and the exploration of conditions that are favourable for an evolution in consciousness and the realisation of a fundamental human unity. CIRHU wishes to be a kind of think tank and exchange-point for people around the world who are concerned with these themes – to experiment, discuss, exchange and contribute to the growing global understanding of what it means to create and live in a truly spiritualised society.

The CIRHU:

- Hosts leading scholars and thinkers throughout the world for conferences on themes of consciousness and research in human evolution.
- Offers teacher training programmes in value oriented education.
- Provides opportunities for student exchanges from around the world to foster international understanding.

- Offers training programmes on themes including earth restoration and sustainable living (in addition to the programmes already available to date).
- Develops teaching/learning materials for all the faculty areas that can be used to foster cross cultural learning and a synthesis of knowledge.

Contact:

CIRHU: study@auroville.org.in

ANNEXE 3. SITOGRAFIE

UNESCO Transdisciplinary Chair Human Development and Culture
of Peace Univeristy of Florence

<<http://www.unescochair-unifi.it/>>

Community of UNESCO Chairs for Interreligious and Intercultural
Dialogue for mutual understanding

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=54702&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

UNESCO

<<http://www.unesco.org/>>

Community of Practice in Curriculum Development

<<http://www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-in-curriculum-development.html>>

University Twinning and Networking/UNITWIN

<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=41557&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

ANNEXE 4. BIOGRAPHIE DES AUTEURS

Giuditta Alessandrini is a Professor of the disciplines of Science of education and actually is teaching Social Pedagogy and Pedagogy of work in the Faculty of Science of Education at the Roma 3 University. There she teaches also General Pedagogy and Pedagogy of human resources and organizations.

<<http://www.formazione.uniroma3.it/doceboCms/>>

Olivier Arifon, après un poste de Maître de conférence à l'Université Shuman de Strasbourg (d'où il a dirigé le travail présenté dans ce livre), il est actuellement professeur au Département de Sciences de la communication et information de l'Université libre de Bruxelles (Belgique). Il enseigne et mène de la recherche sur le lobbying comme facteur de communication et élément du débat démocratique, ainsi que sur la société civile, Internet et les changements sociaux en Chine et dans le Sud Est Asiatique (Cf. «Hermes review» n° 55, <<http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article697>>).

Sonia Bahri Ph.D, has been Chief, Section for International Cooperation in Higher Education Division of Higher Education Education Sector UNESCO. From 2011 she is Chief of Section, Science Policy Reform, SC/PCB, UNESCO.

<<http://www.tashkent.unesco.org/en/science/58/>>

Sana El Bizri is founder President and program manager of Blue Mission. She holds a Masters in Sociology and Criminology as well as a DEA in psycho-pedagogy. She began her practical experience in 1985 with several NGOs as a medico-social assistant and regional coordinator. Blue Mission is an organization established in 2002 after the Lebanese Civil War in order to foster peace through through a number of human rights and peace programs.

<<http://www.bluemission.org/>>

Maria Cecilia Castro Gasparian M.C. Master and PhD in Education: Curriculum PUCSP. Educator, Clinical Psychologist and Institutional PUCSP, Family Therapist, Member of the World Science AMCE Aso-

ciación de la Educación, GEPI Researcher Research Group for Interdisciplinary Research PUCSP.

<<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=65>>

Paul Ghils Professeur de relations internationales et traduction orientées vers la communication multilingue à la Haute Ecole de Bruxelles, il dirige les revues Transnational Associations et Cosmopolis.

The Haute Ecole de Bruxelles/Institut supérieur de traducteurs et interprètes is a world renowned school that focuses on translation and communication tacticts. <http://www.inst.at/trans/15Nr/01_6/ghils15.htm>

Silvia Guetta Ph.D is Associated Professor of Social Pedagogy at the University of Florence, Italy. She is coordinator of the network of the cultural of peace knowledges of the UNESCO Chair of Florence. Her research moves in different fields as: the history of jewish education in Italy, the intercultural education, the inclusive education, the methodologies to peace education. Together with Antonella Verdiani has been curator of the network of Community of Pratices and of the ebook.

<<http://www.unescochair-unifi.it/>>

M. Thiérot Loisel has a PhD in philosophy of education at Unicamp Brazil and post doctor at the faculty of philosophy of the Laval University in Canada.

Richard Proulx is a teacher and educator, as well as director of the NGO Ambassador of Peace (Montreal, Canada). In 1999, Richard Proulx implemented a peaceful conflict resolution program called «Peace Ambassadors» in schools in Quebec, Canada. The project began in two schools with the aim of enabling students to intervene when violence occurs among students, in order to restore a peaceful environment. The project proved successful among both student and teachers.

Paolo Orefice, Full Professor of Social Pedagogy and Theory of Education at the the Faculty of Science Education, University of Florence and Director of the UNESCO Transdisciplinary Chair «Human Development and Culture of Peace». He was Dean of the Faculty of Education University of Florence and President of the Conference Deans of the permanent Faculty of Education. Vice-Rector for Innovation and Quality of Education. Director of Graduate School of Science University of Education Florence and the Master in Development Local Human Culture of Peace and International Cooperation University of Florence. He published a lot of books on theory local educational processes, on the integration among perceptual, emotive and rational knowledge, on the

different levels of analysis and educative intervention with adults and on the approach the Participatory Action Research in the context of Life-long Learning.

<<http://www.unescochair-unifi.it/>>

Cristina Rossi is a teacher of Philosophy and History in the high school in Bergamo (Italy). She obtained a PhD in Science of international cooperation at the Bergamo University with the work “Towards an intercultural generation? Plural identities and strategies for sharing cultural diversity among adolescents in school”. Currently she collaborate with the chair of Education and human rights at the Bergamo University and with the Community of research “Cultures, religions, human rights, non-violence” inspired by the thought of Raimon Panikkar.

She published in 2009 the book *The cultural difference: perspectives and routes*, with E. Agosti, I. Brundia, L. Moretti.

Joshua Stanton is the programming director and co-founding editor of the Journal of Inter-Religious Dialogue. The Journal of Inter-Religious Dialogue is a forum for academic, social, and timely issues affecting religious communities around the world. Published online, it is designed to increase both the quality and frequency of interchanges between religious groups and their leaders and scholars. Although he graduated with degrees in history, Spanish and economics, his work has been mostly in the religious education field.

<<http://www.huffingtonpost.com/joshua-stanton/>>, <<http://irdialogue.org/about/>>

Antonella Verdiani, titulaire d’un Doctorat (2008) et d’un DEA (2002) en Sciences de l’éducation, diplômée en architecture (1980), Antonella a été fonctionnaire à l’UNESCO où elle a travaillé en particulier pour l’éducation pour la paix et la non violence (1987-2005). Depuis 2006, elle collabore avec la «Chaire UNESCO de Développement humain et Culture de la paix» de l’Université de Florence (Italie) ainsi que pour le CIRPP, le «Centre d’Innovation et de Recherche en Pédagogie» de la Chambre de Commerce de Paris. Elle donne de conférences et des formations notamment sur «l’éducation à la joie» concept qu’elle a élaboré à partir de son expérience à Auroville (Inde). Elle est en train d’écrire un livre à ce même sujet.

Papers written by Prof. Silvia Guetta Ph.D. are translated by Evelyn HS Rosenblatt.

