

## **Dialogue en éducation en vis à vis des mémoires qui nourrissent ses registres - Comment peut-on encourager le dialogue en éducation ?**

*par Dr. Abdo Kahi, Centre Libanais de Recherches Sociétales, Conférence internationale AIU – 2009, Notre Dame University (NDU), Liban novembre 2009*

### **Résumé**

Comment peut-on établir un vrai dialogue en éducation, et comment peut on œuvrer à encourager ce dialogue, quand on sait que tous les jeux éducatifs précédents et présents n'ont pas pu éviter d'être sous tendus par les mémoires des croyances dominantes ?

Comment pourrions-nous faire dialoguer ces mémoires qui ont fait voyager l'éducation, tout d'abord d'un climat culturaliste à un climat « acculturel » (moderne), puis de nouveau à un climat culturaliste (technologique et défini d'une manière identitaire), assujettissant les sujets aux mémoires établies : virtuelles, scripturales et biologique, sans aucun espoir de réflexivité ?

### **Introduction**

Si je vais paraître si virulent, sinon si amer, dans le jugement que je vais porter dans cette allocation sur les systèmes éducatifs mis en œuvre dans le monde d'aujourd'hui, en les accusant d'être responsables au premier chef de l'affaiblissement de notre résistance éthique et humaine globale, c'est parce que j'ai de plus en plus l'impression que ces systèmes se sont davantage portés à accueillir en eux les assauts des envies impératives des tendances défensives primaires de notre condition de sujet, là, où il fallait qu'ils s'emploient à contrecarrer ces assauts.

Les systèmes éducatifs ont ainsi œuvré sans relâche, tout au long du XX<sup>ème</sup>, à s'adapter aux aléas du marché libéral dans son cheminement vers la qualité au travers d'une course effrénée qui a épuisé l'homme et qui lui a fait perdre sa qualité humaine. Ces systèmes ont été, de ce fait, amenés à épauler ce marché qui s'appuie sur les tendances offensives susmentionnées pour les valoriser et pour les renforcer au rythme d'accroissement de sa vitesse technologique, au lieu qu'ils ne se fussent employés à renforcer les individus et les groupes, et surtout les jeunes parmi eux, éthiquement et épistémologiquement, pour qu'ils puissent affronter efficacement la mécanicité implacable des logiques : physique et technicienne, ordonnant le principe de circulation qui commande tout marché.

### **Eléments de réflexion**

Pour être plus clair sur ces allégations qui me paraissent être d'une extrême gravité, je vais essayer, dans ce qui suit, de proposer des éléments de réflexion sur l'éducation de manière à faire réussir les exercices suivants :

- **premièrement** : faire ressortir les caractères spécifiques des espaces idéologiques qui traversent les systèmes éducatifs en œuvre dans le monde d'aujourd'hui, après avoir dégagé ces espaces du magma tautologique qui les fait confondre, des fois dans ce qui est moderne, et d'autres fois dans ce qui est traditionnel ;

- **deuxièmement** : estimer le poids relatif de chaque espace ainsi que les étendue et épaisseur culturelles de cet espace au sein de chaque système ;
- **troisièmement** : identifier les principales apostrophes philosophiques (paradigmatiques) qui ont permis à ces espaces d'émerger et de s'articuler différemment selon les espaces temps de nos sociétés.

Et afin d'être le plus concis possible dans un premier tour d'horizon autour de ces espaces et apostrophes, je le présenterais succinctement comme suit :

### **1<sup>er</sup> espace : espace de la continuité**

Dans cet espace, l'éducation assure la fonction principale de transmission de la tradition via le renforcement de la culture établie et des savoirs qui leur sont associés (culturalité), sur les deux plans : individuel et collectif.

**1<sup>ère</sup> apostrophe introduite par Hegel<sup>1</sup>**. Cette apostrophe fut introduite au sein de l'espace de la continuité et prépara sa fin. C'est la logique du temps qui dit que le monde avance selon une discontinuité continue, comme suit : thèse → antithèse → synthèse → antithèse...

**2<sup>èm</sup> espace** : espace de la discontinuité se constituant à travers la critique rationnelle de la tradition.

Dans cet espace, l'éducation assure la fonction principale d'adaptation à l'évolution et à la diversité des cultures (acculturation et évolution via le contact des cultures ainsi que la recherche et le développement), en vue de l'imposition de la conviction scientifique (**Havelock**)<sup>2</sup>.

**3<sup>èm</sup> espace : espace de la discontinuité** se définissant à partir de la critique de la tradition et de la rationalité basée sur la conviction scientifique.

Dans cet espace, la fonction principale de l'éducation est de faciliter l'adoption des innovations à partir de deux interrogations.

**La première interrogation** c'est celle de savoir comment écouter les interactions sociales entre les acteurs sociaux dans un espace de management s'appuyant sur une approche normative et rééducative (**Chin et Benne**)<sup>3</sup>, ou sur une manageriel grid (**Black et Mouton**)<sup>4</sup>.

Le style éducatif qu'on va retrouver dans ces approches, c'est celui d'agir sur les perceptions, mais souvent à travers le conditionnement positif du sujet de manière à la disposer à des attitudes actives.

**La deuxième interrogation**, c'est celle de savoir comment favoriser un processus de problématisation des besoins pour mieux les résoudre en s'appuyant sur une approche non directive : «*problem solving*».

<sup>1</sup> Hegel, Friedrich, *la phénoménologie de l'esprit*, 1807

<sup>2</sup> Havelock, Ronald, *Planning for change through dissemination and utilization of knowledge*, ISR, The University of Chicago, 1971.

<sup>3</sup> Chin, R., Benne, K.D., General Strategies for effecting changes in human systems, Bennis, W.G., Benne, K.D. chin, R., (eds), *The planning of change* (2ième édition), N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1969.

<sup>4</sup> Black, R., Mouton, J., *Corporate Excellence through Grid Organization Development*, Gulf publishing co., Houston, Texas, 1971.

Dans ces approches, le style éducatif à mettre en œuvre, c'est de favoriser le dialogue, l'association, l'exemplarité, le témoignage, la participation, le partage..., à partir du recours à de modèles Gestaltistes et/ou systémiques.

**La deuxième apostrophe philosophique** fut introduite par des philosophes comme : **Emmanuel Levinas, Jacques Derrida, Paul Ricœur**<sup>5</sup>, au niveau de ce troisième espace, pour souligner l'idée selon laquelle l'humanité avance selon le principe de reconstruction continue de ce qui a été discontinué par la déconstruction et l'analyse. S'il y a donc déconstruction, il y a aussi reconstruction de la continuité dans un espace d'altérité.

**4<sup>ème</sup> espace** : espace de la continuité reconstruite par l'épreuve d'altérité suite à sa déconstruction critique.

Dans cet espace, la fonction principale de l'éducation serait d'assurer la transmission de la trahison de tout état d'assujettissement pour une recréation continue de l'humain dans une évolution sans terme.

Quant au style éducatif qu'on pourrait mettre en œuvre dans cet espace éducatif, il ne peut être que la critique de la critique, en vue de l'inclusion des différents dans un espace d'inculturation, où on aura à développer nos facultés de compréhension et de renforcement des cultures affaiblies et / ou dévalorisées.

Comme entrée en matière à la discussion des espaces de sens qui se sont, en fait, succédés tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle, à partir des apostrophes qui les ont fait se distancier l'un de l'autre, comme présenté ci-dessus, je vais me référer à la conférence donnée par Mgr. Elias Audi à l'ouverture du colloque sur l'approche «*problem solving*» en éducation, colloque organisé, comme signalé au paravent, colloque organisé par la communauté éducative des Grecs-Orthodoxes à Beyrouth, le 17 Avril 2008.

En fait, Mgr. Elias Audi n'a rien trouvé de mieux, en cette occasion, que de se référer à la Bible et au chapitre sur la genèse plus particulièrement, pour engager les travaux de ce colloque et pour en faire dégager la finalité profonde.

Partant ainsi de ce chapitre de la Bible, Mgr. Audi rappelle à son auditoire, et de son air le plus majestueux, que l'éducation a pour but principal de conduire l'homme vers les opportunités dont il peut profiter pour actualiser ses potentialités propres d'être. Elle a ainsi pour tâche primordiale de le former à faire fructifier ses ressources et les ressources de la terre, en l'aidant à restaurer en lui ce qui a été abimé par son péché Originel, ce péché qui lui avait fait mériter sa chute dans son état de sujet soumis à l'ordre de la nature et coupé du secret de la loi qui la régit.

L'éducation, dit-il d'un ton péremptoire, devrait conduire l'homme vers la voie de son salut en le rebranchant comme être libre sur son état de sujet et sur tous les autres états de sujet, et en l'aidant à soumettre ces états à l'épreuve de la connaissance.

---

<sup>5</sup> Voir spécialement :

Levinas, Emmanuel, *Le Temps et l'Autre*, 1948.

Derrida, Jacques, *L'Écriture et la différence*, 1967.

Ricœur, Paul, *Soi-même comme un autre*, 1990

Elle devrait surtout le former au sens de l'humilité que le chercheur doit observer, pour que, tout en s'engageant totalement sur la voie de sa recherche, il puisse arriver à se convaincre du fait qu'il ne pourra jamais épuiser par son savoir le secret du sens de l'objet soumis à sa connaissance.

Elle devrait enfin l'orienter vers la façon d'aborder ce secret sur une voie d'amour qui élèvera les sujets de connaissance avec lui vers l'espérance de la plénitude, où ils seront propulsés hors de leur état de sujet lié à l'ordre de la nature.

À la lumière de cet éclairage fait par Mgr. Audi, l'éducation se découvre à moi comme étant fonction directe du péché originel, et partant, je me sens tenté de dire qu'elle devrait renforcer l'homme dans sa liberté qui a été à l'origine de ce péché, pour qu'il puisse se libérer de son égoïsme nourrissant sa vanité, cette vanité qui a fini par l'emprisonner dans l'ignorance en l'assujettissant à elle.

Elle aurait, à cette fin, à conduire l'homme, à la fois, vers les sources de son espérance et vers les foyers de sa vigilance, en le guidant du côté du savoir libérateur de l'état de sujet, son état à lui et l'état de tous les sujets (êtres ou choses) soumis à sa connaissance.

On pourrait par conséquent s'attendre, à partir de là, à ce que l'éducation puisse réveiller en l'homme son espérance en son salut, tout en développant en lui sa vigilance pour ne pas vivre cette espérance de souveraineté comme un surplus de pouvoir qui lui est accordé pour assujettir les êtres et les choses soumis à son autorité ou à son savoir, en les asservissant davantage à partir de la plus value de maîtrise que lui accorderait ce savoir venant le renforcer dans sa position sociale.

Cependant, nous ne pouvons, en observant l'exercice des activités d'éducation et d'instruction à travers l'histoire et à l'heure actuelle, que déplorer le peu d'effort que nous avons consenti ou que nous serions prêts à consentir pour renforcer en nous-mêmes cette espérance et cette vigilance.

Il en serait ainsi, parce que l'humanité n'a jamais cessé depuis le début de l'histoire de confondre, volontairement ou involontairement, entre souveraineté et pouvoir. Cette confusion l'aurait conduite graduellement à se détourner de la voie de la souveraineté au profit de celle du pouvoir.

Elle l'aurait aussi maintenue, dans ses aspirations à la souveraineté, sur cette dernière voie ou la voie du pouvoir, vu la difficulté qu'elle aurait dû rencontrer pour atteindre cette souveraineté, sur un parcours d'efficacité, parcours qu'on ne peut tracer et faire maintenir dans le temps qu'en développant son pouvoir sur les autres, et non en établissant l'État d'équilibre des droits, et en transgressant l'efficacité par le principe d'égalité.

Le sujet s'est vu ainsi de plus en plus amené à affermir son emprise sur les autres, à partir du renforcement de son ascendant sur eux, pour mieux les asservir en tant que maître dominateur absolu, au lieu d'œuvrer à se libérer de son désir d'assujettissement et de domination pour mieux les servir en tant que maître serviteur.

C'est ainsi, pareillement, que les processus de confusion et de détournement que l'éducation a pu emprunter à ses modèles de savoir sur le monde terrestre coupé du monde céleste, ou sur le monde céleste coupé du monde terrestre et qui le soumet à ses ordres d'une manière absolue, à travers les temps passés, ont dû souvent la priver de son rôle libérateur tout au long de l'histoire. Ils risqueront, pareillement, de conduire l'humanité vers la même impasse en ces temps, et dans les temps à venir.

Nous nous trouvons, de ce fait, aujourd'hui, aussi soumis qu'on ne l'était hier, à une éducation qui fait développer en nous nos mémoires de sujets, se débattant avec d'autres sujets, dans une course vers un savoir qui nous donnera demain plus d'ascendant les uns sur les autres.

Nous pâtissons en fait dans cet état de soumission à nos mémoires de sujet, malgré les tentatives de nous en débarrasser, au travers des réformes éducatives, menées surtout durant la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, et dont la plupart visait principalement l'émancipation de l'individu et l'égalisation des chances de chacun dans l'accès aux services d'enseignement.

Nous constatons, à cet effet, que l'élargissement de nos savoirs, et leur approfondissement, que ce soit ceux qui concernent le monde de la matière ou ceux qui se rapportent au monde des vivants, dont entre autre l'être humain, nous ont bien aidé à faire dissiper un grand nombre de nos appréhensions et de nos préjugés à leur égard. Mais nous remarquons d'un autre côté, qu'en le faisant, ces savoirs nous ont davantage servi à assujettir ces mondes et à renforcer notre emprise sur eux, qu'à les libérer de leur torpeur et à nous libérer de notre vanité génératrice de notre recherche de domination.

C'est ainsi, qu'en développant nos savoirs sur le monde des choses ainsi que sur le monde des êtres, nous avons manqué à notre obligation d'affranchissement de ces mondes de leur état de sujet de connaissance. Nous nous sommes ainsi laissés prendre par le piège du pouvoir que nous aurait donné notre connaissance sur eux, pour les exploiter comme des ressources utiles à la consommation, au lieu de les faire fructifier pour leur bien et pour le bien de la vie, dont entre autre la notre.

Au sein de cette dynamique d'exploitation et de consommation inassouvables, les réformes et les révisions visant l'émancipation du sujet, au travers de la relation éducative qui régule le rapport au savoir, ont été très vite récupérées dans le sens du marché, qui, en les soumettant aux humeurs de ses flots de circulation, les a transformés en instruments de conditionnement et de manipulation de ce sujet, au gré de ceux qui en profitent.

De ce fait, et en nous appuyant sur ces réformes nous n'avons fait que continuer à former nos enfants à la morale de l'assujettissement et de l'exploitation, là où le sujet en apprentissage, c'est-à-dire l'apprenant ou le s'éduquant selon la terminologie usitée au Québec, devait s'attendre à un accompagnement éducatif susceptible de s'organiser à partir de sa vocation génératrice de la dynamique de sa libération ainsi que de la construction des sociétés humaines sur une base éthique.

Oui, nous avons continué à conduire nos enfants vers les savoirs établis, là où ils devaient espérer en un accompagnement qui puisse les conduire vers la voie de recherche des savoirs, qui, en les questionnant sur le sens de leur vie, et de la vie en général au plus profond de leur humanité, les portent à faire interroger les sujets soumis à leur connaissance sur leur condition propre pour les faire libérer de leur obscurcissement au rythme de leur libération personnelle de leurs préjugés à leur égard.

Nous avons surtout continué, de ce train, à nous accrocher à un état de savoir conditionné par l'assujettissement de son objet. Ceci nous aurait conduits implicitement à nous obstiner à adapter nos enfants aux modalités d'accès à cet état, là où ils devaient escompter qu'ils soient préparés à lutter contre l'ignorance en interrogeant en permanence les savoirs établis, pour qu'au lieu de tomber dans la suffisance et dans la vanité qui s'en suit, ils puissent arriver à s'ouvrir peu à peu sur la richesse inépuisable du savoir, tout savoir.

Et en essayant de défendre ainsi ces états et modèles de savoir, à partir des approches qui les sous-tendent, et malgré les guerres idéologiques entre leurs tenants, nous avons presque forcé nos enfants à emprisonner le sujet de connaissance dans les définitions qu'on en donne. Nous avons ainsi contribué à enfermer le sujet de connaissance et l'apprenant, comme sujet de conscience, dans les formulations du savoir établi, là où cet apprenant devait être préparé à prévoir, qu'en s'ouvrant à la raison, le sujet de connaissance ne peut se livrer à lui que partiellement.

Il devait surtout être préparé à comprendre, qu'en se livrant à l'épreuve de connaissance, le sujet n'est pas autorisé à délivrer le secret de sa création. Il devait ainsi être conscient du fait, qu'en conservant en lui le secret de sa création, le sujet se réserve le privilège de se recréer continuellement selon l'intention du regard qu'on pose sur lui et le genre d'attention qu'on lui porte.

En effet, le sujet de connaissance, à l'instar du sujet de conscience qui le soumet à l'épreuve du savoir, ne pourra nullement être épuisé par la connaissance qu'on ait réussi à avoir sur lui, de quelque nature qu'elle soit, et de quelque ampleur qu'elle aurait pu être.

Le sujet de connaissance et le sujet de conscience ne pourront, de ce fait, se libérer de leur état de sujet qu'ensemble et l'un par l'autre, en essayant de reconnaître leur plénitude et de vivre cette plénitude loin de toute tentative de domination de l'un par l'autre.

Ils n'y arriveront, par conséquent, que le jour où le sujet de conscience aura accepté de délivrer le sujet soumis à l'épreuve du savoir de l'objet de domination inhérent à sa connaissance, pour que cette dernière puisse se recréer continuellement dans une recherche mutuelle de transparence à la plénitude de toute chose et de tout être, loin du désir d'asservissement l'un par l'autre.

Cependant, et sous les pressions du souci d'efficacité à tout prix sur le marché d'exploitation et de consommation qui a présidé sur toutes les activités humaines, surtout à partir de la révolution industrielle, ce jour ne cesse de reculer dans le temps.

En attendant, et malgré toutes les attentes d'émancipation qu'on avait fait planer chez les jeunes à partir de l'espace éducatif qu'on leur ouvre, nous continuons à les faire assujettir au modèle de connaissance établi, ce modèle que nous insistons à vouloir généraliser au sein d'un système d'objectivation réduisant toute chose à sa matérialité en vue d'en maximiser l'exploitation ?

C'est ainsi que, par l'éducation, nous sommes devenus de bons investisseurs, acharnés à la logique d'exploitation jusqu'à l'épuisement des ressources qu'on s'est autorisé d'assujettir jusqu'à leur aliénation totale, là où la parole biblique nous invitait à faire fructifier indéfiniment ces ressources pour notre bien et pour la permanence de la vie.

C'est ainsi, aussi, que par l'éducation, nous sommes devenus de bons consommateurs, prêts à transformer toutes nos richesses en déchets, jusqu'à l'appauvrissement global de notre planète, là où elle devrait nous conduire vers notre richesse humaine génératrice de la vie et de sa perpétuité sur terre.

Mais, que se serait-il donc passé pour que nous fussions arrivés à faire détourner ainsi nos espoirs d'émancipation de leur destination souhaitée, jusqu'à en faire un jeu de pouvoir extrêmement subtil, car, tout en s'ouvrant également sur tous, il reste intérieurement ordonné à l'assujettissement et à l'asservissement des uns par les autres ? Ce jeu s'effectue en fait dans des

espaces de vie à caractère libéral mais d'une complexité à faire dérouter tout espoir de démocratie réelle ?

Pour pouvoir bien explorer les horizons de cette question qui mériterait plus d'une thèse afin d'arriver à embrasser l'univers des questionnements, observations et analyses qu'elle sous-tend, je vais essayer de balayer quatre axes de réflexion, qui ne sont que des hypothèses de travail sur les dynamiques internes qui ont gouverné les civilisations humaines passées et qui gouvernent toujours les civilisations actuelles. Je vais essayer aussi de proposer un nouvel axe de réflexion sur la dynamique interne qui gouvernera la civilisation humaine de demain dans le cas, où l'humanité se convaincra de la nécessité de maîtriser ses mémoires virtuelles : scripturales et biologiques, et de restituer ses cités.

Sur ce nouvel axe, l'humanité aura ainsi à rétablir le lien entre ciel et terre (la foi) à travers la reconstruction du religieux « religare ». Elle aura surtout à restituer l'égalité humaine (le droit) à travers la reconduite du polis. Elle aura enfin à réinventer l'éthique et la réflexivité (le civisme et la science) à travers l'éducation.

Cependant, si je vais m'attarder, plus particulièrement aujourd'hui, sur les deux derniers axes, c'est parce qu'ils peuvent correspondre directement avec nos préoccupations sociétales de ce temps.

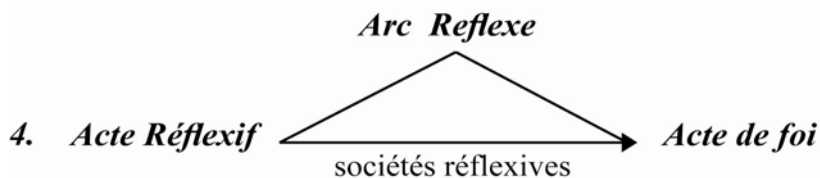
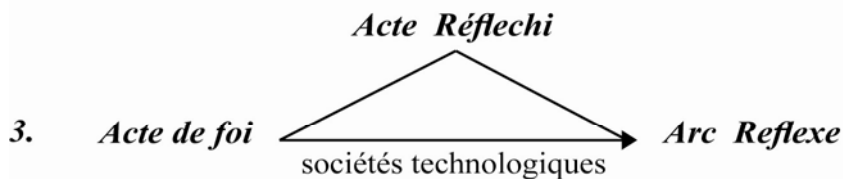
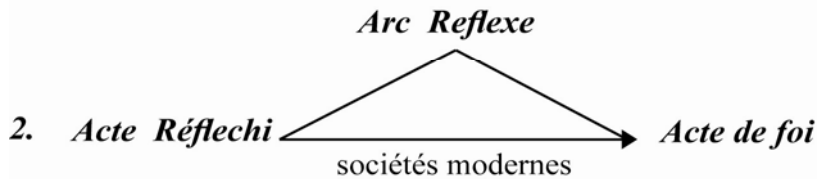
On devinera à partir de là, pourquoi les trois premières configurations sociétales, induites par les courants de civilisation portés par ces axes, ne sont pas propices au vrai dialogue, et on soupçonnera aussi que pour encourager véritablement le dialogue, cela va nécessiter de changer d'axe qui sera le quatrième.

Mais pour pouvoir aller plus loin dans notre analyse, précisons davantage la manière de fonctionner de ces axes.

Ces axes de réflexion sont polarisés par deux points extrêmes : un point d'origine et un point de destination. Ces points sont toujours de nature contradictoire. Ils sont, par ailleurs, contrôlés, par un point central qui cherche à ramener l'ordre du côté du point d'origine, en construisant de ce fait une configuration propre à la civilisation qui va en découler.

Dans ce qui suit, ces axes sont reproduits de manière à faire figurer les points et les dynamiques sociétales qu'ils sous-tendent à travers le jeu d'attraction et de répulsion qui les anime. Ceci nous donne les quatre configurations suivantes :

1. La configuration des sociétés traditionnelles
2. La configuration des sociétés modernes
3. La configuration des sociétés technologiques
4. La configuration des sociétés réflexives



De ce fait, le premier axe caractérise les sociétés traditionnelles qui se sont toujours fiées à la nature et à la providence comme étant de l'ordre du déterminé, à l'instar de ce qui se passe dans un arc reflexe.

Cependant, on remarque aussi, sur cet axe, que ces mêmes sociétés ont toujours tenté de se révolutionner de l'intérieur à travers le ré-questionnement des mémoires des traditions par la pensée critique, mais la mémoire religieuse inscrite dans des actes de foi ritualisés, les a aussitôt, et à chaque coup, ramenés à l'ordre pour restituer le pouvoir qui soutient cette mémoire à l'infini.

Quant au second axe, il caractérise, les sociétés modernes, car il met en relief le cheminement de société qui installe le désordre à la base de l'ordre, et la critique comme démarche méthodologique pour parvenir à la vérité.

Néanmoins, les sociétés, en venant s'installer sur cet axe, se sont employées à tendre vers la vérité, en la recherchant uniquement sur le chemin de la preuve objective, et en utilisant leur système éducatif à cet effet : ce qui a limité la fonction de l'arc reflexe à celle de venir appuyer les données obtenues par l'acte réfléchi construit au niveau du système éducatif au dépens de l'élargissement de la critique et/ou du questionnement de la foi.

Cela a dû limiter considérablement le champ spatial et spirituel de la vérité, tel qu'appréhendée par la foi et par la science au-delà des frontières des sciences. Il a dû amener pareillement à des bouleversements sur le parcours de cet axe, surtout après l'avènement de la technologie, jusqu'à faire penser à un nouvel axe, le troisième, qui a dû pointer à l'horizon pour sauver la situation.

### **Comment donc relancer le dialogue en éducation ?**

En fait, s'il l'on voulait réellement relancer le dialogue en éducation, il nous faudrait tout d'abord, l'effectuer entre les cultures et les religions tout d'abord.

Il nous faudrait surtout nous attarder sur les raisons, qui ont fait, que les innovations éducatives qui ont été introduites dans nos sociétés tout au long du vingtième siècle, et qui ne cessent d'accompagner l'âge technologique, se sont passées et se passent toujours de tout dialogue réel sur leurs fondements civiques, socioculturels et spirituels.

Il en est ainsi parce que tout cela a dû limiter jusqu'à l'étranglement total du champ spatial et spirituel du dialogue, comme voie de quête de sens. Il a dû aussi inscrire, par voie de conséquence, le dialogue dans un champ idéologico-culturel propre à la modernité, et tel qu'appréhendé par les limites objectives des sciences, en laissant de côté la philosophie, la foi et la science, au delà des frontières des sciences.

Tout cela a conduit concrètement à faire perdre à l'éducation le vrai sens du dialogue, en éliminant de son champ de mémoire les thèses opposées des logiques des savoirs et des cultures qui auraient à maintenir l'espace nécessaire à la création et à la recreation de soi, ainsi qu'à l'appréciation de l'art de dialoguer et de dépasser l'égoïsme culturel de chaque groupe socioculturel, et de la culture dominante.

En effet, si le dialogue en éducation a connu ce sort tragique à travers les trois espaces sociétaux par lesquels cette dernière est passée, c'est pour une double raison :

Tout d'abord, parce que, les savoirs ont été bloqués, et les seront toujours, à partir des limites que nous ne reconnaissons pas, mais que nous annonçons comme des logiques objectives, non révoquables que par d'autres logiques objectives. Cependant, ces nouvelles logiques seront toujours aussi limitées, car se passant dans un monologue qui a abouti, et qui aboutira toujours à la finitude du sens, de la vie sur terre et de l'éducation avec elle.

Ensuite, parce que les cultures se sont repliées sur elles mêmes, surtout suite à l'avènement de la mémoire virtuelle et des bouleversements sociaux, et plus particulièrement des troubles ceux sociétaux qui l'ont accompagné, troubles que cette mémoire a fait déclencher un peu partout dans le monde.

La mémoire virtuelle a dû, ainsi, conduire les sociétés libérales à se décrépir, en facilitant la création de réseaux communautaires aux dépens des réseaux sociétaux et publics. Elle a bien sûr aidé à la communication intra communautaire, mais a cassé, par le fait même, le dialogue intercommunautaire, qui est le propre du dialogue éducatif.

Le repli communautaire a agi sur la spatialisation des sociétés en territorialisant les espaces et en restituant les écoles communautaires, pour ramener le monologue éducatif qui a fait perdre à l'éducation la chance de reconstruire la société à partir d'un dialogue entre les multiples qui se côtoient au sein de la cité.

Partant de ce cheminement rationaliste et à voie unique en éducation, les sociétés dites modernes se sont vues amenées à passer par des bouleversements graves sur le parcours de l'axe qui définit la démarche de la logique qui les sous tend, surtout après l'avènement de la technologie.

Le troisième axe qui serait l'axe que les sociétés de notre temps sont entrain de traverser est propre aux environnements sociaux traversés par les systèmes de communication virtuelle, ou par la mémoire technologique.

Il en est ainsi parce que cet axe illustre le parcours des sociétés qui s'est déclenché à partir de la mémoire technologique. Or, en se définissant ainsi, et en se ramifiant en d'innombrables artères, et à une vitesse quantique, ce parcours a dû dérégler les bases établies de la mémoire civique des sociétés. De ce fait, cette mémoire civique nécessite, pour être réveillée en nous, un travail quotidien de réactivation à partir de ses références écrites, en desserrant le plus possible ses liens avec la mémoire de croyance qui est bien installée en nous.

En effet, cette dernière mémoire qui est primaire en nous, et qui nous lie à notre communauté d'appartenance, bien installée en nous, s'est mise à se réveiller graduellement en chacun de nous suite à la déstabilisation de nos espaces publics.

De ce fait, cet axe fait tendre les sociétés d'aujourd'hui, que ce soit celles qui se basent sur des systèmes politiques fondés sur des mémoires de croyance, ou celles dont les régimes politiques tiennent compte de plus en plus de ces mémoires, vers une sorte de je ne sais quel jeu de pouvoir fatidique, qui doit finir par un combat final, où il y aura surtout des perdants, parce que les conflits sociaux de ce temps sont entrain de se transformer graduellement en conflits cruels de mémoires de croyances qui criminalisent les adversaires, pour en faire des criminels bons à exterminer.

Il en a été ainsi, parce que sur cet axe, l'acte réfléchi, en découvrant ses limites, est allé appuyer les mémoires établies, et entre autre celles de croyance, de manière à donner plus de poids à des comportements qui ressembleraient à l'arc reflexe.

Ceci nous a conduits à proposer le quatrième axe qui nous servira à réviser nos perspectives de travail pour le futur, et qui aidera à repenser nos plans d'actions pour ré-cibler nos activités à partir d'un vrai dialogue social et éducatif dans l'avenir.

Ce quatrième axe est, en fait, un axe hypothétique. Sa réussite, comme projet de société tendant vers l'amélioration de la condition humaine, dépendra de notre capacité réflexive qui sera décrite dans, d'autres livres.

En effet, cet axe suppose que les produits critiques du XXème siècle auront besoin d'être soumis à une nouvelle réflexion critique qui ne peut se passer que dans le dialogue continu. Ils auront ainsi surtout besoin d'être débarrassés de leur tendance à vouloir se refermer sur leurs preuves qui ne seront plus valables que dans des espace-temps de plus en plus limités, surtout pour ce qui concerne les propos scientifiques autour les questions de société ainsi que celles de l'éducation, de la psychanalyse, du langage et de tout ce qui concerne les sciences humaines.

Il s'agira de la sorte de créer un objet au départ de la critique, qui ne sera plus la tradition, mais l'Université et la technologie avec leurs dérivés, pour les porter vers leur vraie destinée qui est la construction de la cité humaine.

Ce nouveau départ devra viser la reprise en main par l'homme de cette destinée, à travers un acte de foi ferme et sincère en lui-même et en Dieu, qui mettra à travers l'éducation modulée au dialogue ses arcs reflexe à l'appui de toutes ses activités réflexives.