

## 2 Histoire et mémoire



Illustration 2

ENCORE UNE HISTOIRE DE «FISH AND SHIPS»

Chaque point de vue est une vue sur les choses depuis un point donné dans l'espace social.

Pierre Bourdieu<sup>1</sup>

### 2.1 Introduction : les origines du repas méditerranéen

Fermez les yeux et essayez d'imaginer un repas méditerranéen typique. A votre avis, quels sont les ingrédients qui le composent? Du fromage, des tomates, des poivrons verts émincés, des olives de différentes sortes, le tout assaisonné d'huile d'olive et d'épices ou à déguster simplement sur du pain? Et pourquoi pas un peu de confiture? Voudriez-vous du citron avec votre thé? Des aubergines farcies au déjeuner ou au dîner? Peut-être du maïs ou des grains de blé pour agrémenter votre salade verte? Un verre de vin ou de jus de raisin pour accompagner votre repas? Une tasse de café turc ou de thé à la menthe après le repas? Et peut-être, pour compléter le tableau des plaisirs méditerranéens, un narguilé (*hooka*, *argilah* ou *shisha*) et une sieste à l'ombre des eucalyptus...

Si l'on avait posé cette question à Hérodote, l'un des plus grands historiens de la Méditerranée (voire de l'Europe), sa réponse aurait été radicalement différente, et ce pour une raison très simple: il ne connaissait pas la plupart des ingrédients précités! Les tomates, les piments, les aubergines et le maïs, mais aussi le tabac utilisé pour l'*argilah*, seront ramenés des Amériques des siècles plus tard grâce aux voyages de Christophe Colomb. Les oranges, les citrons et d'autres agrumes, tout comme le thé et la plupart des épices, sont arrivés d'Extrême-Orient après que les villes commerçantes de l'Italie (comme nous l'appelons aujourd'hui) sont parvenues à ouvrir une route commerciale jusqu'en Chine. Pareillement, le café provient d'Ethiopie, et les eucalyptus d'Australie. Au temps d'Hérodote, il n'y avait que des olives, du raisin, du blé pour le pain et de la levure pour la bière, des dattes et des figues. N'est-ce pas surprenant, alors que les Méditerranéens ont du mal à imaginer leur patrie, leur vie et leur environnement sans ces produits? Un littoral méditerranéen sans orangers, citronniers et eucalyptus, sans cactus et leurs délicieuses figues de Barbarie, sans bazars regorgeant d'épices et d'herbes de toutes sortes?

## 2.2 Le sixième continent

Un auteur de nouvelles turc, Cevat Şakir Kabaağaçlıoğlu, également connu sous le nom de «pêcheur d'Halicarnasse», a appelé la mer Méditerranée le sixième continent. Une mer comme continent, alors que son nom lui-même signifie la «mer au milieu des terres»? L'intention de l'écrivain était ainsi de souligner la spécificité de la Méditerranée comme carrefour et berceau des civilisations, comme espace différent des continents qui l'entourent et sur lesquels elle a exercé une influence majeure.

L'archéologie nautique et des milliers d'années de naufrages nous ont révélé l'existence d'un réseau de commerce et d'échanges à l'échelle de la Méditerranée, avec pour preuves des similitudes observées non seulement dans les techniques de construction des bateaux – comme en témoignent leurs lignes et leurs structures – mais aussi dans les produits qu'ils transportaient. D'autres preuves le confirment, notamment les tombes et les tombeaux galates que l'on peut observer tant en Anatolie centrale que dans le nord de la France, et des mégalithes très semblables à Malte, aux Baléares, dans le nord de l'Espagne et au pays de Galles. Tout le monde sait que les Vikings et les Phéniciens sont remontés jusqu'aux rives orientales de la mer Noire. La Renaissance est née à Florence, en Italie, puis s'est propagée dans toute l'Europe, comme le style baroque qui s'est développé d'abord à Rome et en Espagne; les mosquées d'Istanbul ont copié les églises byzantines, plus tard copiées en Iran et en Inde...

La pizza et le kebab, et leurs diverses variantes adaptées aux goûts locaux, sont aujourd'hui connus dans le monde entier. De la même façon, tout ce qui a été introduit en Méditerranée a été adopté, adapté, puis à nouveau «exporté», comme ces légumes et herbes aromatiques aujourd'hui associés à la Méditerranée. Intentionnellement ou pas, la Méditerranée est ainsi devenue un «produit» commun à tous ceux qui vivent sur l'ensemble de son pourtour, tandis que la signification qui lui est attachée a évolué avec l'histoire.

L'Europe et la Méditerranée se sont construites socialement et politiquement au cours de l'histoire; elles sont véritablement des acteurs de l'histoire et pas seulement des entités géographiques.

L'«histoire» peut se concevoir comme un questionnement permanent du passé à partir des problèmes et défis contemporains. Aujourd'hui, le visage de la Méditerranée

porte tout à la fois les marques du passé et celles de l'extrême modernité: les gondoles de Venise et le pôle industriel de Mestre ne sont séparés que par quelques kilomètres; la bibliothèque ultramoderne d'Alexandrie a été construite en hommage à l'ancienne, qui se trouvait à côté du phare.

Le passé se comprend, se perçoit et s'interprète à partir des images d'aujourd'hui. Chacun attribue sa signification personnelle aux événements et aux œuvres du passé. Dans quelle mesure l'ancienne Athènes était-elle une démocratie au sens moderne du terme, alors que les esclaves, les femmes et les étrangers n'étaient pas considérés comme des citoyens libres, et que les citoyens libres, riches et soumis à l'impôt, considéraient le travail comme une activité humiliante réservée aux esclaves? L'histoire est le produit du sens que l'on donne aux choses et des récits que l'on construit à leur propos. On ne pourra jamais comprendre parfaitement, et dans toute sa complexité, le point de vue de ceux qui vivaient autrefois; en revanche, chacun pourra raconter «leur» histoire à «sa» façon, sous l'angle de ce qu'il sait et voit, et forcément à travers le prisme de sa propre vision de la vie.

Prenons l'exemple de *l'Illiade* et de *l'Odyssée*, écrites par Homère dans la Grèce ancienne. En racontant l'épisode de la guerre de Troie, au nom des Athéniens, sa fameuse épopée avait servi à cimenter l'identité grecque. Qu'aurait pensé Homère des versions cinématographiques modernes qu'Hollywood a données de cette histoire? Qu'en pensent les Grecs d'aujourd'hui?

L'histoire et les images historiques de la Méditerranée offrent la possibilité d'une autre approche de l'histoire; une approche sous l'angle de la vie quotidienne des hommes, qui se distingue de l'approche épique – sous l'angle des empires et des empereurs, des guerres, de la gloire, des chutes et des pillages – souvent très ethnocentrique et réductrice dans sa portée et ses objectifs.

## **2.3 L'histoire de l'Europe et de la Méditerranée : des histoires méditerranéennes**

Il est possible d'affirmer (comme Fernand Braudel<sup>2</sup>) que la Méditerranée est née de l'incessante mobilité des individus et de l'interaction permanente entre les peuples, et donc d'un processus incessant de rencontre et de confrontation avec l'étranger. Cette confrontation a pu parfois être volontaire (comme dans le cas des voyages, des échanges commerciaux, des migrations, voire même de l'établissement d'une hégémonie impériale, romaine par exemple, dans l'espoir d'accumuler de la richesse), mais aussi parfois contrainte (comme dans le cas des pillages, des batailles, des occupations, des guerres, des migrations forcées ou de l'exil).

Ces modes d'interaction complexes, sous quelque forme que ce soit, ont débouché sur des histoires parfois traumatiques qui ont en tout cas servi de «réplications» de la culture, fournissant des images des communautés et des lieux «autres» pour les comparer aux «siens propres». Selon les époques, cet «autre» a pu être incarné par les Barbares pour les Grecs anciens, par les croisés pour les musulmans, les marchands et les colons de Venise et de Gênes, ou encore par les empires musulmans pour les Turcs et les Arabes. L'«autre» a toujours éveillé la curiosité, ce dont témoignent les voyages au long cours d'explorateurs comme Marco Polo, Evliya Çelebi, Ibn Batuta (et d'autres encore jusqu'à aujourd'hui), et les récits qu'ils en ont rapportés. Tous ces récits – y compris les commentaires et impressions personnels du narrateur, parfois même ses exagérations – ont contribué à forger une image de l'«autre».

Ensuite, à partir de l'interprétation de cette image, l'« autre » tel que perçu produit à la fois une image de soi et une image de l'« autre » imaginé, dans un cercle sans fin. Il s'agit là d'un processus compliqué qui a même conduit en Europe à la création de disciplines universitaires (comme l'orientalisme) et à des styles artistiques (comme les arabesques), et qui transparaît dans la façon dont se perçoivent les communautés « orientales ». L'orientalisme en tant qu'attitude ne s'est pas cloisonné au monde des arts ; il est toujours présent dans les visions qu'ont les peuples européens et les autres peuples occidentaux des sociétés « en développement » non occidentales (principalement proche-orientales). Cet orientalisme est également venu imprégner l'image que ces communautés orientales ont d'elles-mêmes, en ce qu'elles cultivent ces mêmes images pour se présenter (et se vendre) aux sociétés occidentales. Notez ainsi comment cet orientalisme, dans les médias occidentaux, colore les publicités touristiques pour ces pays, mais également le discours qui dit : « Oui, mais nous sommes différents », du point de vue des élites de ces sociétés.

De tout temps, le processus de rencontre et de confrontation avec l'étranger a servi de miroir à celui qui en était à l'origine. L'Europe et la Méditerranée pourraient être perçues comme des réseaux reliant des villes et des espaces sociaux, voire comme des réseaux formés de multitudes de réseaux, à l'image des réseaux lyciens, romains ou helléniques, ou encore des réseaux d'oasis. Les similitudes présentées par les épaves retrouvées au large des côtes indiquent leurs origines et prouvent l'ampleur des échanges qui s'opéraient dès les temps anciens en Méditerranée. Entre le XIV<sup>e</sup> et le XVI<sup>e</sup> siècle, Venise, plaque tournante des transports maritimes, est la ville d'Europe la plus prospère. Puis, alors que la Méditerranée « s'étend », d'autres villes comme Francfort, Augsburg et Vienne, ou encore des ports comme Bruges et Londres, vont reprendre le flambeau.

Dans chaque ville, ce mode de commerce et de transport assurait l'animation des places de marché, séparées seulement par quelques marches de la paix et de la quiétude des petites rues étroites. La rue servait alors d'extension à la maison ; les après-midi et les soirs d'été, des petites tables étaient sorties dans la rue pour des conversations sans fin entre voisins, tandis que les vêtements séchaient sur des fils tendus au-dessus. Les rues et les places de marché – *agora*, *forum*, *plaza* et *meydan* – étaient les lieux centraux de la citoyenneté et de la participation à la vie citadine dans ses diverses formes.

Il en allait de même pour les bains publics, dont l'origine remonte aux périodes hellène et romaine – même s'ils sont aujourd'hui couramment appelés « bains turcs ». Les bains étaient des lieux d'une grande importance sociale, où les gens se retrouvaient. Ils sont encore aujourd'hui une véritable attraction touristique. Leur style et leur utilisation variaient selon les époques et les lieux et, ainsi, un bain marocain est différent d'un bain turc. Les fontaines publiques servaient aussi de lieu de réunion, en particulier pour les femmes, avant l'introduction de systèmes de plomberie domestique.

A l'intérieur de la maison par contre, dans tous les pays méditerranéens de l'est à l'ouest, les salons étaient réservés aux invités et fermés aux enfants qu'il fallait empêcher de venir fouiner et jouer dans ces véritables salles d'exposition. Les espaces intérieurs étaient conçus selon le sexe des personnes à qui ils se destinaient, comme l'indiquait leur architecture.

Dans tous les cas, la richesse des villes méditerranéennes était liée au commerce avec le « lointain orient », via les villes islamiques. Les guerres entre les Ottomans et d'autres forces européennes avaient souvent pour objet la prise de contrôle des routes commerciales méditerranéennes. L'ère des découvertes s'est ouverte avec la recherche

de nouvelles voies vers les fournisseurs orientaux, en réaction aux taxes prélevées par les Ottomans. Toutefois, lorsque les Britanniques et les Hollandais ont imposé leur hégémonie sur le commerce en Méditerranée (à la suite d'une série de victoires navales et de la prise de Gibraltar par les Britanniques), des ports orientaux comme Izmir et Alexandrie se sont réimposés comme escales moyen-orientales sur la route la plus courte entre l'Europe et l'Inde. Ainsi, d'un point de vue historique, les « rencontres méditerranéennes » ne doivent pas être considérées comme des événements isolés, mais comme un continuum.

Dans la période de modernité et de changements rapides que connaît notre monde actuel, certaines personnes se sont quelque peu détachées d'habitudes et d'attitudes du passé. D'autres en revanche, dans la même société, tentent de se maintenir dans « leur » compréhension des traditions. Dans quelle mesure ces traditions sont-elles affectées par les réalités de la vie moderne, comme les nouvelles façons de faire les choses et de travailler, et les nouvelles technologies qui pénètrent les espaces privés des individus, renforçant l'individualité au sein des communautés, même les plus conservatrices? Les relations entre hommes et femmes étaient-elles les mêmes il y a une ou deux décennies? En quoi celles-ci sont-elles différentes sur le pourtour de la Méditerranée? L'histoire, c'est aussi le présent et l'avenir; et les gens continuent de la vivre dans leur espace géographique.

#### **Elias Sanbar : paroles d'historien**

Notre identité arabe est multiple, faite de cercles concentriques, un peu comme lorsque vous lancez un caillou dans l'eau. Nous voulons casser l'idée absurde d'une identité arabe immuable et éternelle. Il y a toujours eu selon les périodes de l'histoire des façons différentes d'être arabe. De plus, selon les lieux ou les pays où vous vivez, Syrie ou Algérie, l'arabité prend des couleurs différentes, même si on se sent membre d'un corps plus vaste. Comment ne pas être irrité par toutes les sottises que l'on entend de la part de nombreux « experts » sur la « vraie nature » des Arabes! Certains veulent nous enfermer dans le fanatisme, le goût du sang, le culte de la mort, qui seraient littéralement génétiques chez nous. C'est intolérable. Au fond, se dire arabe, c'est aussi simple et compliqué que se dire européen.

(extrait d'un entretien en français donné au journal *Le Nouvel Observateur*,  
1<sup>er</sup> décembre 2005, n° 2143)

## **2.4 Jeux de pouvoir européens et méditerranéens**

Comment l'histoire de l'Europe et de la Méditerranée est-elle présentée aux jeunes à l'école et par les médias, la politique et le public en général? De l'histoire, tout le monde retient les empires, les tribus, les batailles et les guerres, avec la signification complexe qui leur est attachée. Dans un passé lointain, certaines tribus, empires et royaumes, qui sont « nos » racines, ont connu la gloire; certains ont été opprimés ou vaincus, mais sont toujours restés bons et fiers. D'autres en revanche étaient des oppresseurs, des traîtres ou leurs alliés politiques. Cette perception de l'histoire met l'accent davantage sur les fractures que sur une continuité: Carthage contre Rome, Grecs contre Perses, Seljuks et Ottomans contre alliés chrétiens, catholiques contre protestants, peuples des Balkans contre Ottomans, ou encore Français contre Allemands.

Les espaces historiques de l'Europe et de la Méditerranée, et leurs nations, se sont formés en conséquence de jeux de pouvoir, de victoires et de souffrances, la plupart du temps au prix des valeurs communes des peuples. Les épopées et les légendes qui relatent le destin des héros, mais aussi l'oppression, l'occupation et les traitements injustes, ont aidé à construire des récits et des mythes nationaux qui sont le fondement de la fierté nationale. Même les découvertes d'études et d'excavations archéologiques, comme autant de pièces d'un puzzle, servent encore à faire valoir nos revendications. Ces épopées et ces récits sont aussi utilisés par nos politiciens pour justifier leurs agissements contre d'autres nations ou communautés, que ce soit pour la paix ou la réconciliation, pour la violence ou les conflits.

Que ces luttes et ces jeux de pouvoir aient des raisons économiques n'apparaît pas toujours de façon aussi évidente. En fait, on constate que, tout au long de l'histoire, le désir de mainmise sur des territoires et des échanges commerciaux se cache parfois derrière des causes idéalistes et nationalistes. La période des empires et de la colonisation, dont l'objectif premier était le contrôle de routes commerciales et de lieux stratégiques, a laissé des traces physiques – comme à Chypre, Gibraltar, Ceuta et dans d'autres lieux où les puissances « extérieures » sont toujours présentes. Ce passé a aussi des conséquences sur le plan politique. En témoignent l'accès très récent à l'indépendance de Chypre et de Malte, et les conflits qui se poursuivent, à différents degrés, entre les Etats-nations et les communautés : les pays arabes et Israël, les communautés turque et grecque à Chypre, et les communautés religieuses au Liban, mais également en Espagne, Géorgie, Grande-Bretagne, Russie et au Maroc. Peut-on ignorer la toile de fond économique du conflit violent qui oppose Israël et la Palestine et n'y voir qu'un simple conflit culturel, religieux et politique ?

Certains événements du passé ont laissé chez certains une sorte de traumatisme, ressenti non seulement au niveau de la communauté mais également sur le plan personnel par les parents et grands-parents, les oncles et tantes, les voisins, mais aussi par ceux que l'on a accusés d'en être les responsables. Mais où sont donc ces individus dans nos cours d'histoire, dans les débats télévisés ou encore dans les politiques étrangères de nos gouvernements ?

Comment les individus gèrent-ils le passé, les traumatismes et les émotions associés aux différents événements ? Préfèrent-ils oublier et ne pas parler du passé ou, au contraire, l'évoquent-ils en permanence dans la quête d'une certaine forme de justice (qu'ils définissent d'ailleurs eux-mêmes pour leurs ancêtres) ? Ou bien, essaient-ils de se confronter avec ce qui s'est passé dans l'objectif d'une réconciliation ? Par exemple, comment faire en sorte que les musées et les sites historiques favorisent un travail de mémoire mutuel, susceptible de conduire à une réconciliation pacifique et à l'empathie plutôt qu'à une haine durable ?

#### **Predrag Matvejevic : paroles d'un professeur de littérature**

Les nationalismes ont totalement détruit mon pays : 200 000 morts, 4 millions de personnes chassées de leurs foyers, Srebrenica est le plus grand génocide depuis la seconde guerre mondiale. 200 000 Serbes ont été expulsés de ma Croatie natale ; ils représentaient auparavant 12 % de la population et aujourd'hui, plus que 3 %. Kant disait dans un essai sur le projet de paix perpétuelle que tout devait être fait pour ne pas permettre l'irréparable. « L'irréparable » est cependant arrivé en Yougoslavie, et il est trop tard pour faire marche arrière. La folie de l'épuration ethnique a assassiné le modèle yougoslave. J'ai encore de la peine à l'évoquer aujourd'hui.

(extrait d'un entretien en français donné au journal *Le Nouvel Observateur*,  
1<sup>er</sup> décembre 2005, n° 2143)



De telles questions peuvent ainsi se poser dans le cadre du travail de jeunesse euro-méditerranéen quand il s'inscrit dans la recherche d'une forme d'empathie et la compréhension de l'« autre », tel que défini dans l'histoire. C'est le cas dès lors qu'une activité met en contact des individus à qui sont attribuées des caractéristiques positives ou négatives pour la seule raison qu'ils appartiennent à une nation avec laquelle notre propre nation a eu de bonnes ou de mauvaises relations par le passé. Cette rencontre peut alors générer soit une discussion animée sans aucun résultat, soit une tentative visant à éviter tout contact plus rapproché. Mais que se passe-t-il si les jeunes parlent de leur vie quotidienne, voire de leurs histoires personnelles, par exemple de leur enfance? Se découvrent-ils davantage de points communs ou, au contraire, plus de différences? Ou encore, en prenant un peu de distance, que se passe-t-il s'ils comparent les manuels d'histoire qu'ils ont utilisés à l'école? Comment perçoivent-ils les mêmes événements, ceux dont ils ont appris les histoires dans les manuels ou par les épopées, ou dont ils ont eux-mêmes été témoins?

## 2.5 Petite chronologie de l'histoire méditerranéenne<sup>3</sup>

**« Création » de la Méditerranée (jusqu'à env. 1100 av. J.-C.) :** Premières preuves de l'existence de villes et de ports, de migrations, de relations commerciales et de navigations transméditerranéennes. Hégémonie des dynasties égyptiennes des pharaons et d'autres civilisations grecque, égéenne, anatolienne et mésopotamienne, et début des échanges entre les sociétés.

**Réseau (env. 1100 à env. 400 av. J.-C.) :** Prédominance des civilisations grecque, phénicienne et étrusque, présentes dans toute la Méditerranée. Intensification des échanges, du commerce et « répliation » des biens et des cultes. Diffusion de l'alphabet, naissance de la cité-Etat et colonisation grecque, invasions en provenance de l'Est. Judaïsme monothéiste.

**Hellénisme, Rome et nouveaux horizons (env. 400 à env. 150 av. J.-C.) :** Avancée d'Alexandre le Grand jusqu'en Inde occidentale. Les échanges sont aussi culturels; Alexandrie est un point crucial entre l'est et l'ouest, le nord et le sud, les civilisations anciennes et nouvelles. Expansion de Rome, qui détrône les civilisations grecques et autres.

**Mare Nostrum – unité sous la bannière romaine (env. 150 av. J.-C. à env. 500 apr. J.C.) :** L'Empire romain et l'identité romaine sont partout. Multiplicité des personnalités culturelles et diffusion des religions, ascension du christianisme, diaspora juive. Premières infrastructures de routes commerciales terrestres.

**Deux « Rome » et deux religions (env. 500 à env. 1100) :** Déclin de Rome et de l'Empire romain occidental, ascension de l'Empire byzantin (romain oriental). Naissance de l'islam. Expansion de l'islam vers le sud et la péninsule ibérique. Tensions entre les Umayyades, les Fatimides et les Abbassides, les Sunnites et les Chiites; imposition d'une nouvelle unité économique par le sud. Les marchands islamiques prennent le contrôle du commerce des biens de luxe sur de longues distances. Début des croisades; Jérusalem conquise par les croisés.

**Ere des marchands citoyens (env. 1100 à env. 1300) :** Ascension de Pise, de Gènes et de Venise comme cités marchandes, et croisades prêchées par l'Eglise catholique. Mamelouks, Seljuks et Turcs en Anatolie. Jérusalem reprise par les musulmans. Accords intellectuels entre chrétiens, musulmans et juifs en de multiples points de contact comme Jérusalem, Constantinople, l'Ibère et la Sicile – qui se traduisent par

le transfert de technologies comme la poudre à fusil, le papier et le compas, ainsi que d'anciens textes grecs de philosophie et de sciences fondamentales conservés grâce à leur traduction en arabe.

**Renaissance méditerranéenne (env. 1300 à 1500) :** Défaite des royaumes arabes en Andalousie. De petites villes portuaires deviennent des escales pour les échanges; influence orientale sur les arts et l'architecture européens. Naissance et ascension de l'Empire ottoman, qui débouchent sur la défaite des Mamelouks et la prise de Constantinople, ainsi que sur le déclin de l'Empire byzantin.

**Lutte de pouvoir entre Espagnols et Ottomans et ère des explorations (env. 1500 à env. 1750) :** Mainmise ottomane sur la Méditerranée et les routes commerciales orientales, avec pour conséquence des voyages transocéaniques et la découverte de nouveaux territoires; début du colonialisme; bataille pour le contrôle de la Méditerranée (bataille de Lepanto en 1571); Suleyman le Magnifique, Philippe II et d'autres personnages; Dubrovnik, Livourne et Smyrna gagnent en influence alors que le pôle commercial se déplace vers les portes de l'Atlantique (Anvers et Amsterdam). Expulsion des juifs et des morisques d'Espagne, beaucoup aboutissant en Afrique du Nord et en Anatolie.

**La Méditerranée, champ de bataille (env. 1750 à env. 1900) :** Arrivée de puissances du Nord en Méditerranée; conflit entre la Grande-Bretagne et la France; prise de Gibraltar par la Grande-Bretagne, bases à Malte, Chypre et les îles ioniennes; routes commerciales de la mer Rouge établies par la France; prise de la Corse par Gènes; ambitions de Napoléon sur la Méditerranée et l'Égypte; l'Algérie devient une colonie française; colonialisme. Déclin des Ottomans et recherche d'alliés d'origine chrétienne pour restaurer leur suprématie. Nationalisme et États-nations. Ouverture du canal de Suez et évolution des routes maritimes. Ère de la fascination pour l'Orient chez les Européens et quête des racines des civilisations européennes dans la Grèce ancienne.

**Mondialisation de la Méditerranée (env. 1900 à aujourd'hui) :** Dissolution des Empires ottomans et austro-hongrois, avec en conséquence de nouvelles nations ou colonies; migrations et tragédies humanitaires. Révolution russe et fondation de l'Union soviétique. Expansion du nationalisme arabe et création d'États arabes indépendants. Guerres mondiales et Holocauste. Indépendance des anciennes colonies de Grande-Bretagne, de France et d'Italie, décolonisation. Sionisme et immigration juive vers la Palestine, et création d'Israël. Le pétrole devient une ressource stratégique. Dissolution de l'Union soviétique et création de la Communauté des États indépendants. Le tourisme devient le nouveau moteur économique de la transformation des sociétés et de l'environnement. Conflits à Chypre entre Chypriotes turcs et grecs. Guerre israélo-arabe, Intifada et accords de paix d'Oslo entre Israël et la Palestine. L'Union européenne apparaît comme une entité génératrice de transformations, avec ses élargissements consécutifs, dont Malte et Chypre en 2004. Guerres du Golfe et invasion de l'Irak par les États-Unis.

## 2.6 Histoire et éducation<sup>4</sup>

Trois raisons justifient d'aborder l'histoire dans le cadre de l'éducation et de la formation, et ces raisons sont associées à trois objectifs: 1. développer chez les citoyens une conscience critique de l'histoire; 2. promouvoir un sentiment partagé d'appartenance et d'identité; 3. contribuer à un renforcement des capacités individuelles de l'apprenant qui n'est pas réalisable par d'autres moyens.<sup>5</sup>



### → 2.6.1 Une conscience de l'histoire

Développer une conscience historique chez le citoyen signifie l'amener à appréhender l'idée de continuité du temps comme de l'espace. L'histoire est un outil pour la perception du présent et, à partir du passé, pour la conception de l'avenir. Elle peut aider l'individu à se resituer dans ce temps qui passe et transformer ses attitudes pour lui donner une vision des choses plus prévisible et stable. Autrement dit, l'histoire sert à la normalisation du changement et à la construction de sociétés pacifiques.

Qu'est-ce que la conscience historique? Face à l'histoire, quatre attitudes semblent possibles et tout à la fois contradictoires:<sup>6</sup>

- i. la loyauté envers la tradition (le changement est perçu comme une menace pour les fondements de la société);
- ii. la mise en relief des succès et des échecs du passé pour identifier les perspectives d'avenir (approche prémoderne);
- iii. le fait d'aborder le processus de développement dans son entièreté (approche moderne);
- iv. l'adoption d'une attitude critique envers les conséquences des traditions passées pour induire une demande de changement.

### → 2.6.2 Un sentiment d'appartenance

La promotion d'un sentiment d'appartenance et d'identité en lien avec le passé constitue depuis longtemps le fondement du sentiment d'identité nationale et de citoyenneté nationale, avec ses aspects culturels (dont la religion). La formation de ce sentiment est d'abord la conséquence directe d'une part des Lumières, avec le transfert de l'autorité suprême de source divine aux individus, et d'autre part de la révolution industrielle; celle-là exigeait que le sentiment individuel d'appartenance évolue depuis des échelles d'espace réduites (village/ville) et d'un espace de temps restreint (instants, saisons et durée de vie limitée) pour se resituer d'une part dans des échelles d'espace plus grandes (métropoles/pays) et dans un espace de temps plus vaste et plus durable (années, décennies et siècles).

Ainsi, une histoire nationale riche d'âges d'or et de mythes (forgés chacun spécifiquement pour la nation concernée à partir d'événements d'époques impériales) fournissait les bases de la formation de l'identité nationale. Les différences entre nations, inhérentes et immuables, étaient mises en exergue tandis qu'un discours de supériorité sur l'« autre » était adopté. Avec cet objectif en ligne de mire, l'histoire était (et, pour beaucoup de gens, est toujours) enseignée dans sa dimension politique avec ses dynasties, ses guerres et ses traités, comme autant de raisons pour légitimer les causes des conflits modernes. Une autre approche possible pour répondre aux besoins modernes est celle d'une histoire cosmopolite qui recouvre le concept d'identités multiples, superposées voire conflictuelles, celle aussi d'une histoire replacée dans un contexte local, et humanisée car intégrant la vie quotidienne des individus, tant aujourd'hui qu'hier. De cette façon pourrait se développer le sentiment évident d'une histoire individuelle en lien avec les vies quotidiennes, fondée sur la citoyenneté démocratique et ancrée dans les droits de l'homme.

### → 2.6.3 Compréhension individuelle

Le renforcement de capacités individuelles – qui ne pourraient être apportées par d'autres moyens que l'étude de l'histoire – vise :

- à développer le concept de temps et à le relier au changement social ;
- à améliorer la capacité à envisager différents scénarios pour l'avenir ;
- à promouvoir une compréhension empathique et la capacité à se servir de la vie des individus dans le passé ;
- à acquérir la capacité à effectuer des recherches ;
- à savoir utiliser des concepts et des langues pour écrire.

**Q: Dans vos cours d'histoire, quel était celui des objectifs susmentionnés qui prédominait? Dans quelle mesure (et à quel point) la vie quotidienne était-elle abordée dans ces cours? Observez-vous des tendances à un changement du point de vue du contenu ou de la méthodologie?**

### → 2.6.4 Des histoires en mouvement

Les nouveaux développements intervenus sur la scène euro-méditerranéenne et dans le monde nous obligent à reconsidérer notre approche des identités et, partant, de la fonction de l'enseignement de l'histoire. Dans une Europe et une région méditerranéenne où les peuples devraient vivre en paix malgré une forte diversité, une incitation à la haine nourrie des événements passés et présents est forcément préjudiciable à la coexistence pacifique. A cet égard, l'histoire et l'éducation à l'histoire ont donc pour rôle d'aider à comprendre et à promouvoir le respect des différences culturelles. Comme l'a affirmé Schwimmer, apprendre au sujet de l'« autre » grâce au passé est une expérience libératoire sur le plan culturel si elle ne s'appuie pas sur des concepts polarisés.<sup>7</sup> D'ores et déjà, on observe dans quelques pays des efforts pour revoir les manuels et mettre en œuvre des méthodes d'enseignement créatives et centrées sur l'apprenant, ainsi que des activités extracurriculaires, et il est probable que l'on assiste à une généralisation de ces efforts. Mais autour de quoi cette nouvelle approche de l'histoire dans l'éducation devrait-elle être structurée?

Le projet porté par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, intitulé « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX<sup>e</sup> siècle »,<sup>8</sup> pourrait apporter à cette question quelques éléments de réponse. Il a en effet mis en évidence que l'enseignement de l'histoire au XXI<sup>e</sup> siècle devait intégrer une étude critique des concepts actuels de l'histoire et de l'historiographie, et inciter les individus (et les jeunes) à réfléchir au pourquoi et au comment de leur histoire immédiate et plus ancienne. Il s'agit, entre autres choses, de les amener à comprendre qu'aucune version unique de l'histoire ne saurait être considérée comme définitive ou exacte.<sup>9</sup> L'un des objectifs spécifiques de ce projet était d'élaborer des ressources pédagogiques pour les établissements d'enseignement secondaire afin d'encourager les enseignants et les élèves à approcher les événements du XX<sup>e</sup> siècle (et les faits historiques en général) selon une perspective critique et analytique, en faisant appel aux mêmes capacités et critères d'évaluation que les historiens.<sup>10</sup>

Du point de vue de la méthodologie de cette nouvelle approche, il est probable que, dans l'environnement d'un groupe, la compréhension empathique permise par une approche centrée sur l'apprenant (par opposition à une approche imposée par l'enseignant dans un environnement passif) soit plus favorable au développement collectif des capacités des individus. Une telle approche devrait conférer une dimension humaine à l'histoire et à son enseignement. Parler des milliers de victimes d'une guerre, dans un camp ou dans l'autre, n'est pas la même chose que citer le nom de quelques-unes d'entre elles, évoquer leur vie personnelle et rappeler que ces individus étaient aussi des pères ou des mères, des fils ou des filles ou encore des frères ou des sœurs. Dans ces conditions, la relation de l'enseignant avec les apprenants devrait s'apparenter davantage à celle d'un guide qui accompagne l'apprenant vers une expérience enrichissante.

Cette approche éducative ressemble beaucoup plus à un dialogue entre l'enseignant et l'élève qu'à un investissement pédagogique unilatéral. Elle implique par conséquent la mise en œuvre de méthodologies d'acquisition non formelles et, de la part de l'apprenant, l'utilisation de son expérience, mais aussi de ses capacités d'observation et de réflexion. Elle encourage l'interaction avec l'instructeur ainsi qu'avec le propre environnement de l'apprenant et les autres apprenants, et contraste en cela avec les méthodes formelles conventionnelles comme les cours magistraux.

**Q: Voyez-vous des parallèles entre ces nouvelles approches de l'éducation à l'histoire et votre expérience éducative non formelle? En quoi cette approche pourrait elle compléter les cours d'histoire (voire remettre en question les approches conventionnelles) au moyen d'activités de jeunesse non formelles? De quel matériel disposez-vous? Les sites archéologiques, les musées, les monuments de vos villes, les noms de rue, les manuels et les billets de banque, ainsi que vos propres vies et expériences personnelles, sont autant de supports pédagogiques. Comment les utiliser dans le cadre des manifestations de formation ou des activités de jeunesse?**

## **2.7 Le cadre institutionnel : le Conseil de l'Europe, le Partenariat euro-méditerranéen et le patrimoine historique**

Les relations entre l'Europe et la Méditerranée ont également eu des conséquences sur la signification et l'importance que les institutions (et les cadres institutionnels) de ces régions confèrent à l'histoire. Les institutions sont à la fois les produits de l'histoire et des constructions qui façonnent l'histoire. Il est intéressant de se pencher sur le passé de ces institutions – comme le Conseil de l'Europe, la Ligue des Etats arabes, l'Union européenne (UE) et les Nations Unies (ONU) – pour comprendre comment l'histoire leur a donné naissance. Toutes ont été créées dans le sillage immédiat d'une seconde guerre mondiale dévastatrice avec la volonté d'empêcher de nouvelles guerres par la protection des droits de l'homme et la primauté du droit, pour le Conseil de l'Europe et l'ONU, et par une intégration renforcée sur les plans économique, social et politique, pour l'Union européenne et (en partie) la Ligue des Etats arabes. Si une guerre dramatique n'avait pas fait des millions de victimes et laissé un

monde en ruines, rongé par les pénuries, il aurait été quasiment impossible de créer en quelques années seulement un tel arsenal de droits de l'homme, internationaux et régionaux, de législations pour la défense de la paix et de cadres institutionnels compétents, avec la volonté et le consentement de toutes les nations.

Un autre exemple en est le Partenariat euro-méditerranéen, fruit de la quête de stabilité et de l'interaction croissante entre l'Union européenne et la Méditerranée de l'Est et du Sud; il a été développé sur fond d'intégration européenne et mondiale accélérée et dans le cadre de la coopération régionale que nécessitent des problèmes régionaux et mondiaux comme l'immigration, les ravages écologiques et l'intolérance.<sup>11</sup>

Au même moment, les institutions façonnent l'histoire; elles contiennent les caractéristiques propres aux structures internationales et intergouvernementales, sans pour autant dépendre des intentions politiques de leurs Etats membres. Elles constituent ainsi une sphère politique de relations de pouvoir et sont donc les constructions des dynamiques alimentées par ces relations. Dans ce contexte (mais aussi en conséquence de cela), elles initient diverses politiques et activités en relation avec les préoccupations des jeunes.

Ces institutions ont mis en place les cadres d'action pour l'enseignement de l'histoire et le travail de jeunesse. L'enseignement et les manuels d'histoire font ainsi partie des domaines de travail du Conseil de l'Europe depuis sa création en 1949. Son Comité des Ministres a d'ailleurs redéfini les objectifs de l'enseignement de l'histoire et, à cette occasion, une dimension européenne a été proposée, ainsi qu'un contenu et une nouvelle méthodologie.<sup>12</sup> Par ailleurs, son programme de coopération sur la culture et le patrimoine prévoit d'élaborer des politiques et des normes communes, de développer des réseaux transnationaux de coopération, d'apporter un soutien technique aux Etats membres et d'organiser des programmes pour sensibiliser davantage aux valeurs du patrimoine, y compris le patrimoine et l'éducation.<sup>13</sup>

Au niveau de l'Union européenne, un paragraphe de la Déclaration de Barcelone fait référence aux composantes de l'histoire (même si le Partenariat euro-méditerranéen ne contient pas de dispositions en lien direct avec l'éducation à l'histoire): « Les traditions de culture et de civilisation de part et d'autre de la Méditerranée, le dialogue entre ces cultures et les échanges humains, scientifiques et technologiques sont une composante essentielle du rapprochement et de la compréhension entre leurs peuples et d'amélioration de la perception mutuelle ».

Les projets soutenus par le programme Euro-Med Heritage<sup>14</sup> ouvrent la voie à des possibilités de mise en réseau et de coopération régionales sur la question du patrimoine historique commun, et fournissent des exemples significatifs de méthodologies éducatives et de supports pédagogiques pour l'enseignement de l'histoire (ou l'utilisation de l'histoire dans l'éducation). La diversité des questions abordées par les projets sélectionnés éclaire les acteurs du travail de jeunesse sur la façon dont l'histoire, d'une manière très générale, peut servir de référence dans les différentes activités de jeunesse. Si les exemples ci-après ne couvrent pas tous les thèmes en lien avec l'histoire, les animateurs y trouveront en tout cas matière à alimenter leur réflexion et des pistes à explorer plus avant: des festivals aux concerts de musique classique, des sites archéologiques aux récits et à la mémoire orale des populations vivant dans cette région spécifique du globe.

### Quelques organisations et leurs projets soutenus par le programme Euro-Med Heritage

**Pisa**<sup>15</sup> a comparé la gestion de neuf sites archéologiques : Cherchell (Algérie), Jéricho (Autorité palestinienne), Bibracte (France), Pella (Grèce), Caesarea Maritima (Israël), Pompéi (Italie), Tharros (Italie), Lixus (Maroc) et Dougga (Tunisie).

L'un des objectifs de ce projet était de démontrer aux décideurs et aux chefs d'entreprise les bénéfices sociaux et économiques potentiels d'une gestion intégrée des sites archéologiques. Les études ont analysé les objectifs de gestion de chaque site et examiné les liens entre eux et le contexte économique local. À l'issue de ces rencontres, un manuel sur la gestion intégrée des sites archéologiques a été publié, incitant à nouer des liens plus étroits et plus durables entre la conservation du patrimoine, le tourisme et les entreprises locales. La conférence finale de Pisa a débouché sur une charte euro-méditerranéenne pour l'amélioration intégrée du patrimoine culturel.

**Mediterranean Voices**<sup>16</sup> englobe une série d'études conduites dans des quartiers, basées sur la collecte et l'enregistrement d'histoires et de souvenirs relatés par les résidents des villes d'Alexandrie, Ancône, Beyrouth, Bethléem, Chania, Palma de Majorque, Grenade, Istanbul, Las Palmas de Gran Canaria, Marseille, Nicosie du Nord, Nicosie du Sud et Valette. Ces données sont ensuite introduites dans une base de données en ligne interactive, multimédias et multilingue. Les récits collectés racontent des histoires de famille, la mémoire de lieux et d'événements importants, le folklore local, les rites et les coutumes, les festivals et les jours fériés, ainsi que de nombreuses pratiques quotidiennes. Le projet tente de renverser l'accent traditionnellement mis sur le patrimoine monumental afin d'offrir un espace pour l'expression de voix moins fréquemment entendues, souvent absentes ou noyées dans les aspects monumentaux du patrimoine culturel urbain.

**Temper (Training, Education, Management and Prehistory in the Mediterranean/Formation, éducation, gestion et préhistoire en Méditerranée)**<sup>17</sup> vise à promouvoir une prise de conscience du patrimoine préhistorique méditerranéen dans cinq sites pilotes : Ubeidiya et Sha'ar Hagolan (Israël), Kordin III (Malte), Çatalhöyük (Turquie) et Paliambela (Grèce) afin d'aborder les questions liées à la gestion des sites, la formation des professionnels du patrimoine et l'interprétation de ces cinq sites préhistoriques pilotes. Les programmes éducatifs menés dans le cadre de ce projet ont concerné plus de 1000 enfants, et quelque 600 enfants ont visité un site préhistorique et participé à des activités pédagogiques sur le terrain. Des programmes éducatifs interactifs au sujet et sur l'utilisation des sites préhistoriques ont également été conçus.

**Medimuses**<sup>18</sup> a pour ambition de sensibiliser à la base commune sur laquelle repose le fascinant patrimoine méditerranéen de musique classique. Si ce patrimoine est en partie préservé grâce à des archives écrites (essentiellement des manuscrits byzantins), la vraie garante de leur préservation est la poursuite de la tradition orale, qui donne parfois un aperçu remarquable de la musique des temps anciens. De nombreux concerts, la production d'un CD (Great Mediterranean Masters) et une série de manuels (Great Mediterranean Composers) invitent à prêter l'oreille aux échos de la culture méditerranéenne ancienne.

**Les Fêtes du Soleil**<sup>19</sup> attirent l'attention sur le caractère unique des fêtes locales, qui constituent un élément si important de la vie méditerranéenne. Ce genre de culture populaire a autant de valeur et est aussi vulnérable que les manuscrits de Timimoun. La vidéo et les CD ont permis aux Fêtes du Soleil de saisir les ambiances sonores et visuelles de quelque 47 fêtes dans toute la Méditerranée. Certaines existent depuis l'Antiquité alors que d'autres, comme la Fête des amandiers en fleurs à Agrigente en Sicile, ne datent que de quelques dizaines d'années – ce qui donne à penser que, là où ils n'ont pas de traditions populaires, les Méditerranéens s'en inventent, comme ils l'ont toujours fait. Ces événements font autant partie du patrimoine culturel que les pierres de l'Acropole, mais alors que les touristes aiment photographier l'Acropole lorsque le site est désert, cela n'est plus envisageable lorsqu'il s'agit du Palio à Sienne, en Italie, ou du moussem de Moulay Idriss Zerhoun à Meknès au Maroc.

L'importance de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire pour le travail de jeunesse s'explique par plusieurs raisons. Les individus qui vivent dans des communautés, des nations et des régions ont une notion et une approche de l'histoire que viennent influencer divers facteurs au cours de leur vie. S'agissant en particulier de traiter des réalités historiques complexes comme l'histoire de la Méditerranée, le travail de jeunesse offre la possibilité précieuse de toucher les jeunes et d'œuvrer avec eux à l'écriture d'une histoire commune plutôt que d'histoires individuelles, sur la base d'une approche fondée sur le questionnement plutôt que sur l'humiliation et l'accusation.

Le programme de jeunesse Euro-Med<sup>20</sup>, dont sont issus les exemples ci-après, offre aux jeunes et aux organisations de jeunesse autour de la Méditerranée davantage de possibilités de conduire des projets sur l'histoire et le patrimoine historique. Ces exemples illustrent la façon dont divers concepts et aspects de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire peuvent être traduits et exploités dans le cadre des objectifs du travail de jeunesse – qui sont de sensibiliser les jeunes aux questions relatives à l'histoire.

Un stage de formation de Salto, intitulé « Mémoire commune, patrimoine commun »,<sup>21</sup> s'est déroulé en Grèce en juin 2005 pour proposer une réflexion sur la façon d'utiliser les récits et la tradition orale de la Méditerranée dans le travail de jeunesse et la formation. Les contes sont d'une certaine façon la mémoire des sociétés, et des contes qui se ressemblent suggèrent une mémoire commune et des échanges passés, en contradiction totale avec l'idée d'isolement des cultures. Le stage visait à fournir aux participants une expérience personnelle d'apprentissage interculturel, axée sur les caractéristiques communes et les différences du patrimoine, de l'héritage, des valeurs et de la mémoire, avec en ligne de mire l'amélioration de la qualité des échanges euro-méditerranéens de jeunes et la consolidation des capacités des participants pour la gestion des aspects culturels de leur projet.

Il est frappant de constater qu'une activité de jeunesse peut aider les jeunes à voir les choses sous un angle différent (généralement nouveau). Dans un échange de jeunes, intitulé « Shadows of Human Rights » (droits de l'homme fantômes), les jeunes se sont réunis à Matera, en Italie, pour pratiquer l'ancienne tradition du théâtre des ombres – pratique culturelle (historique) répandue tout autour du Bassin méditerranéen mais menacée – afin de raconter des histoires de droits de l'homme.<sup>22</sup>

Un organisateur italien a partagé une expérience dramatique lors d'un échange de jeunes : « J'ai l'habitude d'entendre tous les jours des histoires de guerre "normales" et j'avais déjà rencontré quelqu'un de cette région. Mais, pour la première fois, leurs yeux, leur voix m'ont fait me sentir responsable, en tant que membre de cette Europe impuissante, incapable d'éviter le drame du peuple palestinien... A l'issue de la première semaine de l'échange, tout le monde était heureux et en forme. Nous étions en train de partager une soirée agréable devant une pizza lorsqu'un des jeunes Palestiniens a reçu un appel de sa ville natale: sept de ses amis d'enfance venaient d'être tués lors d'un soulèvement. Un par un, les jeunes Palestiniens ont quitté la table. Les Tunisiens ont fait de même et, lorsque je suis arrivé à l'hôtel, je les ai trouvés en train de prier tous ensemble. » L'événement aurait-il été aussi frappant si le jeune organisateur avait appris le drame par la télé, parmi toutes les autres nouvelles du jour? Ne sommes-nous pas en train de vivre l'histoire?



---

## Notes du thème 2

(N.D.T.: dans le corps du texte, les extraits des ouvrages/documents de travail cités en notes de bas de page sont des traductions libres, à l'exception des extraits de documents officiels et juridiques dont il existe une version française. Dans les notes, les titres des documents de référence ont été traduits dès lors qu'ils existent en français.)

1. Bourdieu, P. (1989), « Social space and symbolic power », paru en anglais dans la revue *Sociological Theory*, vol. 7, n° 1, printemps 1989, p. 14-25. A la page 10, Bourdieu fait référence à « une relativité qui est par définition inhérente à tout point de vue, en tant que vue prise d'un point précis dans l'espace social ».
2. Braudel, F. (1999), *La Méditerranée*, tome I, L'espace et l'histoire, Flammarion, 4 janvier 1999.
3. Toute chronologie, ainsi que tout écrit historique, est l'expression d'un choix et met en avant les événements sélectionnés. La constitution et la structure de cette chronologie sont inspirées des grandes lignes des ouvrages de David Abulafia, *The Mediterranean in history* (2003), Thames and Hudson, Londres, et *The Great Sea: a human history of the Mediterranean* (à paraître).
4. Cette partie est une version révisée de Akyüz, A. *et al.* (2003), « History and education: dealing with the past! » dans *"The region I love"- youth and intercultural learning in the Balkans: voices of young people from the Balkans*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
5. Tekeli, İ. (2002), *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin* [Pour une éducation à l'histoire contemporaine et créative], Tarih Vakfı yay, Istanbul.
6. Von Borries, B. (1998), « What were we looking for and what did we find? » dans van der Leeuw-Roord, J., *The state of history education in Europe*, Koerber Stiftung, Hambourg.
7. Schwimmer, W. (2002), « Regards croisés sur le XX<sup>e</sup> siècle », conférence finale de « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX<sup>e</sup> siècle », Bonn (Allemagne), 22-24 mars 2001, Editions du Conseil de l'Europe, avril 2002, consultable sur [www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/Interplay\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/Interplay_fr.pdf).
8. Voir « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX<sup>e</sup> siècle », *op. cit.*
9. Schwimmer, W. (2002).
10. *Ibid.*
11. Pour plus d'informations sur ces institutions et le Partenariat euro-méditerranéen, reportez-vous au chapitre 1 de ce T-Kit.
12. Pour plus d'informations, voir [www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_FR.asp?)
13. Pour plus d'informations, voir [www.coe.int/T/dg4/cultureheritage/heritage/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/T/dg4/cultureheritage/heritage/default_fr.asp).
14. Voir [www.euromedheritage.net](http://www.euromedheritage.net).
15. Voir [www.euromedheritage.net](http://www.euromedheritage.net).
16. Voir [www.medvoices.org](http://www.medvoices.org).
17. Voir [www.euromedheritage.net](http://www.euromedheritage.net).
18. Voir [www.medimuses.gr](http://www.medimuses.gr).
19. Voir [www.euromedheritage.net](http://www.euromedheritage.net).
20. Pour plus d'informations sur le programme de jeunesse Euro-Med, reportez-vous au chapitre 1 de ce T-kit et au site internet du programme : [www.euromedyouth.net](http://www.euromedyouth.net).
21. Certains contes écrits par les participants sont disponibles sur [www.salto-youth.net/commonmemory](http://www.salto-youth.net/commonmemory).
22. Plus d'informations sur [www.salto-youth.net/](http://www.salto-youth.net/) et dans le magazine électronique Meet'in Euromed, publication de décembre 2004, téléchargeable sur [www.salto-youth.net/meetineuromed/](http://www.salto-youth.net/meetineuromed/).

