



Album de calligraphie, Turquie, XIX^e siècle © IMA/Ph. Maillard
L'art d'écrire demeure un savoir-faire reconnu pendant longtemps destiné à une élite sociale.
La pratique passait par des exercices de calligraphie que l'on retrouve dans des cahiers,
souvent pliés en accordéon comme celui-ci réalisé en Turquie ottomane au XIX^e siècle.

L'ADAB ET LA FORMATION DE L'HOMME

LE TERME « ADAB » EST POLYSÉMIQUE. IL DÉSIGNE AUSSI BIEN L'ÉDUCATION QUE L'INSTRUCTION, AUSSI BIEN LES BELLES LETTRES QUE LA SAGESSE, VOIRE MÊME LA CIVILITÉ, LE SAVOIR-FAIRE. L'ENSEMBLE DE CES DÉSIGNATIONS SONT ORIENTÉES VERS L'IDÉE DE LA FORMATION DE L'HONNÊTE HOMME, À LA MANIÈRE DU MODÈLE QUI PRÉVAUT EN EUROPE DURANT LA RENAISSANCE. IL S'AGIT D'ACTIVER EN L'HOMME, PAR L'ÉTUDE DES LETTRES, LA BONHOMIE. LE SAVOIR AU SENS STRICT RESTE CONDITIONNÉ PAR L'APPRENTISSAGE DU SAVOIR VIVRE ET DU SAVOIR FAIRE.

DÉFINITION DE L'ADAB

Comme l'ensemble des notions et des concepts nés à l'âge classique de l'islam (VII-XV^e siècles), le mot « adab » est extrêmement riche et polysémique. Pouvant désigner à la fois l'éducation, les règles de conduite, la culture, le savoir-faire, les maximes de sagesse, l'élégance, les Belles-Lettres, le terme paraît déroutant et difficile à saisir en dehors des contextes dans lesquels il se présente. Ces différentes acceptions variaient moins selon les époques historiques que selon les contextes et les usages internes aux différentes disciplines littéraires et scientifiques. Toute perspective diachronique pour saisir les éventuelles évolutions de cette notion à l'époque médiévale serait ainsi plus ou moins vouée à l'échec. En effet, le terme a pu désigner, aussi bien l'éducation des enfants que la

possession d'un certain savoir général et la maîtrise d'un ensemble de connaissances indispensables à la formation de l'honnête homme. Lorsque ce même sens est envisagé d'un point de vue visant à la codification ou à la systématisation, le mot *adab* devient synonyme de préceptes, de codes et de règles (d'éthique, de conduite morale, etc.), comme le montrent les premiers traités les plus célèbres portant ce titre, *Al-Adab al-kabîr* (la *Grande éthique*) et *Al-Adab al-saghîr* (la *Petite éthique*) d'Ibn Al Muqaffa', sur lesquels nous reviendrons plus loin. Un usage restreint de ce terme mais qui découle de cette volonté de codification lui confère le sens de « sentences », de « maximes de sagesse » comme en témoigne le titre de Hunayn Ibn Ishaq, *Ādāb al-falāsifa*, les *Maximes des philosophes*¹.

Cultivé sans être pédant, discipliné sans être étroit d'esprit, élégant, poli et réfléchi, l'*adīb* incarne l'idéal de la société abbasside des IX-X^e siècles qui a poussé jusqu'aux limites les plus reculées, et à travers de nombreuses disciplines (philosophie, histoire, science, religion) la réflexion sur l'Homme. Cette acception majeure de l'*adab* en tant qu'il est la culture générale de l'honnête homme se lit par exemple dans la célèbre définition qui le décrit comme « le fait de prendre de tout un peu », de toucher à tous les domaines de la culture et d'avoir une certaine maîtrise dans de nombreuses disciplines². Cette maîtrise, qui doit rester générale, s'oppose donc au type de savoir que possède le spécialiste d'un domaine particulier comme la grammaire, la poésie, la lexicographie, l'histoire, la rhétorique, la politique, etc. De là découle également une autre acception renvoyant à l'usage social de ces connaissances, et notamment des connaissances historiques et littéraires. Cet usage qui fait de l'*adab* les bonnes manières dont l'homme raffiné et cultivé doit se munir pour appartenir à l'élite littéraire, scientifique ou politique se met en place avec le développement de la prose arabe à partir du VIII^e siècle. Ce développement répond aux besoins du secrétariat au sein de l'administration califale et s'épanouit grâce à la présence d'une culture de cour qui pousse à

l'émulation de nombreux hommes de lettres. Pris dans ce sens, le pluriel *ādāb* se trouve infléchi vers une acception qui a été fondamentale au niveau de l'élaboration de cette notion et qui est historiquement liée à une querelle ayant opposé les Arabes et les Perses aux II^e et III^e siècles de l'hégire (VIII-IX^e siècles). Élevés aux plus hauts rangs de l'administration califale grâce à la maîtrise de l'art d'écrire et surtout grâce aux connaissances relatives à l'art de gouverner, certains lettrés d'origine perse n'ont pas hésité à critiquer la suprématie ethnique des Arabes, et à revendiquer la supériorité culturelle des Perses sur les nouveaux maîtres de l'Orient. Plus précisément, l'accusation portait sur le fait que les Arabes étaient des peuples dépourvus de *ādāb*, de grandes traditions culturelles et de savoirs raffinés. L'un des traités les plus aboutis qui s'est attaqué à cette querelle connue sous le nom de « *shu'ūbiyya* » est *Le Livre des Arabes sur la réfutation de la Shu'ūbiyya* d'Ibn Qutayba, lui-même auteur d'origine perse ayant vécu au IX^e siècle. En attirant l'attention sur le fait que ces attaques sont mues par l'envie et la jalousie, il veut réfuter la thèse centrale qui s'est cristallisée autour de la question de l'*adab* et montrer que les Arabes en avaient au même titre que les Perses, voire plus³. Cet objectif l'amène d'un côté à décrire les mœurs des Arabes avant l'Islam, leurs codes



L'auteur

Makram Abbès, ancien élève de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud, est actuellement maître de conférences à l'ENS de Lyon. Il mène des travaux sur la philosophie morale et politique en Islam, notamment sur les thèmes de la guerre et du gouvernement. Il a récemment publié *Islam et politique à l'âge classique*, Paris, PUF, collection « Philosophies », 2009. Il a été nommé en 2010 membre junior de l'Institut Universitaire de France (IUF).

éthiques, leurs actes de bravoure, et il le conduit de l'autre à rappeler qu'ils avaient des savoirs dans les différents domaines (hippologie, astronomie, physiognomonie, maximes de sagesse, et surtout poésie qui représente leur fierté « nationale »). Au-delà du fond « idéologique » de cette querelle, il est sans doute évident qu'elle a influencé le sens du mot « adab » en lui rajoutant tout ce qui touche à la finesse du caractère, au raffinement qu'elle en a fait une notion qui s'oppose à la rudesse des mœurs et à la sauvagerie du comportement. Associé au raffinement (*zarf*) et à la maîtrise d'un certain art de vivre, notamment sur le plan culinaire et vestimentaire, l'*adab* incarne chez l'irakien Al Washshâ' (*Du raffinement et des raffinés*) ou le tunisien Al Husrî (*Les fleurs des bonnes manières et les fruits des intelligences*) l'aspect moral du *zarf*, puisqu'il renvoie à un contenu artistique et esthétique, comme les belles poésies ou les histoires qu'il faut savoir citer à propos dans les salons ou dans les cours. Ce contenu littéraire doit révéler l'intelligence et la finesse du *adīb*, lui donner l'occasion de montrer aux autres ses qualités morales et spirituelles et surtout, lui permettre de procurer à ses amis et commensaux ainsi qu'aux grands qu'il fréquente les plaisirs de la bonne compagnie et les joies des discussions amicales.

Bien qu'elle soit extrêmement polysémique, la notion d'*adab* n'en est pas moins cohérente, puisque toutes les significations que nous venons de voir se présentent souvent de manière enchevêtrée dans les discours ou traités se proclamant de ce domaine. Toutefois, il est possible de faire converger ces significations vers un foyer originel illuminé par trois faisceaux. Tout *adab* renvoie d'abord à un ensemble de connaissances relatives à une catégorie socioprofessionnelle ou prédisposant à lui appartenir. On le voit par exemple à travers ces quelques titres : *Adab al-kâtib*, (*les Règles à l'intention des secrétaires*) d'Ibn Qutayba, *adab al-qâdî âdâb* (*les Règles à l'intention des juges*) d'Al Mâwardî, *adab al-wizâra* (*les Règles à l'intention des ministres*) d'Ibn Al Khatîb, *Âdâb al-mulûk* (*les Règles à l'intention des rois*) d'Al Tha'âlâbî ou d'Ibn Razîn Al Kâtib, *Adab al-nadîm* (*les Règles à l'intention du commensal*) de Kushâjim, etc. Ces connaissances, parmi lesquelles figurent, au premier chef, les Belles-Lettres, doivent ensuite agir sur le caractère de l'individu et participer à sa formation morale, ce qui fait de l'*adab* l'équivalent de la *paideia* grecque. Dans ce deuxième faisceau se rassemblent toutes les significations renvoyant au rapport entre nature et culture, et évoquant la manière dont se comporte un individu, les mœurs répandues chez telle ou telle nation, les habitudes suivies par les individus comme par les groupes (c'est ainsi qu'on parle par exemple de « âdâb

Bibliographie

- > CHEDDADI, « L'éducation dans les sociétés musulmanes », *Perspectives*, vol. XXIV, N°1/2, 1994 (89/90), repris dans *Ibn Khaldun revisité*, Casablanca, Les Editions Toubkal, 1999, p. 75-91.
- > IBN KHALDUN, *Al Muqaddima*, trad. franç. A. Cheddadi dans *Le Livre des Exemples*, Paris, Gallimard, 2002.
- > IBN AL MUQAFFA, *al-Adab al-sahîr wa l-adab al-kabîr*, Dâr al-Maârif li l-tibâa wa l-nashr, Sousse, 1991.
- > IBN SÎNA, *De la politique*, trad. franç. Y. Seddik dans Bryson, Ibn Sîna, *Penser l'Economique*, Tunis, Edition Média Com, 1995.
- > AL JÂHIZ, *Risâlat al-maâd wa-l maâsh*, (*De la vie future et de la vie terrestre*), dans *Rasâil Al Jâhiz*, t.1, Beyrouth, Dâr al-jîl, 1991.
- > JAEGER. W, *Paideia. La formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard, 1988.
- > SÂLIH IBN JANÂH, *Kitâb al-adab wa l-murûa*, dans M. Kurd-Ali, *Rasâil al-bulaghâ*, Le Caire, Dâr al-kutub al-arabiyya al-kubrâ, 1913.
- > AL MÂWARDÎ, *Adab al-dunyâ wa l-dîn*, Damas-Beyrouth, Dâr Ibn Kathîr, 2002.
- > MISKAWAYH, *Traité d'éthique*, trad. franç. M. Arkoun, Institut français de Damas, 1988.
- > C. PELLAT, article « Adab », dans J-E. Bencheikh, *Dictionnaire de littératures de langue arabe et maghrébine francophone*, Paris, PUF, Quadrige, 2000.

Autres époques, Autres lieux

L'honnête homme

« *L'adab* » peut être rapproché du concept de « *l'honnête homme* » qui est apparu en Europe au XVII^e siècle ayant pour principales caractéristiques : l'importance donnée à la culture générale, la courtoisie, la sociabilité, la modération, l'équilibre... etc.

Mais il ne faut pas oublier les différences de contextes, « l'honnête homme » est l'idéal d'humanité à atteindre pour le courtisan. Une façon de « civiliser » l'aristocratie qui fréquente les cours des grands souverains. L'honnête homme est souvent noble, s'il ne l'est pas, il doit posséder la noblesse et les qualités de l'âme. Il doit être d'une compagnie agréable et savoir dépasser ses sentiments sans se mettre en valeur à tout propos. Pour plaire à la cour, il doit maîtriser son amour propre, savoir dépasser ses sentiments et pratiquer l'altruisme. Ainsi, Molière dans le « *Misanthrope* » exprime par l'intermédiaire de Philinte l'idéal de l'honnête homme du XVII^e siècle.

[...] Philinte – *Mon Dieu, des mœurs du temps mettons-nous, moins en peine, Et faisons un peu grâce à la nature humaine; Ne l'examinons point dans la grande rigueur, Et voyons ses défauts avec quelque douceur Il faut, parmi le monde, une vertu traitable; À force de sagesse, on peut être blâmable; La parfaite raison fuit toute extrémité, Et veut que l'on soit sage avec sobriété. Cette grande roideur des vertus des vieux âges Heurte trop notre siècle et les communs usages; Elle veut aux mortels trop de perfection: Il faut fléchir au temps sans obstination; Et c'est une folie à nulle autre seconde. De vouloir se mêler de corriger le monde. J'observe, comme vous, cent choses tous les jours, Qui pourroient mieux aller, prenant un autre cours; Mais quoi qu'à chaque pas je puisse voir paroître, En courroux, comme vous, on ne me voit point être, Je prends tout doucement les hommes comme ils sont, J'accoutume mon âme à souffrir ce qu'ils font; Et je crois qu'à la cour, de même qu'à la ville Mon flegme est philosophe autant que votre bile...*

Molière – le *Misanthrope* acte I scène I



al-furs», les manières ou les traditions des Perses). Enfin, dans la mesure où ces connaissances ne visent ni la théorie, ni à être cultivées en secret ou dans la solitude, un autre aspect qui est plutôt esthétique, vient illustrer cette manifestation de l'*adab* à travers le comportement du *adīb*, son discours, son apparence, et surtout son style littéraire qui est l'incarnation de sa personne. C'est cette troisième signification qui l'emporte à la fin de l'âge classique de l'Islam, comme on le voit avec la présentation que fait Ibn Khaldūn de l'*adab* en précisant que la finalité de cette discipline consiste à « bien manier la prose et la poésie suivant les modèles et les manières des Arabes »⁴.

Cette présentation montre que l'éducation est au cœur de l'*adab* et que ce dernier peut être ramené au problème majeur de la formation morale de l'homme, dont Kant dit qu'elle est, avec l'art de gouverner, l'une des découvertes les plus difficiles de l'humanité⁵. Les définitions sommaires rassemblées par Al Zabīdī, lexicographe du XVIII^e siècle, confirment cette analyse puisqu'il indique que « l'*adab* est ce au moyen de quoi l'homme de bonne éducation [*adīb*] est éduqué [*yata'addab*]; il a été appelé ainsi parce qu'il forme [*yu'addib*] les personnes aux actions louables et interdit les actions méprisables »⁶. Notre analyse bute toutefois sur une difficulté majeure, celle du lien concret entre le sens éthique de l'*adab* et son acception esthétique. Certes, il est possible de postuler une certaine évolution de la notion d'*adab* qui, comme le précise C-A. Nallino, aurait eu un sens esthétique et « littéraire » et commencé à signifier l'élégance, la distinction, le raffinement, les plaisirs de l'esprit, au III^e/IX^e siècle, alors qu'elle n'aurait eu, auparavant, qu'un sens éthique, celui de la bonne conduite et de l'imitation des habitudes louables. Toutefois, l'explication historiciste renseigne plus sur l'évolution des sociétés arabo-musulmanes que sur le contenu philosophique de cette notion. Car il s'agit moins de l'émergence d'un nouveau sens de l'*adab* qui aurait supplanté l'ancien que de la naissance d'un courant très fort

de raffinement artistique et littéraire qui va colorer la question de la formation et de l'éducation de l'honnête homme par de nouvelles nuances. Pour expliquer ce foisonnement sémantique, nous penchons plutôt vers l'hypothèse selon laquelle l'éthique et l'esthétique sont inséparables. La signification contemporaine du mot « *adab* » qui est celle de « littérature » d'un côté et de « politesse » de l'autre répond, à nos yeux, à ces imbrications déjà présentes à l'époque médiévale, ce qui permet d'insister sur la continuité entre les sens anciens et les sens modernes plutôt que sur leurs différences radicales. Il faut toutefois expliquer le lieu où s'effectue cette rencontre entre l'éthique et l'esthétique. C'est la rhétorique, selon nous, qui est par excellence le lieu où se cristallise la rencontre entre les différents sens de l'*adab*. En effet, dans la mesure où la bonne éducation présuppose la maîtrise de l'art de l'éloquence et des règles permettant de persuader par le discours, il est évident que la formation du goût littéraire des individus ainsi que de leur sensibilité artistique à travers la sollicitation constante de l'imagination participent fortement à tirer l'éducation vers un sens esthétique qui peut déboucher, comme nous le voyons avec al-Washsha' (*Du raffinement et des raffinés*) ou al-Asfahānī (le *Livre des chansons*), sur l'amour du chant et de la musique, sur la mise en valeur de l'apparence de l'individu, et de son élégance, au physique comme au moral, sans parler de l'attention qui se focalise, de plus en plus, sur la forme et le style dans lesquels sont moulées les sentences et les maximes. Cette explication qui fait de l'art de l'éloquence le lieu de jonction entre l'éthique et l'esthétique peut être étayée par un propos d'Ibn Al Muqaffa' considéré, par les Anciens déjà, comme un maître en matière d'*adab* dans les deux sens du terme : esthétique puisqu'il est l'un des grands maîtres de la prose arabe, et éthique puisque ses traités relèvent principalement de la parénétiq⁷. Il affirme, en effet, que « toute l'éducation (*adab*) se fait par l'art du discours (*mantiq*) », et que « tout l'art du discours est affaire d'apprentissage »⁸.

LA RAISON, INSTRUMENT DU ADAB

Un lien très fort entre l'*adab* et le caractère est décelable dès l'époque antéislamique, puisque nous trouvons dans certains vers poétiques l'éloge de l'éducation en tant qu'elle prédispose l'individu à intérioriser les qualités louables et à les transformer en une seconde nature, en un *habitus* lui permettant d'agir spontanément selon les bonnes manières. L'un des poètes de cette période dit sur le mode de la jactance :

C'est ainsi que j'étais éduqué (uddibtu) au point que cette éducation fût devenue un de mes traits de caractère.

Certes, l'éducation (adab) est le pivot des bonnes mœurs⁹.

Tout en attirant l'attention sur la difficulté de suivre les beaux usages – ce que révèle l'usage de la forme intensive de « *addaba* » (éduquer, former) – ce vers montre comment l'*adab* est au cœur du dispositif éthique des Arabes déjà avant l'Islam et avant la

mise en place des organes du secrétariat qui vont en codifier l'expression et en développer l'analyse à partir de l'art de la prose littéraire¹⁰. Étant le pivot du bon naturel, ce qui maintient les mœurs et les perpétue, « l'*adab* s'acquiert par l'habitude », comme l'exprime une maxime célèbre dans la culture arabe classique¹¹. L'acquisition des qualités louables donne à l'homme la possibilité d'accéder à la *murû'a*, notion fondamentale dans le système éthique arabe qui décrit les qualités de l'homme parfait, du *vir*, de celui en qui l'humanité et la bienveillance se sont incarnées. Dans l'une des premières œuvres en prose qui a précédé d'un demi-siècle celles d'Ibn Al Muqaffa' et des autres secrétaires de la période omeyyade et abbasside, Sâlih ibn Janâh établit un lien indéfectible entre trois notions fondamentales : la *murû'a* (l'humanité de l'homme), l'*adab* (l'éducation) et le *aql* (la raison). « L'humanité de l'homme, affirme-t-il, consiste dans le fait qu'il s'éloigne de ce qui enlaidit son image et qu'il cherche à cueillir ce qui l'embellit. Il n'est point d'humanité pour celui qui ne

possède pas d'éducation, et il n'est point d'éducation pour celui qui n'est pas doué de raison. Celui qui croit que sa raison contient ce qui lui suffit au point de lui permettre de se passer des autres, celui-là n'a point de raison. Car il y a loin d'une raison forte de plusieurs autres têtes, aussi bien faites ou mieux faites qu'elle, à une raison qui serait certes bien faite, mais sans rien pour la guider». Cette définition de l'*adab* fait de la raison le moyen d'accéder à l'éducation et d'atteindre ce stade suprême de l'humanité de l'homme qu'est *al-murûa*. D'après cette définition, l'éducation somme l'homme de refaire le chemin fait par les autres hommes avant lui et de s'employer, sa vie durant, à acquérir ce que l'humanité a produit de beau et de noble: «il n'est point d'outil pour acquérir l'éducation qui soit mieux que la raison, et il n'est point d'ornement sans la belle éducation», dit un vers cité par Sâlih ibn Janâh¹³. Cela montre que l'*adab* est loin le fait d'instruire ou d'emmagasiner les connaissances que de préparer l'individu à accéder à ce rang supérieur (*al-murû'a*) à travers lequel se nouent tous les rapports de l'individu à ses semblables, sur le plan moral, social et politique. Autrement dit, et comme c'est le cas avec la *paideia* grecque, il ne s'agit pas d'instruire, mais de former¹⁴. Toutefois, ce discours sur l'éducation élaboré bien avant la traduction des œuvres philosophiques grecques n'insiste pas uniquement sur la formation du philosophe ou d'une catégorie particulière de gens, mais concerne plutôt l'homme en général. Dès sa formulation au premier siècle de l'Islam avec Sâlih ibn Janâh, puis au deuxième siècle avec Abd Al Hamîd Al Kâtib et Ibn Al Muqaffa', ce discours insiste sur l'ouverture à «ce qui fait consensus entre les plus belles nations», selon l'expression d'Al Jâhiz¹⁵. L'homme sera invité à poursuivre la perfection de sa raison innée par l'acquisition de l'intelligence puisée chez les autres individus et chez les autres nations. «Les sages, affirme Al Jâhiz, sont d'accord sur le fait que la raison innée et la noblesse instinctive ne peuvent atteindre le degré ultime de la perfection qu'avec l'aide de la raison acquise. Ils ont illustré cela par les métaphores du feu et du bois, de la lampe et de l'huile. Car la raison instinctive est un instrument et celle qui est acquise est une matière. L'*adab* n'est, en effet, que la raison des autres que tu ajoutes à la tienne»¹⁶. Les lumières de la raison, illustrées ici à travers les métaphores du feu et de la lampe, sont donc le produit de l'éducation qui agit sur une matière brute, appelée par les moralistes arabes «la raison innée ou instinctive» (*al-'aql al-gharizî*). Si cette intelligence innée est insuffisante pour s'élever au plus haut stade de l'humain, il s'avère toutefois qu'elle est nécessaire pour l'acquisition des savoirs et des qualités louables. Une dialectique s'établit ainsi entre la raison et l'éducation en tant que la première est la condition de la seconde, et que celle-ci est l'outil du perfectionnement de la première et de son passage du stade de l'instrument à celui de la matière. La même métaphore de la lumière est présente dans *Kalila et Dimna* dans lequel Ibn Al Muqaffa' affirme que l'*adab* est semblable à la lumière du jour qui permet à tout être doué de la faculté de vision de mieux voir, mais qui agit avec des effets inverses sur les chauves-souris en augmentant leur mauvaise vue. Cette métaphore appuie l'idée selon laquelle l'*adab* a besoin de la raison pour accomplir son travail et qu'à défaut d'être doué d'intelligence (comme c'est le cas du sot), l'homme ne peut nullement profiter de l'éducation

qui lui est offerte¹⁷. Les lumières de la raison sont le fruit de l'instrument primaire qui est, en puissance, ce qui permet à l'homme de se séparer de l'animal mais cet instrument peut, lorsque l'éducation fait défaut, rester inopérant et faire sombrer l'homme dans l'animalité. La raison dite acquise (*'aql muktasab*) se présente donc comme le résultat de la raison instinctive, mais un résultat jamais achevé ou fini. Son contenu, bien qu'il soit susceptible d'augmentation ou de diminution, comme le note Al Mâwardî, dépend de deux facteurs qu'il analyse longuement: d'un côté l'expérience qui amène à utiliser fréquemment la raison et qui caractérise l'homme prudent, le *phronimos*, et de l'autre les facultés intellectuelles comme l'intelligence (*dhakâ*) l'excellence de l'intuition (*jawdat al-hads*), la sagacité (*al-fitna*), et la rapidité d'esprit (*sur'at al-khâtir*) qui, en assistant la raison instinctive, permettent à l'individu de fortifier sa raison acquise¹⁸.

Cette dialectique de la raison et de l'éducation est parfaitement décrite par Sâlih Ibn Janâh à travers des métaphores politiques et artisanales: « Sache, dit-il, que la raison est un prince et que l'éducation est un ministre. Si le ministre disparaît, le prince s'affaiblit, et si le prince disparaît, le ministre n'a plus de raison d'être. Raison et éducation sont, en effet, semblables au fourbisseur et à l'épée. Lorsqu'on confie une épée au fourbisseur, il la polit et en fait un bel objet, doté d'une grande valeur et prêt à servir, [un objet] sur lequel on s'appuie et auquel on a recours. Le fourbisseur, c'est l'éducation (*al-adab*), et l'épée, c'est la raison (*al-'aql*). Lorsque l'éducation rencontre la raison, elle peut alors lui être bénéfique, l'assister, la fortifier et la mettre sur la bonne voie comme le fait le fourbisseur de l'épée. Mais si l'éducation ne trouve pas de raison, elle ne peut rien faire, car on ne peut réformer que ce qui existe déjà. [...] Ainsi, il se peut que l'un des deux hommes ayant reçu la même éducation soit, de loin, doté d'une plus grande pénétration d'esprit, et cela selon la nature de la raison et en fonction de sa force initiale»¹⁹. Ce qui caractérise la première métaphore de l'éducation dans ce passage, c'est qu'elle lui confère le rôle de gouverner, de s'occuper des affaires de l'État, afin que le règne du prince soit des plus beaux et des plus glorieux. Le mot « ministre » (*wazîr*, vizir) signifie linguistiquement celui qui assume une charge quelconque. Si l'*adab* obéit aux commandements de la raison, s'il doit mettre en œuvre les prescriptions de l'autorité suprême, il est, par son travail intense, le seul capable de révéler la splendeur du règne du prince. La deuxième métaphore met davantage l'accent sur l'éducation en tant qu'art dans le sens antique et médiéval du terme, c'est-à-dire en tant que savoir-faire, talent, maîtrise de certaines règles dont la mise en œuvre conduit à des résultats concrets et pratiques desquels on peut juger. C'est là la signification de la comparaison de l'*adab* avec le fourbisseur qui tout en polissant l'instrument qu'il a entre les mains, lui confère sa valeur, à la fois matérielle et esthétique. Cette seconde métaphore est d'autant plus parlante que le mot *adab* signifie également «le fait d'être poli» et que le mot désignant la culture à l'heure actuelle se dit «thaqâfa», terme qui renoue avec cette idée de polir, d'intervenir sur une matière brute, puisque la racine dont il dérive désigne le fait d'enlever les aspérités d'une branche ou d'un morceau de bois, de le rendre lisse et de le polir.

LES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION

Cette interdépendance entre la raison et l'*adab* est donc une constante des discours classiques portant sur la formation de l'individu. C'est par cette idée que s'ouvre l'un des traités célèbres d'Ibn Al Muqaffa', *al-Adab al-saghîr*, en mettant en avant, comme Salih Ibn Janâh, l'idée que la raison « possède des dispositions et des caractéristiques innées grâce auxquelles elle accepte l'éducation (l'*adab*) et que grâce à celle-ci la raison augmente et se développe »²⁰. Cette interdépendance a amené la plupart des auteurs à faire un travail de description des qualités morales en s'inspirant à la fois de l'éthique arabo-musulmane et des apports des cultures grecque, perse et indienne. Nous trouvons, à cet effet, de nombreux textes abordant systématiquement, mais avec des intentions diver-

gentes et des méthodes de composition différentes, les caractères et les vertus éthiques. C'est le cas de la *Grande éthique* et de la *Petite éthique* d'Ibn Al Muqaffa', de la *Réforme de l'éthique* de Miskawayh, et du texte portant le même titre composé par son contemporain Yahiyâ Ibn Adiy. C'est le cas aussi *Des caractères et des modes de vie* d'Ibn Hazm ou *Des règles de conduite dans l'ici-bas et dans l'au-delà* d'Al Mâwardî. Menant une étude sur le juste milieu dans les vertus et une recherche sur le mode de vie le plus élevé, ces écrits développent l'*adab* dans son sens le plus profond et le plus systématique, celui des règles de conduite qu'il ne suffit pas de connaître théoriquement mais qu'il faut transformer en dispositions pratiques, en règles de vie. C'est de là que provient la distinction entre le *âlim*

Rubrique rédigée par Khaled Roumo



- > Quelles sont les différentes significations du terme Adab ?
- > Dans une langue à la richesse lexicale reconnue, que signifie le choix d'un seul signifiant pour autant de signifiés ?
- > Établir un parallèle entre la notion de l'« adib » et de l'« honnête-homme » de l'âge classique.
- > Commenter l'union de ces trois dimensions : humanité, éducation, raison.
- > Comment l'acquisition de l'*adab* débouche-t-elle sur l'universel ?
- > Que pensez-vous de la formule : « l'*adab* n'est, en effet, que la raison des autres que tu ajoutes à la tienne » ?
- > Etablir la différence et le lien entre « raison instinctive et « raison acquise ».
- > Quelles sont les facultés qui viennent seconder la raison ?
- > Quelle est la différence entre le savant et l'honnête homme ?
- > Repérer les éléments de formation morale de l'homme doué de sens dans sa vie privée et publique.
- > Que pensez-vous des principes d'éducation ou de gouvernement énoncés par Al Jâhiz, Aristote et Hobbes ?
- > Qu'est-ce que l'« éducation négative » d'après Avicenne et Rousseau ?
- > Découvrir le contenu d'un enseignement arabo-musulman à l'âge classique.
- > Apprécier des orientations pédagogiques d'une étonnante modernité chez Avicenne et Ibn Khaldun.

Propositions pédagogiques : vivre et penser l'interculturalité

Comprendre le texte

- Trouvez une vingtaine de sens différents du terme Adab. Puis proposez trois termes différents susceptibles d'être la meilleure hypothèse d'une traduction unique du terme, et justifiez tour à tour chacun de ces choix.
- Quelle est la distinction entre instruire et former, et comment le terme Adab rapproche-t-il les deux ?
- Quelle est la différence entre éthique et esthétique, et comment le terme Adab rapproche-t-il les deux ?
- Quelle est la différence entre érudition et raison, et comment le terme Adab rapproche-t-il les deux ?
- Pourquoi le plaisir et la douleur sont-ils des instruments essentiels de la formation du caractère ?
- La nature humaine paraît-elle à la base plutôt bonne ou mauvaise ?
- Avez-vous remarqué une tendance historique dans le concept de l'Adab ?

Dialoguer avec le texte

- Trouvez divers sens du terme Adab qui vous paraissent contradictoires entre eux.
- Trouvez trois conceptions de l'éducation qui ne semblent pas correspondre à ce que vous connaissiez déjà de la culture islamique.
- Trouvez trois conceptions de l'éducation évoquées dans ce texte, qui ne correspondent pas aux vôtres.
- Trouvez trois conceptions évoquées dans ce texte, qui ressemblent de près à votre conception pédagogique.
- Avez-vous découvert une (ou plusieurs) idée qui vous semble devoir être mieux intégrée dans votre conception de l'enseignement ?
- Avez-vous découvert une (ou plusieurs) idée qui vous fait réfléchir sur votre identité personnelle ?
- Qu'est-ce qui vous semble manquer dans ce texte ?

Modalité pédagogique suggérée : analyse critique

Le groupe est séparé en équipes de trois personnes. Une ou plusieurs questions sont choisies. Chaque équipe rédige une réponse commune aux questions choisies. L'une après l'autre, chaque équipe lit à haute voix ses réponses à l'ensemble du groupe. Chaque équipe sélectionne collectivement trois réponses qu'elle souhaite critiquer et rédige sa critique. Les critiques sont lues à haute voix à l'ensemble du groupe. Chaque équipe prépare ses réponses aux critiques qu'elle a reçues. Les réponses sont lues à haute voix. Si cela est possible, recommencer avec d'autres questions. Analyse du travail et de l'exercice avec l'ensemble du groupe.

Exercices pédagogiques

Jeu de citations

- Faire lire également la fiche « L'éducation, sens et essence »
- En sous-groupes, demander aux participants d'analyser le texte individuellement, puis d'échanger leurs points de vue.
- Demander aux participants de distinguer les deux fiches et leurs caractéristiques.
- Demander à chacun de réfléchir et d'expliquer, au sous-groupe, différentes expériences éducatives vécues à travers leurs parents, éducateurs, enseignants.
- Comparer ces expériences avec les textes.
- Préparer des citations sur différentes expressions et définitions de l'Adab sur des feuilles de papier plastifiées.
- Distribuer quatre ou cinq citations par groupe.
- Chaque groupe choisit une citation et développe un argumentaire comme explication de l'Adab.
- Chaque groupe explique sa citation et la définition de l'Adab. Il illustre avec des situations ou des exemples éducatifs.
- Discussions sur les différences et similitudes entre les citations.
- Discussion générale sur des finalités éducatives, les modèles, les méthodes pédagogiques et les conséquences pour le monde arabo-musulman.

(le savant) et le *adīb* (l'honnête homme): cette distinction ne repose pas sur le fait que le mot *'ilm* qualifie le savoir religieux et que l'*adab* décrit le savoir profane comme l'avancent certaines études²¹, mais sur le fait que le premier renvoie à la simple instruction, alors que le second concerne l'éducation. C'est, aussi, la raison pour laquelle *'āqil*, l'homme doué de sens, ne peut être défini indépendamment de l'*adab*, puisque la raison ne peut se manifester qu'à travers l'*adab* et l'expérience vécue. La formation de l'homme requiert, comme le note Al Māwardī, l'expérience ou l'habitude, et ces deux dispositions sont tributaires de la discipline et du fait d'éprouver quelque chose, de le vivre. «L'*adab*, note Al Māwardī, est la forme de la raison. Donne donc à celle-ci la forme que tu veux»²². Il existe donc une rationalité intimement liée au processus éducatif, et dont il faudrait préciser le statut: S'agit-il simplement de l'*éthos* disciplinaire qui aide à brimer les passions de l'âme et à empêcher l'individu de sombrer dans l'animalité, ou bien avons-nous affaire à une forme supérieure de *logos* englobant toute la pensée de l'agir humain ?

Les deux *Éthiques* d'Ibn Al Muqaffa qui ne sont, au fond, que les maximes de sagesse extraites de *Kalila et Dimna*, débarrassées de leur support narratif et fabuleux et augmentées des réflexions personnelles de l'auteur, tentent de dessiner le portrait parfait du *'āqil*, de l'homme doué de sens. D'une manière générale, ce portrait retrace les qualités que nous retrouvons chez l'homme qui a réussi à se gouverner lui-même, et qui est devenu capable de diriger la conduite de ceux qui se trouvent sous son commandement. La thématique du gouvernement de soi (*syāsat al-nafs* ou *tadbīr al-nafs*) qui n'est autre que la science de l'éthique et la première partie d'un triptyque formant, avec le gouvernement domestique et la direction de la cité, l'ensemble de la science pratique correspond globalement aux exigences de l'*adab*, de cette formation morale de l'homme qui le prédispose à réussir sa vie privée (dans le cadre du foyer) et sa vie publique (en tant que citoyen). Les maximes des deux *Éthiques* d'Ibn Al Muqaffa confirment cette lecture: alors que la *Petite éthique* parle à la troisième personne du *'āqil*, de l'homme doué de raison, et qu'elle établit un bréviaire de la bonne conduite, la *Grande éthique*, elle, lui présente des maximes sur l'univers du pouvoir et l'éthique de cour. La volonté de présenter une vision systématique

de l'éthique se dégage clairement de l'ouverture de la *Grande éthique* qui s'adresse à l'homme qui cherche à acquérir l'*adab* (*tālib al-adab*) en lui précisant qu'en la matière il faut connaître les fondements (*usūl*) avant de maîtriser les dispositions secondaires (*furū'*). Cette démarche confère à l'*adab* le statut d'un savoir fondamental pour aborder les relations humaines et connaître les principes de la bonne conduite en matière de religion, de dressage du corps, de courage, de générosité, de rhétorique et de règles liées à la vie quotidienne. Ibn Al Muqaffa précise l'objectif de son traité en s'adressant à l'acquéreur potentiel de l'*adab* en ces termes: «Je vais ici t'inviter à réfléchir sur certains traits de caractère subtils et autant de points dont la compréhension n'apparaît pas de prime abord et que l'expérience de l'âge aurait pu t'enseigner même si tu n'en avais pas été informé. L'objet de mon propos est de te donner les moyens d'exercer ton esprit à adopter les bonnes dispositions qui sont inhérentes à ces points avant que de te laisser envahir par les mauvaises habitudes qui pourraient en découler. Dans sa jeunesse, l'homme a en effet tendance à se laisser surprendre par de nombreux travers, qui, parfois, pourraient prendre de l'ascendant sur lui»²³. Cette définition du programme global de l'*adab* montre le lien intime qu'il entretient avec l'expérience, et, comme nous l'avons noté plus haut, avec la figure du *phronimos*. L'éducation, d'après Ibn Al Muqaffa n'est que le moyen de hâter l'acquisition de l'expérience qui doit augmenter avec l'âge, et avec les choses vécues et éprouvées. Or, comme le note Al Fārābī dans l'*Épître sur l'intellect*, l'expérience est une donnée fondamentale de la rationalité pratique et des qualités distinctives de l'homme prudent²⁴. Par ailleurs, dans sa présentation des différentes acceptions du terme «raison», Al Fārābī met l'accent sur le fait que dans la culture arabo-musulmane, l'acception commune qui fait que tel ou tel homme est considéré comme doué de raison correspond globalement à celle présentée par Aristote dans le Livre VI de l'*Éthique à Nicomaque* à propos du *phronimos*²⁵. Il est donc possible de soutenir que l'objectif suprême de l'*adab* est de former l'homme à cette sagesse pratique qui le prédisposerait à bien délibérer et à bien gouverner, notamment lorsqu'il est chargé de l'exercice d'un métier politique (secrétaire de l'administration, conseiller du prince, ministre, juge, gouverneur de province, etc.).

Un autre texte rédigé par Al Jâhiz un siècle plus tard confirme cette lecture. Dans *De la vie future et de la vie terrestre*, il examine la question des fondements de l'*adab* en précisant que ses prédécesseurs ne les ont pas parfaitement élaborés. « Les prédécesseurs » mentionnés par Al Jâhiz sont une allusion à peine voilée à Ibn Al Muqaffa' dont il cherche à s'écarter en posant autrement le problème du gouvernement de soi et des autres²⁶. Le point fondamental qui distingue l'approche jâhizienne de celle d'Ibn Al Muqaffa' réside dans le fait que le premier rattache le caractère des hommes à deux principes fondamentaux : poursuivre l'utile et écarter le dommage. Or d'après ces principes, tous les hommes sont naturellement portés à « aimer le repos, la douceur de vivre, le cumul des biens, la grandeur, la puissance, la domination, le goût du nouveau, ainsi que le raffinement et tout ce qui est agréable aux sens, comme les beaux spectacles, les odeurs suaves, les mets exquis, les voix réjouissantes et les touchers délectables. La nature des hommes, poursuit Al Jâhiz, déteste le contraire et l'opposé de ce que je viens de décrire »²⁷. Afin de pouvoir les amener à vivre en commun, il leur faudrait donc une éducation (*ta'dîb*) qui serait fondée sur l'ordre et la défense, lesquels ne peuvent être efficaces que grâce à l'incitation à l'action et à l'inspiration de la crainte, deux principes qui sont enracinés dans leurs tempéraments²⁸. Al Jâhiz précise ensuite que c'est par ces deux principes (inspirer la crainte et faire craindre un châtement) que Dieu a amené les hommes à Lui obéir et ils sont donc valables pour le gouvernement de la conduite des hommes. « Espoir et crainte, conclut Al Jâhiz, sont donc le fondement de tout gouvernement (*tadbîr*) et le pivot de toute politique (*siyâsa*), qu'elle soit

grande ou petite »²⁹. L'originalité d'Al Jâhiz par rapport à Ibn Al Muqaffa' réside donc dans le fait qu'il a cherché à rattacher les principes de l'éducation à la thématique de l'espoir et de la crainte. Certes, ce point est déjà présent chez Aristote qui affirme dans l'*Éthique à Nicomaque* qu'il faut éduquer « la jeunesse en prenant pour gouvernail le plaisir et la douleur »³⁰. Toutefois, l'idée d'Al Jâhiz ne se limite pas à la question des méthodes employées en matière d'éducation; elle la déborde pour embrasser la question du rapport entre l'ici-bas et l'au-delà, les principes du comportement dans la vie, et la question de la récompense ou du châtement célestes. En effet, Al Jâhiz précise avant ce passage que les règles de conduite (*âdâb*) sont des instruments valables pour l'au-delà comme pour l'ici-bas et que le jugement dernier n'est, en réalité, que la conséquence du comportement dans l'ici-bas³¹. C'est donc l'exemplarité du comportement moral dans l'ici-bas qui est le garant du salut de l'individu dans l'au-delà, et le fait d'amener les hommes à cette perfection morale ne peut avoir lieu sans l'intervention des deux principes que Dieu a utilisés pour inciter les gens à Lui obéir et les empêcher de Lui désobéir. Tout en sécularisant ces deux principes, à la manière de Hobbes qui affirme que récompenser et punir sont comme « les nerfs et les tendons qui meuvent les membres et les articulations de la République »³², Al Jâhiz conjoint dans sa réflexion l'éthique et la noétique, la politique et la métaphysique. Tout prince ayant l'ambition de bien gouverner les hommes et d'assurer leur salut, tout pédagogue soucieux d'inculquer les vertus aux enfants serait donc amené à tenir compte de ces deux principes.



L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Comme le note Al Mâwardî, l'éducation contient deux aspects : le premier concerne l'action exercée par le précepteur, le maître ou les parents sur l'enfant alors que le second s'intéresse au gouvernement de soi qui dépasse le cadre de la jeunesse et se prolonge jusqu'à l'âge adulte, accompagnant ainsi l'individu durant toute sa vie³³. La continuité entre les deux aspects (être éduqué par un maître dans l'enfance et s'éduquer soi-même continuellement) est décelable dans les traités consacrés à la question de la direction de la conduite ou du gouvernement en général. Composés par des philosophes ou des penseurs politiques, les courts traités souvent intitulés « De la politique » ou « Du gouvernement » abordent l'éducation des enfants au sein de la problématique globale du gouvernement qui contient trois sphères : le gouvernement de soi, le gouvernement domestique et le gouvernement civil. L'insertion de la question de l'éducation des enfants dans un cadre global définissant les arts de gouverner trahit la continuité entre les différentes tâches (éthiques, domestiques et civiles) qui sont reliées par une visée téléologique dont le but est de doter l'individu des principes indispensables à la réussite de son action, quelle que soit la situation à laquelle il se trouve confronté. Cette approche qui doit beaucoup aux Anciens reste donc fidèle à un plan général où l'éducation de l'enfant est indissociable d'une théorie de l'homme, de ses passions, de sa nature, ainsi que d'une théorie politique qui débouche sur le rôle du prince en tant qu'éducateur des sujets et instance suprême de leur formation morale. S'inspirant aussi bien d'un court traité attribué à Platon intitulé *Testament de Platon sur l'éducation des jeunes* que d'un texte dû à Bryson, un néopythagoricien très peu connu, auteur d'un *Traité sur le gouvernement domestique*, les ouvrages d'Avicenne (*De la politique*), de Tûsî (*De l'éthique*) ou d'Ibn Al Jazzâr (*De la direction de la conduite des enfants et des soins qu'il faut leur appliquer*) complètent les avis des Anciens sur la question de l'éducation, tout en les enrichissant par des connaissances médicales provenant principalement de Galien et en les adaptant aux enseignements majeurs de la tradition arabo-musulmane. Ces textes n'attribuent pas à l'enfant ou à l'homme d'une manière générale une nature bonne ou mauvaise. Nous remarquons cependant qu'ils insistent, comme le note le texte attribué à Avicenne, sur le fait que les mauvais caractères s'emparent très vite du naturel des enfants. « Dès le sevrage, dit l'auteur, on doit commencer à éduquer l'enfant, à l'exercer aux vertus avant qu'il ne soit assailli par les mauvaises dispositions et surpris par les mœurs détestables. Ce sont, en effet, les mauvais caractères et les sentiments malveillants qui se présentent d'abord à l'enfant et s'il y succombe, il en sera constamment dominé, incapable de s'en défaire ou de s'en écarter »³⁴. Cette présentation du travail de l'éducateur est d'une étonnante modernité, puisqu'elle est proche de ce que Rousseau apporte avec *l'Émile* par la méthode qu'il nomme « l'éducation négative » et qui consiste, d'après lui, « non à guérir les vices du cœur humain, puisqu'il n'y en a point naturellement, mais à les empêcher de naître, et à tenir exactement fermées les portes par lesquelles ils s'introduisent »³⁵.

Le texte d'Avicenne affirme à peu près la même chose, à savoir qu'il s'agit moins d'inculquer la vertu que d'empêcher le vice de naître : « Pour le bien de l'enfant, il faut que son père le mette à l'écart des comportements détestables et qu'il éloigne de lui les habitudes déshonorantes »³⁶. Quant à la méthode à utiliser en matière de discipline, le texte d'Avicenne confirme les principes dégagés par Al Jâhiz puisqu'il insiste sur les moyens contraires fondés sur l'espoir et la crainte, la bienveillance et la dureté, la douceur et le châtement, l'éloge et le blâme. Même si ces vues restent fidèles aux idées formulées par les Grecs, et que si les qualités du maître obéissent, dans l'ensemble, aux critères qui prévalaient dans la Grèce ancienne pour le choix du *Paidagogos*, nous observons, toutefois, que le contenu de l'enseignement est proprement arabo-musulman. Il comporte, en effet, l'apprentissage du Coran, de l'alphabet, des belles poésies qui décrivent les qualités nobles, avec une préférence pour les mètres légers (comme le *rajaz*) et pour les rythmes qui s'impriment facilement dans la mémoire. Dès qu'il maîtrise le Coran et les bases de la langue, il est amené, ensuite, à choisir une formation qui sera adéquate à son naturel et à ses compétences. C'est le précepteur qui doit deviner les talents de l'enfant, ses penchants, et ses envies. Ce point est important dans la mesure où il tient compte des préférences de l'enfant d'un côté, et qu'il cherche, de l'autre, à éviter de perdre du temps dans le processus éducatif. Le texte d'Avicenne note un autre aspect important qui consiste à éduquer l'enfant par les autres enfants, plus que par le maître. Une situation où le précepteur donne des cours particuliers à l'élève est des plus ennuyantes, outre le fait qu'elle n'est pas très efficace sur le plan éducatif. Le fait de se trouver dans un groupe d'enfants permet à l'enfant de mieux apprendre et le rend plus réceptif à l'intériorisation des bonnes manières, par l'imitation et l'émulation. Par ailleurs, en donnant la parole aux enfants et en les laissant s'exprimer devant les autres, le maître favorise un apprentissage de nature horizontale puisqu'il émane des enfants et s'adresse à eux en même temps.

Ce point de vue qui défend la prise en compte du caractère de l'enfant est également exprimé par Ibn Khaldun qui reprend, au XIV^e siècle les grands principes de l'éducation en Islam tout en décrivant ses différents contenus et en insistant particulièrement sur la notion de « malaka », qui joue un rôle déterminant d'habitus au niveau de l'apprentissage des sciences et des arts. D'après lui, pour atteindre le stade de la maîtrise d'une science, il faut passer idéalement par trois étapes au niveau de l'apprentissage : la première se limite à faire le tour de la discipline, la deuxième permet de réviser les points secondaires et de s'attaquer aux explications exhaustives, et la troisième consiste en une révision globale qui ne laisse aucun point incompris ou non traité. Par cette méthode, Ibn Khaldun peut être considéré comme un adepte de la pédagogie progressive, et de l'enseignement graduel des sciences. « Quand un étudiant a acquis un habitus dans une science quelconque, cela le rend apte à recevoir le reste, et il est plein d'ardeur

pour en savoir davantage et aller plus loin. C'est ainsi qu'il parvient à une maîtrise totale de la science. Mais si on le jette dans la confusion, il deviendra incapable de comprendre, sera découragé d'apprendre et se détournera de la science et de l'enseignement»³⁷. Nous voyons à travers ce texte que le but d'Ibn Khaldun est de ne pas fatiguer l'apprenant par des raisonnements qu'il serait incapable d'assimiler sans les propédeutiques et sans passer aussi par des exemples sensibles qui lui faciliteraient petit à petit l'accès aux aspects abstraits de la discipline³⁸.

Même si le mot d'*adab* continue de renvoyer à la formation générale de l'homme, nous remarquons qu'il commence, avec Ibn Khaldun, à se colorer de la signification moderne qu'il aura à partir du XIX^e siècle,

lorsque les peuples d'Orient seront amenés à choisir un terme pour rendre ce que les Occidentaux entendent par le mot français « littérature » et ses équivalents dans les autres langues européennes. En effet, les principes éducatifs énoncés par Ibn Khaldun ont plus recours au terme de « talīm » (apprentissage, enseignement) qui sera associé à l'époque contemporaine au mot « tarbiya » (éducation). L'*adab* est déjà pour lui limité à la prose et à la poésie, aux morceaux d'anthologie qu'il faut apprendre par cœur afin d'exceller dans l'art d'écrire. Les œuvres des fondateurs de l'*adab* ancien comme Ibn Qutayba ou bien Al Jāhiz ne sont plus perçues comme des sommes visant à la formation globale de l'homme, mais simplement en tant qu'ouvrages de *littérature*³⁹.

¹ Hunayn ibn Ishāq, *Ādāb al-falāsifa*, Koweït, ALECSO, 1985.

² Voir cette définition dans Ibn Khaldun, *Al Muqaddima*, Beyrouth, Dār al-jīl, sans date, p. 612.

³ Voir sur cette question l'ouvrage fondamental d'Ibn Qutayba, *Faḍl al-arab wa l-tanbīh lā ulūmihā*, Abu Dhabi, Al-Majma al-thaqāfī, 1998. L'ouvrage est également connu sous le titre de *Kitāb al-arab fī l-radd alā l-shuūbiyya*, (*Le Livre des Arabes sur la réfutation des Shuūbites*).

⁴ Ibn Khaldun, *Al Muqaddima*, trad. franç. A. Cheddadi dans *Le Livre des Exemples*, Paris, Gallimard, 2002, p. 1103.

⁵ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, trad. franç. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2000, p. 106.

⁶ Al Zabīdī, *Taj al-arūs*, cité dans C-A. Nallino, *La Littérature arabe, des origines à l'époque de la dynastie umeyyade*, Paris, Maisonneuve, 1950, p. 8.

⁷ Pour louer le style d'un auteur, les lettrés de l'époque médiévale le comparaient à celui d'Ibn Al Muqaffa', et notamment à un court texte nommé *al-Durra al-yatīma*, la *Perle rare*, souvent confondu avec *al-Adab al-kabīr*, même s'il ne s'agit pas du même texte.

⁸ Ibn Al Muqaffa, *al-Adab al-sahīr wa l-adab al-kabīr*, Dār al-Maārif li l-tibāa wa l-nashr, Sousse, 1991, p. 6.

⁹ Al Marzūqī, *Sharh Diwān al-hamāsa*, Beyrouth, Dār al-jīl, 1991, tome 2, p. 1146.

¹⁰ Le chapitre dans lequel ce vers est cité s'intitule « kitāb al-adab » et contient toutes les poésies décrivant le code éthique des Arabes et présentant des réflexions sur la générosité, l'amitié, l'honneur, la virilité, le courage, le secours des proches, le sacrifice de soi pour une cause noble, etc.

¹¹ Voir cette maxime dans Al Jāhiz, *Risālat al-maād wa-l maāsh*, (*De la vie future et de la vie terrestre*), dans *Rasāil Al Jāhiz*, t.1, Beyrouth, Dār al-jīl, 1991, p. 112.

¹² Sālih Ibn Janāh, *Kitāb al-adab wa l-murūa*, dans M. Kurd-Ali, *Rasāil al-bulaghā*, Le Caire, Dār al-kutub al-arabiyya al-kubrā, 1913, p. 302.

¹³ Sālih Ibn Janāh, *Kitāb al-adab wa l-murūa*, op. cit., p. 302.

¹⁴ Sur la *paideia*, voir la thèse classique de W. Jaeger, *Paideia. La formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard, 1988.

¹⁵ Al Jāhiz, *Risālat al-maād wa-l maāsh*, op. cit., p. 95.

¹⁶ Ibid., p. 96.

¹⁷ Ibn Al Muqaffa, *Kalīla wa Dimna*, Beyrouth, Maktabat lubnān, 1991, p.150. Cette édition contient des variantes textuelles qui la différencient de l'édition utilisée par A. Miquel pour la traduction française de ce texte. Pour le passage correspondant à cette dernière édition, voir Ibn Al Muqaffa, *Le Livre de Kalīla et Dimna*, Paris, Klincksieck, 1980, p. 96.

¹⁸ Al Māwardī, *Adab al-dunyā wa l-dīn*, Damas-Beyrouth, Dār Ibn Ka thīr, 2002, p. 16-24.

¹⁹ Sālih Ibn Janāh, *Kitāb al-adab wa l-murūa*, op. cit., p. 306.

²⁰ Ibn Al Muqaffa, *Al-Adab al-sahīr*, op. cit., p. 5.

²¹ Ce point de vue est soutenu par C. Pellat dans son article « Adab », publié dans J-E. Bencheikh, *Dictionnaire de littératures de langue arabe et maghrébine francophone*, Paris, PUF, Quadrige, 2000, p. 13.

²² Al Māwardī, *Adab al-dunyā wa l-dīn*, op. cit., p. 366.

²³ Ibn Al Muqaffa', *Al-Adab al-kabīr*, traduit par J. Tardy dans « Traduction d'*Al-Adab al-kabīr* d'Ibn Al Muqaffa' », *Annales islamologiques*, 27, 1993, p. 185. Nous avons supprimé de la citation les mots entre parenthèses présents dans l'article cité.

²⁴ Al Fārābī, *Risālat fī l-aql*, éditée par M. Bouyges, Beyrouth, Imprimerie catholique, 1938, p. 10-11.

²⁵ Ibid., p. 4.

²⁶ Le titre complet de l'Épître est *De la vie future et de la vie terrestre en matière de conduite (adab), de gouvernement des hommes et de leur commerce*. Elle est également connue sous le titre de *Kitābal-ādāb* (*le Livre des règles de conduite*), comme le mentionne T. Al Hajrī dans *Majmū rasāil Al Jāhiz*, Beyrouth, Dār al-nahda al-arabiyya, 1983, p. 114.

²⁷ Ibid., p. 103.

²⁸ Ibid., p. 104.

²⁹ Ibid., p. 105.

³⁰ Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Livre X, 1172a 21, traduit par J. Defradas, Paris Pocket, 1992.

³¹ Al Jāhiz, *Risālat al-maād wa-l maāsh*, op. cit., p. 99.

³² T. Hobbes, *Léviathan*, traduit par F. Tricaud, Paris, Dalloz, 1999, chapitre XVIII, p. 340.

³³ Al Māwardī, *Adab al-dunyā wa l-dīn*, op. cit., p. 367.

³⁴ Ibn Sīna, *De la politique* traduit par Y. Seddik dans Bryson, Ibn Sīna, *Penser l'Économique*, Tunis, Édition Média Com, 1995, p. 49.

³⁵ Rousseau juge de Jean-jacques, *1er dialogue*, p. 687.

³⁶ Avicenne, *De la politique*, op. cit., p. 49.

³⁷ Ibn Khaldun, *Al Muqaddima*, VI, op. cit., p. 1069.

³⁸ Ibid., p. 1068.

³⁹ Ibid., 1103-1104.