

## Ibn Khaldûn, une théorie de l'éducation en avance sur son temps

*Ibn Khaldun, a theory of education ahead of its time*

*Ibn Khaldûn, una teoría de la educación adelantada a su tiempo*

Mongia Arfa Mensia

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/7051>

DOI : 10.4000/ries.7051

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

France Education international

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2018

Pagination : 69-77

ISBN : 978-2-85420-620-3

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Mongia Arfa Mensia, « Ibn Khaldûn, une théorie de l'éducation en avance sur son temps », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 79 | décembre 2018, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7051> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.7051>

---

© Tous droits réservés

# Ibn Khaldûn, une théorie de l'éducation en avance sur son temps

Mongia Arfa Mensia

Université de Carthage

Des chercheurs contemporains ont consacré des études à l'apport original d'Ibn Khaldûn (1332-1406) dans plusieurs disciplines, dont l'histoire et la sociologie. Quelques-uns ont mis l'accent sur la relation de cause à effet qu'il a établie entre elles. Son entreprise s'inscrivait dans un vaste projet de société, dans lequel le savoir occupe une place prépondérante, savoir qui lui sert d'argument pour étayer sa visée éducative et de pivot autour duquel les autres éléments de sa pensée sont disposés. Une lecture de ses deux ouvrages, *al-Muqaddîma (Les Prolégomènes)* (De Slane (1863-1868) et *Rihlatu Ibn Khaldûn, charqan wa gharban (Le Récit de voyage)* (Cheddadi, 1980), permet de cerner sa conception de l'éducation et des méthodes d'apprentissage utilisées dans les institutions islamiques de son temps. La présente étude mettra l'accent sur sa vision morale, psychologique et didactique, où s'entrelacent des idées sur l'éducation qui, de nos jours, n'ont guère perdu de leur originalité ni de leur intérêt. Nous commencerons par les situer dans leur contexte général et particulier.

69

## LE CONTEXTE HISTORIQUE ET CULTUREL

Les idées d'Ibn Khaldûn sur l'éducation reflètent la réalité pratique du monde arabo-musulman du <sup>xiv</sup><sup>e</sup> siècle dans lequel il a vécu (De Slane, 1863-68 ; Al Husari, 1935). Pour avoir sillonné ses principautés de son Orient à son Occident (De Slane, 1863-68; Cheddadi, 1980), il a pris conscience de sa décadence à la suite de l'effritement de l'empire abbasside (750-1258), de l'invasion de sa capitale Bagdad par les Mongols (1258) et de la perte de l'Andalousie (1236-1492). Il a été un proche témoin des disputes tribales et des révoltes à caractère ethnique, confessionnel ou schismatique. Les moyens auxquels ont recours les hommes d'État, qu'il a souvent côtoyés, afin de garantir la stabilité de leur pouvoir, n'ont pas de secret pour lui : ce sont soit le despotisme, soit la réorganisation administrative et économique, soit l'usage de moyens scientifiques et éducatifs reposant sur le texte coranique.

De tels comportements ne pouvaient laisser souffler un vent de réforme. Il existait cependant des savants qui osaient garder du recul et une attitude relativement critique. Leur formation théorique et leur expérience leur permettaient de défendre leurs positions philosophiques ou théologiques. En favorisant l'adoption des sciences rationnelles et naturelles, ils contrecarraient plus ou moins l'orientation spirituelle de l'époque, qui accordait la primauté aux sciences religieuses.

Ibn Khaldûn fait partie de ceux qui cultivèrent une vision synthétique des sciences et un esprit encyclopédique. Il réorganisa toutes les variétés du savoir qui allaient à l'encontre de la décadence politique et culturelle, mais sans pour autant échapper totalement à l'esprit dogmatique dont il s'était imprégné durant sa formation théologique, assurée par son père puis par ses maîtres (Cheddadi, 1980). Ceux-ci l'initient au métier d'enseignant, qu'il exerça dans plusieurs institutions (Cheddadi, 1980 ; De Slane, 1863-68) à Tunis, à Tlemcen et enfin au Caire, où il expérimenta à l'Université d'al-Azhar une nouvelle méthode d'enseignement, après avoir acquis la maîtrise des sciences et des systèmes aussi bien religieux que rationnels.

Ce contexte et ces circonstances personnelles façonnèrent certainement le profil historique, pratique et théorique nécessaire pour lui permettre d'élaborer une théorie de l'éducation.

## LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION CHEZ IBN KHALDÛN

Dans *Al-Muqaddima* (De Slane, 1863-68), Ibn Khaldûn intègre l'enseignement dans une nouvelle vision qui repose sur l'analyse des causes réelles pour assurer une description crédible des faits. Sa formation lui fait adopter une démarche assez hétérogène, où s'entremêlent la logique aristotélicienne censée garantir aux raisonnements rationalité et certitude, et une analyse expérimentale censée rendre plus effective la connaissance de la société humaine dans sa réalité. Mais en tant que penseur musulman, il ne néglige pas le rôle accordé à la volonté divine dans le cours des affaires humaines. Ces différentes procédures argumentatives sont jugées nécessaires pour créer les conditions favorables au type d'enseignement qu'il propose et pour exposer les méthodes qu'il préconise (section 6). Force est de souligner que la subtilité de sa démarche et de sa visée pédagogiques ne devient perceptible qu'après la lecture des cinq chapitres précédents, dans lesquels sont égrenés les éléments relatifs à notre propos. On peut alors reconstituer sa théorie éducative, dans laquelle il adopte une vision historique, biologique et logique et met en avant des postulats qui lui servent à démontrer progressivement l'importance des sciences dans la vie sociale. Il les situe au couronnement des conditions naturelles et humaines de la société (*al-'Oumrân*) (De Slane, 1863-68), notion fondamentale dans sa pensée et fondatrice de sa théorie éducative. L'idée que l'homme est de nature sociale, consacrée par les philosophes depuis Platon, révèle la nature universelle de toute association humaine et dégage les lois auxquelles elle obéit nécessairement dans son fonctionnement et au cours de son histoire. Ibn Khaldûn analyse différents types d'anthropologie pour montrer l'existence de conditions naturelles nécessaires, sans lesquelles aucune société ne verrait le jour. Celles qui sont extérieures à l'homme sont liées à la géographie naturelle (section 1) (*op. cit.*). D'autres sont d'ordre interne : ce sont les prédispositions naturelles et innées (*firiyya*), qui s'apparentent à l'instinctif et au cognitif. Ces facteurs exercent sur l'homme une influence et conditionnent son mode de vie et sa manière de subvenir à ses besoins rudimentaires dans l'organisation sociale simple et primaire, dans une première phase, celle de la société bédouine (*op. cit.*), avec ses caractéristiques biologiques, sociologiques et morales (section 2). Puis règne alors un système politique qui doit se baser sur la justice et l'égalité (section 3), afin de



préparer le passage, dans une seconde phase, vers une forme sociale sédentarisée et citadine (*hadhari*) (*op. cit.*) avec une culture propre et spécifique et des besoins de plus en plus sophistiqués (section 4). Cette évolution génère un essor économique, technique et artistique qui consiste à développer une production industrielle diversifiée (section 5), elle-même résultant d'un savoir disséminé grâce à l'enseignement (section 6).

Cette analyse de la société humaine insiste, dans sa nature et sa structure, sur la relation étroite entre les domaines géographique, naturel, biologique, social, politique et économique, lesquels assurent une relation dialectique entre nature, société, métiers, sciences et enseignement. L'éducation, soutenue par l'enseignement et étant la résultante de tous ces aspects, devient ainsi un phénomène social (*op. cit.*). La prospérité comme la décadence de la société sont tributaires de cette dialectique entre sciences et enseignement.

Dans une approche philosophique de l'éducation, Ibn Khaldûn ajoute à l'état social de l'homme sa faculté rationnelle, dimension qui lui permet d'abord un apprentissage naturel et inné (*jibillî* et *fîtrî*) et de satisfaire ensuite son besoin d'assimiler et d'acquérir la connaissance (*iktisâb al ma'rifa*), en développant progressivement une faculté et un *habitus*. Cette vision est rationnelle : en seront exclues magie et prophétie. Elle est aussi utilitaire (*nâfi'a*) : l'enseignement aura pour fonction une opération didactique de plus en plus formalisée, qui va jusqu'à devenir un métier ou un art, pour l'acquisition de la connaissance à caractère général, d'abord, et à caractère spécialisé (*tahsîl, hiâzat 'ilm makhsûs*), ensuite.

À ce niveau, Ibn Khaldûn fait intervenir le savoir. La culture et le développement des sciences, répète-t-il, sont conditionnés, d'une part, par la vie citadine et, d'autre part, par la collecte du savoir par différents moyens : en consultant les écrits et les traités, en fréquentant les écoles, en voyageant et en s'initiant auprès des savants (*op. cit.*).

Les métiers et les arts reflètent dans leur développement l'image de la société : rares et simples chez les bédouins, qui se contentent du nécessaire, complexes chez les citadins, qui s'attachent, de manière évolutive, au superflu et au luxe. La perfection dans le domaine des sciences dépend de l'avancement de la société (*op. cit.*).

La question cruciale reste la suivante : de quelle manière transmettre et enseigner ce savoir savant ? Comment doit-on enseigner les différentes sciences et les divers métiers ?

Pour Ibn Khaldûn, le lien entre savoir et enseignement est indissociable et de nature dialectique. Il considère l'enseignement des sciences comme un moyen efficace pour effectuer le passage de la matière scientifique purement théorique à la matière transmise et mémorisée. À cet effet, il prône une formation qui répond aux besoins de l'élève afin de garantir un rendement (*mardûd*) aussi bien moral que scientifique et social. Il cite de grands savants qui, par tradition, ont consigné leur savoir et exprimé le souci de le transformer en une matière d'enseignement : Galien (m. 216), Hunayn Ibn Ishâq (m. 873), Ibn Sahnûn (m. 870), Ibn Al-Jazzâr (m. 980), Ibn Abî Zayd (m. 996). Il intègre les méthodes d'enseignement d'Al-Ghazâlî (m. 1111) et d'Ibn Ruchd (m. 1198) dans sa nouvelle théorie et sa démarche. Il est amené ainsi à transformer le contexte religieux et social du Coran (Al Wardî, 1988).

Dans le chapitre 6 de sa *Muqaddima*, Ibn Khaldûn explicite le sens de l'enseignement et définit son essence. C'est une opération didactique qui s'ordonne selon trois étapes progressives : l'apprentissage, l'acquisition progressive et la maîtrise finale d'une science précise (De Slane, 1863-68). Dans une étape socialement avancée, l'enseignement se transforme en un moyen de subsistance et devient une profession. En acquérant ce statut social, il participe à l'évolution de l'esprit de l'élève et de sa formation, en fonction des bases qui sous-tendent le système d'enseignement adopté dans telle ou telle société.

Cette opération, qui permet la transposition de ce savoir savant en un savoir enseigné, exige tout un processus. Chaque savant commence, lorsqu'il entreprend de rédiger son savoir, par établir une classification des sciences (*op. cit.*) dans laquelle, souvent, il expose sa vision du monde, consigne les sciences en vigueur en son temps et identifie celles qui sont à enseigner suivant un ordre pédagogique et progressif, allant du plus simple au plus compliqué. Cela constitue le programme à enseigner, modulé selon différents niveaux. C'est pourquoi Ibn Khaldûn (*op. cit.*) présente une classification des sciences en deux parties : les sciences rationnelles ('*aqliyya, hikmiyya, falsafiyya*) ou philosophiques, auxquelles l'homme parvient, en tant qu'être doté de raison usant des seules facultés naturelles ; et les sciences traditionnelles (l'exégèse coranique, la tradition prophétique, les sources du droit, la jurisprudence et la théologie), qui nous parviennent par voie de transmission (*naqliyya, wadh'iyya*).

Qu'elle soit d'espèce théorique ou pratique, d'origine religieuse ou rationnelle, de statut prohibé ou permis, aucune science ne peut se passer de didactique. Celle-ci diffère seulement selon les méthodes adoptées pour l'enseignement. L'acquisition des sciences traditionnelles, par exemple, se fait par écoute directe (*samâ'*) et donne la priorité à l'apprentissage du Coran. L'idée est qu'un tel procédé développe chez le débutant une faculté et un *habitus* à la fois psychologiques, intellectuels, moraux et politiques. Ce faisant, la religion peut constituer en soi une fin et un moyen, conformément au principe islamique qui vise à l'adhésion aux croyances, au développement de la piété (*taqwa*) et à l'espérance de la récompense dans l'au-delà (*op. cit.*). Ces qualités sont demandées par les pouvoirs politiques à qui elles garantissent la stabilité, en atténuant les discordes dans la société et en mettant l'enseignement et ses acteurs à leur service. Ils exercent alors leur droit de regard sur les lieux d'enseignement, les enseignants et les sciences enseignées.

Ibn Khaldûn use d'arguments de type philosophique, biologique et théologique pour prouver que la finalité et la qualité de l'enseignement doivent tenir compte de l'*habitus* de l'élève. De la sorte, l'éducation reste une méthode susceptible de l'aider à être réceptif à cette transposition, dont la réussite reste tributaire de l'organisation des matières, de la méthode, du style de rédaction, de la terminologie adoptée. Rendre l'apprentissage d'une seule science plus aisé permet d'éviter de confondre entre elles les sciences enseignées simultanément (*op. cit.*), et de prévenir chez l'élève une dispersion, voire un blocage.

Quant à la méthode d'enseignement, elle est basée sur la lecture et l'inculcation du discours de façon réitérative et durable, en commençant par l'exposé général et sommaire des questions les plus élémentaires, sans entrer dans le détail et tout en veillant à la capacité d'assimilation de l'élève (*op. cit.*).



Le résultat se concrétise grâce à un choix judicieux de manuels pédagogiques, qui ne doivent pas être des abrégés, condensant un maximum d'idées en un minimum de phrases, ce qui favoriserait l'équivocité du sens et rendrait la compréhension difficile (*op. cit.*). Ils ne doivent pas non plus être nombreux et ne comporter ni redites sur la même discipline ni exposé de méthodes et de terminologies différentes (*op. cit.*), ce qui nuirait à la concentration de l'élève et à sa capacité d'acquisition.

Le comportement agressif et le recours au châtiment corporel envers l'élève sont totalement bannis, car ils développent son aversion de l'enseignant et inhibent son élan vers l'apprentissage. Il y va même de son humanité, qui risque d'être réduite, voire détruite par de tels agissements. Au niveau éthique, cette sévérité est néfaste : paresse, mensonge, ruse et absence de franchise deviennent des habitudes tenaces, dont l'élève ne pourra plus se défaire. À terme, il finira par désertir l'école (*op. cit.*).

Ibn Khaldûn plaide pour le devoir de respect, qui favorise l'assiduité du disciple et son rapprochement du maître. L'évaluation de cette méthode interactive se fait à travers le bénéfice de la liberté d'expression orale, dans la mesure où elle aide l'apprenti à développer (*tanmiya*) sa faculté de bien parler, d'argumenter et de convaincre, après avoir bien écouté et discuté.

L'évaluation se fait aussi par l'usage des connaissances déjà acquises, par le degré de la maîtrise de la langue et l'aptitude à s'exprimer (*fatq al-lisân*) dans le dialogue (*muhâwara*) (*op. cit.*). C'est alors que la capacité linguistique atteint le niveau de l'éloquence. Certes, Ibn Khaldûn lie la langue à la société parlante, il reconnaît aussi la contribution essentielle des non arabes (*a'âjim*) au développement des sciences arabes. Il fait en outre état, par l'étude historique, de l'évolution de la langue. Mais il reste conformiste en la matière et la langue de la tribu arabe de Mudhar, composante principale de la langue littéraire standard, demeure à ses yeux l'étalon et l'idéal de la compétence linguistique, et, par conséquent, le signe d'une compétence productive (*fasâha, bayân*).

Pour l'enseignement des métiers et des arts, Ibn Khaldûn donne une définition large. Il invoque encore l'*habitus*, qui marie le pratique et l'intellectuel, véritable harmonie entre le corporel sensible (*jismânî mahsûs*) et le rationnel bien enraciné dans l'esprit (*sifa râsikha*). C'est ainsi que, selon Cheddadi (1994), Ibn Khaldûn conçoit « la technologie comme domaine de savoir et de pensée lié à l'action, et par conséquent inférieur à la science qui est pure spéculation ». Les métiers s'apprennent et s'acquièrent par l'observation directe et l'imitation du maître, au cours d'une pratique continue.

## LA DISSÉMINATION DANS L'ESPACE ET DANS LE TEMPS

Pourrait-on parler vraiment de « dissémination » dans l'espace et dans le temps de la théorie de l'éducation chez Ibn Khaldûn, alors qu'elle n'était pas souvent citée dans l'analyse de son histoire par la postérité ? Peut-être la conjoncture politique négative, qui a duré jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, est-elle en mesure d'expliquer cette destinée. Pendant plusieurs siècles, la conjoncture intellectuelle était pour ainsi dire « en veilleuse » et l'éducation demeurait traditionnelle. Les intellectuels se limitaient souvent aux redites, dès lors qu'ils étaient incapables d'affirmer leur liberté d'expres-

sion, et ils se gardaient de prendre en considération les critiques politiques et éducatives d'Ibn Khaldûn, souvent virulentes et accompagnées de propos pessimistes et d'un sentiment d'amertume face au niveau des élèves et des enseignants, ignorants des méthodes pédagogiques (*op. cit.*). Ces remarques n'ont d'ailleurs pas donné lieu à une véritable réforme du système éducatif, ni dans son environnement ni ailleurs, ni à son époque ni plus tard.

Force est de constater que, malgré la pensée vigoureuse d'Ibn Khaldûn, ses idées n'ont été ni clairement ni ouvertement reprises par ses disciples. Mais l'historien tunisien Ahmed Abdessalem (1983) cite des noms de ses lecteurs, tels que Al-Maqrîzî (m. 1442), Ibn Al-Azraq (m. 1491), bn Hajar al 'Asqalânî (m. 1449), ou des figures qui se sont plus tard référées à lui, tels que Al-Sakhâwî (m. 1497), Al-Suyûtî (m. 1505), Al-Maqqarî (1632) et d'autres. Nul n'a pris en considération ses idées en matière d'éducation. Était-il en avance sur son temps ? Était-il en marge ou hors de son temps, à une époque où l'enseignement traditionnel envahissait mosquées (Jawâmi') ou écoles (madâris) ? Les conditions sociales et politiques de son époque ne favorisaient pas l'assimilation d'idées aussi avant-gardistes que les siennes. Le monde arabe vivait des crises économiques et politiques à répétition. La colonisation avait déjà commencé ses projets conquérants. Ces conditions réunies peuvent expliquer les raisons du désintérêt pour la pensée éducative khaldûnienne, à de rares exceptions près. Notons cependant que les Turcs exploitèrent ses idées politiques pour user de son interprétation du concept de califat à travers une traduction en 1674 (Al Husarî, 1935 ; Al Wardî, 1988). En Occident, des lectures orientalistes se sont succédé (D'Herbelot de Molainville, 1697). On n'a pas ignoré la ressemblance des idées d'Ibn Khaldûn avec celles de la Réforme italienne, de Montaigne, de Montesquieu (Al Husarî, 1935), de Marx ou d'Auguste Comte.

Dans le monde arabe, Ahmed Abdessalem (1983) a rassemblé les noms des lecteurs tardifs d'Ibn Khaldûn, des réformateurs du XIX<sup>e</sup> siècle, à l'instar de l'Égyptien Al-Tahtâouî (2012) et du Tunisien Khayruddîn (m. 1890), tous deux considérés comme des innovateurs en matière d'enseignement laïque. Ils ont l'un et l'autre découvert son œuvre, lors de leur voyage en France, dans différentes traductions effectuées par des orientalistes tels que Quatremère (1858), De Slane (1863, 1865, 1868), etc. Son ouvrage n'était pas enseigné, y compris à l'Université d'al-Azhar, au Caire (Al Wardî. 1988).

Plusieurs allusions, dans les écrits de ces réformateurs, prouvent que la lecture de la *Muqaddima* a plutôt servi à argumenter leurs projets de réforme (Arfa, 2008) et de modernisation de l'enseignement. Néanmoins, ils avaient tendance à se référer plutôt à ce qu'ils avaient observé dans le système européen, et notamment français, lequel leur paraissait en avance. Al-Tahtâouî (2012), par exemple, a bien décrit les instituts et les universités français laïques, leur classification des sciences modernes ainsi que la nouvelle histoire de la langue. Ceci témoignait d'une nouvelle vision du monde et permettait d'actualiser les idées d'Ibn Khaldûn avec des concepts réformateurs et des termes adéquats. Au XX<sup>e</sup> siècle, l'Égyptien Taha Hussein a soutenu à la Sorbonne, en 1917, une thèse d'un apport appréciable sur l'étude analytique et critique de la philosophie sociale d'Ibn Khaldûn. Les traductions se sont poursuivies en Europe. Nous citerons celles en français de Gaston Bouthoul, en 1930, de Vincent Monteil, en 1968, et celle en anglais de Franz Rosenthal, en 1967.



Yves Lacoste (1966) et Georges Labica (1968) situent cette vision par rapport au matérialisme historique, structuraliste et dialectique, et lui trouvent une analogie avec le marxisme. D'autres évoquent plutôt ses tendances économiques capitalistes et de son idéologie laïque. Olivier Carré (1979-1980) évoque ainsi « le laïcisme khalidounien ». Par ailleurs, les colloques et les études se succèdent, y compris quelques interventions sur l'éducation. Seyd Farid Alatas (2013) consacre un chapitre à « L'éducation et la connaissance chez Ibn Khaldûn ». Il analyse ses idées éducatives et le considère comme un guide pour ceux qui veulent comprendre l'ensemble des sciences existantes et les rapports qu'elles entretiennent entre elles, sans compter ses points de vue sur l'aptitude à apprendre et à mémoriser les programmes. Un autre chapitre est consacré à « la réception d'Ibn Khaldûn ». On peut citer surtout les traductions complètes ou partielles de l'œuvre d'Ibn Khaldûn et les écrits d'Abdesselm Cheddadi (1980, 1994, 1999, 2006, 2009, etc.), qui a longuement étudié ses idées, ses approches et sa terminologie, qu'il trouve assez actuelles. C'est dans ce sens qu'il a posé la question de savoir si Ibn Khaldûn peut encore nous aider à penser les relations entre les civilisations à l'heure de la mondialisation » (Cheddadi, 2009), à l'instar de Claude Horrut (2004) qui répond par l'affirmative à la question de savoir si cet historien peut nous apprendre quelque chose aujourd'hui. De nos jours, Ibn Khaldûn est de plus en plus cité dans les articles de recherche sur les approches pédagogiques et didactiques modernes. Une manière de prouver que les intellectuels et les sociétés sont prêts à endosser ses idées, jugées désormais fort utiles pour soutenir l'évolution de l'enseignement actuel. Cette lecture-relecture peut s'avérer sans fin (Al Jâbrî, 1982).

## **LE POUVOIR DE COMPRÉHENSION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ACTUELS**

La comparaison des idées actuelles sur l'éducation avec celles d'Ibn Khaldûn pourrait certes paraître anachronique, compte tenu de la différence de conjoncture et de contexte. Malgré cela, Buret (1934) reconnaît les efforts fournis par Ibn Khaldûn, qualifiés de « cogitation d'ordre pédagogique ». Cheddadi (1994) va plus loin. Il remarque que, bien que ses idées concernant la place de l'éducation dans la sociologie aient au premier abord une apparence dispersée, incomplète et ambiguë, son « apport est le plus complet dont nous disposons » et le système qu'il présente « large, sur bien des traits, préfigure nos systèmes modernes ». Bon nombre de chercheurs contemporains n'ont pas tari d'éloges sur son caractère innovant ou novateur, pionnier et avant-gardiste. Beaucoup considèrent ses efforts comme étant de tendance pré-moderniste, et même moderniste, voire postmoderniste (Buret, 1934 ; Lacoste, 1966 ; Cheddadi, 1994, 2009), dans la mesure où ses idées sont d'actualité et rappellent la formation de l'esprit scientifique décrite par Bachelard (1983), ainsi que les idées de Piaget sur la psychologie de l'enfant. Les spécialistes lui reconnaissent le bien-fondé de ses vues pédagogiques, psychologiques, anthropologiques ou sociales. Elles contiennent même les germes de quelques disciplines modernes qui se développent rapidement, comme la didactique et les sciences de l'éducation, qui participent à l'analyse et à la réforme de l'enseignement, à chacune de ses étapes.

La question de l'impact de l'enseignement des sciences est une préoccupation des savants et des chercheurs depuis les années 1980, comme par exemple les mathématiciens Michel Verret (1975) et Yves Chevallard (1986), en ce qui concerne la didactique des sciences. Les questions soulevées par Ibn Khaldûn restent d'actualité : comment transposer la connaissance dans l'enseignement ? Avec quelles étapes ? Comment procéder pour effectuer cette transposition ? Quels sont les moyens et les supports adéquats pour l'enseignement ? Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue scientifique spécialisée, quel est le rôle de la culture dans cet enseignement ? Cet apprentissage doit-il se faire dans la langue maternelle, dans une langue seconde ou même dans une langue étrangère ? Comment concevoir la terminologie ? Comment évaluer l'enseignement, l'enseignant et l'élève ? Quel est le bénéfice de la méthode interactive et interculturelle ? Quel est l'impact de la mobilité dans la formation ?

Diverses questions et problématiques ont été soulevées par Ibn Khaldûn à sa manière et dans le langage qui lui était propre. Elles sont aujourd'hui particulièrement actuelles, dans le champ de la didactique qui prend de l'ampleur et développe une approche pluri- et interdisciplinaire (la psycholinguistique, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, la sociologie de la connaissance, l'anthropologie culturelle...). Ces disciplines contribuent à approfondir la recherche, en analysant le contexte social et politique, surtout en ces temps de crise. Elles permettent de repenser en profondeur la vision éducative et favorisent l'innovation en matière pédagogique. L'immersion dans différentes cultures et la comparaison entrent en jeu dans l'élaboration des manuels d'enseignement. Ces démarches rappellent en un sens celles entrevues par Ibn Khaldûn et témoignent de sa perspicacité. Même si les réponses apportées restent relatives et discutables, elles ne peuvent que contribuer à faire évoluer un enseignement resté classique et statique.



La *Mouqaddima* d'Ibn Khaldûn reste une œuvre importante dans l'histoire humaine en général, et dans l'histoire de l'enseignement en particulier. Son approche historique et analytique ainsi que son attachement à la réalité sociale, au sens large, renvoient à l'idée qu'il faut se faire de l'enseignement non comme utopie, mais comme possibilité pour les générations à venir. Un certain recul permet de déceler une dualité de perspective qu'il doit à sa formation théorique et pratique, multiple et hétérogène. Il élabore une vision encyclopédique rationnelle, qui se révolte contre les méthodes traditionnelles et l'intolérance, tout en restant ancré dans la culture religieuse.

Ses idées sur la réforme de l'enseignement s'avèrent importantes encore aujourd'hui, tant pour le groupe social que pour l'individu. Elles visent à forger la personnalité de l'enfant, du futur adulte. Ainsi, même si certains considèrent que sa réflexion ne présente plus qu'un intérêt historique, son étude peut continuer à nourrir la réflexion sur le système d'enseignement, qui est une préoccupation majeure de toute société, quels que soient l'époque et l'espace où elle se déploie.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDESSALEM A. (1983) : *Ibn Khaldûn et ses lecteurs*, Paris, PUF.
- ALATAS S. F. (2013) : *Ibn Khaldun*, Oxford University Press.
- ARFA-MENSIA M. (2008) : « Jadaliyyat al-tahdîth bayn al-fikr al\_khaldûnî wa al-fikr al-islâhî » (La pensée réformiste et Ibn Khaldûn), in *Ibn Khaldûn et les sources de la modernité*, t. 2, p. 671-797, Beït al-Hikma.
- AL-HUSARÎ S. (1935) : *Dirâsât 'an Muqaddimat Ibn Khaldûn*, Dâr Al ma'ârif.
- AL-JÂBRÎ Â. (1982) : *Mâ tabaqqâ min Ibn Khaldûn, Mashrû' qirâ'a naqdîyya li fikr Ibn Khaldûn* (Ce qui reste d'Ibn Khaldûn. Projet pour une lecture critique), Tunis, Maison arabe du livre.
- AL-WARDÎ A. (1988) : *Mantiq Ibn Khaldûn fî dhaoui hadhâratihî wa shakhsiyatihî, (logique Ibn Khaldûn) d'Al-Sharika al-tûnusiyya li al-tawzi*, Tunis.
- BACHELARD G. (1983) : *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin.
- BURET L. (1934) : « Notes marginales sur les *Prologomènes*. Un pédagogue arabe du xiv<sup>e</sup> siècle, Ibn Khaldûn », *Revue Tunisienne*, V, p. 23-32.
- CARRÉ O. (1979-1980) : « Ethique et politique chez Ibn Khaldûn, juriste musulman. Actualité de sa typologie des systèmes politiques, dans *L'année sociologique*, 1979-1980, p. 113-114.
- CHEDDADI A. (1994) : « Ibn Khaldûn », *Perspectives*, Unesco, V.XXIV, n° 1-2, p. 7-20.
- CHEDDADI A. (2009) : « La théorie de la civilisation d'Ibn Khaldûn est-elle universalisable ? », *Esprit*, février.
- CHEDDADI A. (1999) : *Ibn Khaldûn, peuples et nations du monde, Traductions des extraits des 'Ibar, Sindbad*.
- CHEDDADI A. (1980) : *IBN KHALDÛN, Le voyage d'Occident et d'Orient*, Autobiographie présentée et traduite, Sindbad.
- CHEVALLARD Y. (1986) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- DE SLANE (1863-1868) : *Les prologomènes d'Ibn Khaldûn*, traduction, Paris, Imprimerie impériale.
- D'HERBELOT DE MOLAINVILLE (1697) : *Bibliothèque orientale, ou Dictionnaire universel*, 1<sup>re</sup> édition.
- HORRUT C. (2004) : *Ibn Khaldûn, Islam des lumières*, Paris, complexe éditions.
- IBN KHALDÛN (1967) : *Al-Muqaddima*, Beyrouth, Dâr al-Kitâb al-lubnânî.
- IBN KHALDÛN (2006) : *Atta'rîf b'Ibn Khaldûn Wa rihlatihî gharban wa charqan, Al qayrawân linnachr*, Tunis.
- LABICA G. (1968) : *Politique et religion chez Ibn Khaldûn. Essai de l'idéologie musulmane*, Alger, SNED.
- LACOSTE Y. (1966) : *Ibn Khaldûn, naissance de l'histoire, passé du tiers monde*, dans *Matérialisme historique et conceptions dialectiques*, Maspero, Paris, p. 201-221.
- SAADI M. H. (1995) : *Ibn Khaldoun, pédagogue novateur*, Sousse, Librairie Taïeb Kacem.
- TAHTAOUÏ R. (2012) : *L'Or de Paris : Relation de voyage 1826-1831*, traduction Anouar Louca, Actes Sud.
- VERRET M. (1975) : *Le temps des études*, vol. 2, Paris, Honoré Champion.

