

International Conference 2009 of the International Association of Universities – IAU
The Role of Higher Education in Fostering the Culture of Dialogue and Understanding

Notre-Dame University, Lebanon 4-6 November 2009

Pleenary Session 1, **Thursday, Nov. 5, 2009, 14.30 – 16.00**

Why and How to Develop the Culture of Dialogue? Challenges from Institutional, Local and Global Perspectives

ما الهدف والسبل الى تطوير ثقافة الحوار؟ التحديات من منظار مؤسساتي، محلي، وعالمي؟

Pourquoi et comment développer la culture du dialogue?

Les défis, d'un point de vue institutionnel, local et mondial

Revenir aux Humanités pour une culture du dialogue

Par Antoine Messarra, Membre du Conseil Constitutionnel, Professeur

1. Les risques de cloisonnement universitaire

Les risques de l'université sont les risques mêmes du savoir et de son utilisation: instrument de *pouvoir* et de domination, porte d'accès à plus d'*argent*, passeport en vue de *l'image sociale* ou, au contraire et en priorité, moyen d'accès à plus d'humanité, de *service* et de développement humain.

Ouverture ou cloisonnement dépendent de la conception, de la perception et de l'exploitation du savoir et, en conséquence, de l'esprit général qui anime les responsables universitaires, le corps enseignant et les chercheurs. Les aménagements techniques judicieux et sophistiqués, pour éviter les risques de l'université, ne suffisent pas, à défaut de cet esprit qui a été au cours de l'histoire à l'origine de la fondation des universités. Cet esprit, il s'agit de mieux l'explicitier, le consolider et le diffuser.

Le cloisonnage ou cloisonnement implique des cloisons, c'est-à-dire des *divisions*, souvent en compartiments, qui *isolent, séparent*, afin de *protéger...* et, au sens figuré, cloisonner, c'est diviser, séparer, empêcher de communiquer.

Je me limiterai à trois risques de cloisonnement: le cloisonnement *communautaire* dans le cas du Liban, le cloisonnement de la *recherche*, et le cloisonnement des *disciplines et filières*.

1. Le risque de cloisonnement communautaire

L'article 10 de la Constitution libanaise reconnaît en ces termes aux communautés le droit d'avoir leurs écoles: "L'enseignement est libre, en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. *Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles*, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat." Cette disposition, qui déborde le cadre de la liberté de l'enseignement, constitue une autonomie segmentaire reconnue aux communautés en matière d'enseignement, et

cela conformément aux traditions constitutionnelles ottomanes et à la classification contemporaine des systèmes consensuels de gouvernement. Cet article a favorisé l'essor de l'enseignement à tous les niveaux, avec certes des inégalités entre les communautés, inégalités qui ont été progressivement atténuées et même en grande partie réduites. Le ministère de la Culture et de l'Enseignement supérieur est confronté à un grand nombre de requêtes, émanant de communautés religieuses, pour la fondation de nouvelles universités ou de nouvelles branches à l'intérieur des universités existantes. L'article 10, pilier de ce qu'on appelle aujourd'hui les *droits culturels* dans une société multiconnataire, risque de dévier de son esprit à défaut de normes générales reconnues et assumées en ce qui concerne la mission de l'université.

La prolifération au Liban, depuis surtout les années 1975, d'institutions universitaires qui relèvent de communautés religieuses et, d'autre part, la composition uniconnataire dominante des étudiants sont-ils à l'origine de fragmentation confessionnelle? L'appartenance connataire du public estudiantin d'une université, bien qu'il limite l'interaction, le débat, la connaissance de l'autre et la confrontation créatrice, n'est pas l'unique indicateur de la convivialité universitaire, ni du degré de promotion par une université d'une culture de concordance. D'autres indicateurs doivent être pris en compte, dont notamment la place de l'université dans le champ du débat culturel dans le pays, l'existence ou non de discrimination par rapport aux étudiants, le contenu valoriel de l'enseignement et des travaux des étudiants, professeurs et chercheurs de l'institution, les motifs à caractère académique, confessionnel ou au contraire convivial qui commandent les implantations géographiques et les branches, et le degré d'autonomie de l'Université et du corps enseignant par rapport aux forces politiques et au jeu politique confessionnel.

Les ingérences politiques dans les désignations au sein d'une université ou d'une institution éducative officielle plonge l'institution dans un climat de *jeu de pouvoir* où les questions les plus étrangères apparemment à la politique deviennent des enjeux politiques, donnant ainsi aux étudiants, soi-disant dans une institution de mixture interconnataire, une image fort sectaire du pouvoir et de la politique dite nationale. Des enseignants, subordonnés à des politiciens auxquels ils doivent leur désignation, leur position académique et même leur désignation à de hauts grades universitaires en infraction aux normes académiques, donnent à l'institution une coloration confessionnelle de fait.

Ce n'est pas l'appellation de l'université, ni la composition connataire dominante de sa population estudiantine qui constituent les indicateurs *exclusifs* de connatarisation. A titre d'exemple, l'histoire de nombre d'universités au Liban est celle de la lutte continue pour la promotion de l'unité dans la diversité et, surtout durant les années de guerre, celle de l'acharnement à maintenir cet esprit Acharnement aussi à ouvrir des branches dans diverses régions pour contrer la ségrégation confessionnelle de fait instituée à Beyrouth par les barricades. Orientation aussi de la recherche scientifique vers la reconstitution du tissu social libanais, notamment dans le cadre de la recherche sur les déplacements de population et sur la réforme des programmes scolaires¹.

A l'Université Libanaise, l'expérience que j'ai vécue dans l'unification de branches au niveau des diplômes d'études supérieures rappelle la plus belle époque d'ouverture, et de débat démocratique animé des années antérieures à 1975, avec toute la richesse cumulée de l'expérience de la jeunesse libanaise entre 1975 et 1990.

¹. Jean Ducruet s.j., *L'Université dans la cité*, Beyrouth, Université Saint-Joseph, 1995, 314 p

Il y a certes une tendance au cloisonnement communautaire des universités au Liban. Le risque de communautarisation touche toutes les universités sans exception, y compris l'université officielle. La solution ne réside pas exclusivement, comme on a tendance à la croire à propos des branches de l'Université Libanaise, à se contenter de mélanger *matériellement* les étudiants dans un même bâtiment. D'autres indicateurs doivent être pris en compte. L'approche réductionniste ou simplificatrice a même compliqué le problème et empêché d'entrevoir les solutions véritablement culturelles et en profondeur.

La pensée politique libanaise a été mue par le souhait d'existence d'une instance universitaire qui soit *le creuset d'intégration (indimâj)* des citoyens, limant les différences et les divergences, et brassant la population universitaire comme dans un moule homogénéisant. Une telle idéologie, développée par une partie de l'intelligentsia depuis les années 20, est incompatible, non seulement avec la Constitution libanaise, mais aussi avec les traditions culturelles libérales du Liban. Elle a nui aux étudiants eux-mêmes. Les étudiants, au lieu de se mouvoir dans un climat culturel national d'acceptation de la différence et d'enrichissement mutuel ("Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente", dit Antoine de Saint-Exupéry), cette idéologie a été source d'affrontements estudiantins, là surtout où le mélange intercommunautaire est perçu comme forcé, artificiel et non véritablement vécu et assumé.

Il est significatif que l'UNUL (Union nationale des universitaires libanais) fut la première organisation à se fragmenter dans les années 70 à cause des clivages idéologiques des étudiants, alors que toutes les autres organisations sociales libanaises se sont maintenues et même ont développé leurs activités intercommunautaires, leur négoce et leurs réseaux d'intérêts communs.

Le pluralisme communautaire du Liban, quand il est perçu comme un *danger*, nuit au plein épanouissement du débat universitaire, aiguise les clivages entre les étudiants et nuit à leurs orientations d'avenir quant à la perception de l'autre et le vécu convivial. Les pressions idéologiques à l'encontre de l'expression diversifiée des tendances, opinions et sensibilités ont fragmenté l'université *officielle* durant les années de guerres en plusieurs branches, dont certaines vont au-delà des exigences techniques de la décentralisation. L'idéologie du *melting pot universitaire* provoque, par réaction, la prolifération d'institutions universitaires communautaires au-delà des besoins de formation dans le pays.

Le paysage universitaire au Liban, avec l'Université Libanaise, les universités privées traditionnelles et non moins nationales, et les nouvelles universités, avec les risques de communautarisation, témoigne de l'aspiration bien naturelle de la population dans toutes ses composantes à une Université, en tant que champ de débat ouvert, diversifié, démocratique, respectueux des opinions, tendances et sensibilités, sans diabolisation ni accusation de l'autre de confessionnalisme (*tâ'iffi*), d'anti-national (*lâ-watanî*), ou de réactionnaire (*raj'î, in'îzâli...*).

J'ai vu en Caroline du Nord, aux Etats-Unis d'Amérique, en 1962, la prolifération d'universités noires, à un moment où les Noirs cherchaient à corriger le déséquilibre dans l'instruction des Noirs. A première vue, vous sentez qu'il s'agit d'une réponse à la ségrégation raciale par un ghetto universitaire noir. Mais l'esprit qui animait ces universités était celui des droits de l'homme, de l'égalité avec l'autre et non le refus de l'autre qui, cependant, vous refuse. Ces universités ont assuré l'égalité concrète d'accès à l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, et ultérieurement à remédier au

complexe noir d'infériorité et à la prétention blanche de supériorité. C'est dire que la composition estudiantine dominante d'une université n'est pas le seul indicateur du caractère universaliste ou sectaire d'une université. J'ai compris *de visu* que ces universités, en apparence *raciales*, sont profondément *anti-raciales*, bien plus que des universités blanches comprenant des Noirs de service pour la bonne image de l'institution.

La leçon à tirer de l'expérience universitaire libanaise, avec ses expressions tant nationales que communautaires, déborde le cas du Liban. Elle est utile pour la conception même de l'Université. C'est au contact de la complexité, des différences, des clivages et des conflits, qu'on se trouve obligé de frotter sa cervelle. Opération pénible, souvent douloureuse, mais stimulante et féconde. La vocation de l'Université est de cultiver *l'intelligence plurielle*, faite d'ouverture, d'acceptation des différences, de dialogue constant et de synthèse, dans un monde globalisé et qui, en même temps, connaît une résurgence des phénomènes nationalistes, communautaires et identitaires.

Les remèdes? L'assurance contre les risques de l'université ne réside pas dans des aménagements techniques, mais dans un esprit à élucider, à vivre et à diffuser. Cet esprit touche au problème de fond de la fonction du savoir: instrument de pouvoir, d'accès à l'argent, de position et d'image sociale ou orienté vers le bien de la société? On comprend qu'un pouvoir politique cherche par ses banques de données, ses renseignements et ses équipes de chercheurs à élargir son *pouvoir*, mais tel n'est pas la fonction des professeurs d'université.

2. Le cloisonnement de la recherche

En France, selon la loi d'orientation du 15 juillet 1982, issue des Etats généraux de la recherche, les tâches professionnelles du chercheur scientifique sont censées ne plus se limiter à la recherche *stricto sensu*, c'est-à-dire à la seule production de savoirs nouveaux. Il faut que ces tâches incluent désormais la valorisation et la diffusion de ces savoirs, en raison de la mutation, justement reconnue, des fonctions de la recherche et parce qu'il est devenu difficile, sinon impossible, de séparer les découvertes scientifiques de leurs applications techniques et surtout de leurs implications sociales. Or les nouvelles missions ne sont actuellement prises en compte ni dans la formation du chercheur ni dans l'évaluation de sa carrière. Le doctorat est brigué pour le titre ou pour l'accès à un poste académique. La thèse ne pourrait-elle pas inclure un projet concret, une application ou un modèle d'application? Il en est des thèses qui sont d'autant plus valorisées académiquement à cause de la préciosité de leur langage dit scientifique, qu'elles sont illisibles. "Regarde, dit *Faust* de Paul Valéry, à propos des livres d'une bibliothèque, comme ils ont le dos tourné! Ils ont honte d'avoir été écrits."²

Le doctorat pourrait comprendre, outre la soutenance de l'habituelle thèse, la présentation d'une activité au moins de diffusion ou de valorisation publique: rédaction d'un article de vulgarisation ou de synthèse pour une revue grand public, collaboration à des émissions de radio ou télévision, conférences publiques, participation à des programmes de formation continue... Cette "thèse externe", qui viendrait s'ajouter à la "thèse interne" usuelle, représenterait un travail relativement modeste, sur le modèle élargi de la "seconde thèse" d'autrefois. La participation du chercheur, au cours de son activité professionnelle, à de telles activités de médiation

² Paul Valéry, *Mon Faust*, Paris, Gallimard, 1946, 47^e éd., pp. 175-176.

et de diffusion publique, devrait être explicitement prise en compte lors de l'évaluation de son travail et des décisions touchant à sa promotion³.

La recherche, quand elle est déconnectée de la société et se limite au cercle clos de la vie dite académique, nuit au besoin de plus en plus croissant de *démocratisation du savoir*, c'est-à-dire au droit d'accès de tous aux bénéfices du progrès scientifique, dans un but d'épanouissement personnel, de participation civique et de développement humain durable.

2. *Le cloisonnement des disciplines et filières*

Le développement du savoir accentue la séparation entre les disciplines et, en même temps, fait mieux découvrir l'interdisciplinarité et, plus encore, l'unité du savoir. C'est en matière de santé qu'on voit le mieux les bénéfices de l'ultraspécialisation et en même temps ses risques: la transformation de l'être humain dans la pratique médicale en une juxtaposition d'organes isolés! Fragmentation du savoir, fragmentation aussi de l'homme d'aujourd'hui, souvent déboussolé, sans repère, à la recherche d'une harmonie perdue, alors qu'on attend du plein épanouissement de la science, comme durant la Renaissance du XVI^e siècle, le *supplément d'âme* dont parle Henri Bergson.

Quand le passage entre les filières n'est pas encouragé et stimulé, il en découle un appauvrissement de la recherche et une limitation des chances d'accès à des professions multiples et dérivées et en mutation accélérée. Un ingénieur peut-il, à des conditions académiques raisonnables, s'inscrire pour une thèse en histoire portant sur l'histoire de l'urbanisme? Un médecin peut-il, sans reprendre à la base des études en éducation ou en journalisme, préparer un mémoire de DEA sur l'éducation médicale, la presse médicale...?

La notion de "spécialisation continue" (*ikhtisâs mutakâmil*) qui figure dans le décret 900 du 4 août 1983 relatif au Doctorat libanais, et qui figure sous d'autres formes dans des règlements universitaires d'autres pays, se justifie par des considérations d'aptitude et de qualification scientifique du candidat. Elle ne ferme pas la voie à la recherche de *passerelles interdisciplinaires* multiples à des candidats, eux-mêmes pluridisciplinaires, dans un monde professionnel où il y a gestion hospitalière, médecine légale, presse économique, informatique juridique, architecture virtuelle...

Il y a d'autres risques non moins graves: le risque de transformation de l'université pour certains étudiants en une échappatoire au service militaire; le risque d'établissement de programmes universitaires et d'amendement de ces programmes pour les enseignants et non en faveur des étudiants, et pour caser des enseignants en surplus; et le risque pour l'université, avec l'arrivée massive d'étudiants de faible niveau et la volonté de démocratiser l'enseignement par le bas, de se transformer en une institution *d'enseignement primaire supérieur*.

2. **L'enseignement des sciences : une école de fanatisme ?**

Ce qui me fait envisager la dimension *enseignement* dans la réflexion sur les sciences, c'est mon expérience personnelle en tant qu'élève dans les années 1950 et aussi mon

³. En ce sens: Jean-Marc Leblond, "A qu (o) i sert la recherche?", *Le Monde*, 25 nov. 1998.

expérience dans le cadre de séminaires sur la formation de la jeunesse⁴ et de sessions pédagogiques.

Je voyais la plupart des enseignants de sciences se comporter en personnes *non concernées* par des problèmes généraux de citoyenneté, de civilité, de lien social, de société en général.

L'enseignement des sciences aux niveaux scolaire et universitaire, du fait qu'il se veut scientifique et objectif, n'est pas pour autant neutre. S'il se réduit à des formules, des théorèmes, des lois..., soigneusement expliqués et démontés par un enseignant avec objectivité, mais sans interpeller des élèves et étudiants, du moins par moments, sur la dynamique, et même les émotions, de *l'eureka*, les *effets* humains et concrets des découvertes, la *biographie* des savants, généralement de grands humanistes, aboutit à une perception segmentaire et technocratique des sciences..., une scientificité étrangère à l'homme.

Les grands savants (Léonard de Vinci, Pascal, Descartes, Einstein...) sont aussi de grands philosophes.

L'enseignement des sciences vit aujourd'hui les conséquences défavorables de la rupture entre science et philosophie et du cloisonnement des disciplines. Un film sur Mme Curie montre l'aventure humaine de la science, tout en étant plongé dans le souci scientifique.

Des enquêtes auprès d'étudiants universitaires dans le monde arabe montrent que les adhérents à des courants extrémistes sortent pour la plupart de facultés de sciences.

Quelles sont les perspectives d'un enseignement, scientifique mais humaniste, des sciences aujourd'hui? Avec quel profil? L'aventure des sciences n'est pas réductible à des formules, froides, tout à fait abstraites, flanquées sur un tableau ou dans le tuyau d'un laboratoire, comme une fatalité implacable et imposée. Les recherches sur la physique quantique incitent à un retour de l'interaction entre science et philosophie, science et humanisme. La loi scientifique *est*, mais l'éventail de *l'utilisation humaine* de la loi scientifique comporte une liberté quasi illimitée. Là justement se situe l'éthique.

La didactique des sciences, si elle est réduite à l'acquisition d'un *savoir* et à un apprentissage technique, sans déboucher, du moins à des moments privilégiés, sur des problèmes de *rapport au savoir* ne reflète pas l'aventure réelle de la science, avec des lois objectives certes, mais aussi des savants, hommes et femmes, le plus souvent animés par la passion de connaître pour mieux servir.

L'enseignement des sciences doit être réinvention, du moins autant que cela est possible dans le cadre des contraintes horaires et des programmes.

A côté des «questions de cours» et des problèmes –exercices, il y a les *problèmes*, les vrais... Le désarroi des élèves et étudiants à qui l'on soumet un problème d'un genre nouveau montre bien que leur effort d'invention est plus restreint qu'on ne pense généralement.

Les sciences aussi vivent, comme les langues parlées, elles sont mouvantes, progressent... L'enseignement des sciences n'éduque pas quand il se fige dans des formes arrêtées.

⁴ Louise-Marie Chidiac, Abdo Kahi, Antoine Messarra (dir.), *La génération de la relève*, Beyrouth, Bureau pédagogique des Saint-Cœurs, Librairie Orientale, 4 vol., 1993-1996.

La formation des enseignants de sciences (mathématiques, physique, chimie, biologie...), s'il se réduit à la didactique d'acquisition et d'apprentissage, devient nocif sous des apparences de neutralité scientifique.

Stella Baruk dans tous ses ouvrages avait toujours dénoncé l'absence du *sujet* apprenant dans la didactique des mathématiques, une absence qui déjà rend la didactique inopérante et, en tout cas, fortement discriminatoire et sélective en faveur de ce qu'on appelle les «bons en math», à savoir ceux qui correspondent aux *moules* réducteurs de l'enseignant.

De l'absence du *sujet*, on glisse vers la déshumanisation des sciences et de leur enseignement.

«Sur un Bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine?» A ce problème, posé à 171 élèves de cours élémentaire, 127 ont répondu en additionnant ou soustrayant les nombres donnés.

Les chercheurs de l'IREM de Grenoble⁵ qui effectuaient cette expérimentation avaient adjoint une question subsidiaire: «Que penses-tu de ce problème?», les réponses ont évoqué un «problème bizarre» («Pourquoi parle-t-on de moutons et après, on demande l'âge du capitaine?»). Ce n'étaient donc pas les capacités de raisonnement des enfants qui étaient en cause... Cette expérience soumettait les élèves à une injonction paradoxale: répondre à la question posée, c'était «être dans la norme du bon élève, au prix de faire preuve d'inintelligence. Ne pas y répondre, «c'était se mettre hors norme en faisant preuve d'intelligence», explique Odette Bassis⁶.

En montrant que la plupart des enfants ne s'étaient pas préoccupés de la pertinence des données par rapport à la question posée, les chercheurs mettaient en évidence la prégnance des conditionnements qu'impliquent les activités scolaires.

Il s'agit de *réagir contre l'irrationalité scientifique*. L'expression est paradoxale. Mais c'est le paradoxe même de la société moderne. On est surpris par la vague d'irrationalisme dans le monde, qu'on appelle pourtant technologique, rationaliste et scientifique. Cette vague d'irrationalisme se manifeste dans la violence, la drogue, les révolutions, les conflits de générations, l'armement à outrance... Les jeunes scientifiques qui se comportent dans leur vie comme des sauvages illettrés ont appris une science conceptuelle et théorique.

Or la science, c'est la compréhension du réel. Quand l'enseignement des sciences se ramène à des concepts, théorèmes, formules, théories et hypothèses, sans manipulation, expérimentation et affrontement au réel, cet enseignement ne forme pas l'esprit scientifique, mais l'esprit irrationnel. Les gens se chicanent sur des idées, des opinions, des avis et des illusions. Mettez-les face à une réalité: un malade à soigner, des graines à planter, un four à construire, un projet à exécuter..., l'esprit scientifique est alors à l'œuvre. Et d'ailleurs, face à la réalité, les gens s'entendent bien. L'esprit scientifique, ce n'est pas seulement des concepts, mais manipulation et expérimentation afin de dégager certes des concepts.

On disait autrefois pour se disculper que les étudiants viennent des «autres» écoles. Non, les étudiants viennent aussi des meilleures écoles. On dit aujourd'hui pour se

⁵. Expérimentation de l'Institut de recherche en mathématiques (IREM) de Grenoble dans les années 80, commentée dans S. Baruk, *L'âge du capitaine*, Paris, 1985.

⁶. O. Bassis, *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, ESF, 1998.

disculper, que c'est à cause des événements. La raison principale, non seulement au Liban, est que l'enseignement risque d'être trop obnubilé par la technique au point qu'il perd son esprit.

Il s'agit aussi de *réagir contre la scientocratie*. Des professeurs de sciences dans les écoles sont impressionnés par les réalisations scientifiques et communiquent aux élèves une conception mystique de la science. Or la science aujourd'hui peut être dangereuse. Tous les hommes de science le savent. Quand des enseignants des cycles primaire et moyen expliquent des formules scientifiques, non en tant que dogmes, mais en montrant par des manipulations et des expérimentations «à quoi ça sert», ils forment alors l'esprit scientifique. Les sciences, et toutes les sciences humaines, étudient le réel... C'est très vaste, c'est presque infini, mais c'est quand même limité.

Voyant les conséquences de ce qu'on appelle formation scientifique dans la société moderne ravagée par l'irrationalisme, voyant surtout l'homme intégral et non seulement l'homo-technicus (l'homo faber, c'était bien supérieur), on en arrive à la conclusion que l'enseignement des sciences tout comme la science peut être dangereux.

Tout enseignement véhicule des valeurs. Cette affirmation n'étonne personne lorsque l'on évoque des disciplines comme la philosophie, le français ou l'histoire. Elle surprend lorsqu'il s'agit de biologie, de physique ou de mathématiques. Dans ces disciplines, la croyance en la neutralité idéologique des contenus enseignés est fort répandue. Beaucoup d'enseignants estiment qu'ils n'ont qu'à présenter des «faits», à montrer le monde tel qu'il est pour initier aux disciplines scientifiques. Pour Philippe Mathy, chercheur à l'université de Namur, les cours de sciences ne peuvent éviter de mettre les «sciences en scène» pour acquérir une dimension éducative: «Un cours qui prétendrait être épuré de toute idéologie véhiculerait encore le biais idéologique de donner des sciences une image étrange d'un corpus déconnecté de notre histoire»⁷.

L'enseignement des sciences est appelé à être au niveau de l'ampleur du questionnement éthique d'aujourd'hui⁸, avec des enseignants eux-mêmes scientifiques, et non répétiteurs et explicateurs de formules.

3. Les dérives de l'académisme : Ratiociner

Il existe bel et bien un mot en français, ratiociner, qui exprime le mieux les dérives de la civilisation technologique d'aujourd'hui, du postmodernisme, de la vogue des sciences dites humaines devenues le plus souvent des sciences « sociales » à tendance plus quantitative que qualitative... Dérives surtout qui proviennent de l'enseignement scolaire et universitaire et dont les effets sur le lien social et les comportements sont de la plus haute gravité.

⁷. P. Mathy, *Donner du sens aux cours de sciences* (Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants), De Beck Université, 1997, cité in *La dynamique des savoirs*, no spécial de *Sciences Humaines*, no 24, mars-avril 1999, p. 40.

⁸. Albert Jacquard, *A toi qui n'est pas encore né (e)*, Paris, Calmann-Lévy, 2000, 200 p.
Axel Kahn, *Et l'homme dans tout ça?* (Plaidoyer pour un humanisme moderne), Paris, Nil édition, 2000, 376 p.
Jean-Loup Dherse et Dom Hugues Minguet, *L'éthique ou le chaos?*, Paris, Presses de la Renaissance, 1998, 386 p.

Dans un monde supertechnologique, il y a une extension de l'irrationalité, qui se manifeste dans les violences, les fanatismes, les intolérances, les terrorismes... Voltaire est aujourd'hui encore plus actuel qu'il ne l'a été de son temps.

Que penserait en effet Voltaire ressuscité s'il vérifie l'usage que les humains d'aujourd'hui, par des répétiteurs à la mode, font à l'école et à l'universalité de la Raison ?

Ratiociner (du latin *ratiocinari* ; de *ratio*, raison) signifie, péjorativement, raisonner d'une façon vaine, subtile et pédantesque.

On parlait chez les Grecs des sophistes, des docteurs de la loi dans l'Évangile, des rhétoriciens et de la préciosité en littérature...

Par rapport à l'art de ratiociner d'aujourd'hui, les sophistes d'autrefois et compagnie sont des enfants de cœur. Il était relativement aisé de détecter les artifices de leur argumentation. Preuve en est qu'on les appelait déjà sophistes et qu'on dénonçait publiquement leurs artifices. Mais le sophisme d'aujourd'hui bénéficie de tout l'apparat de l'académisme et des méandres de la psychologie vulgarisée, des sciences humaines et des grands débats télévisés.

La ratiocination d'aujourd'hui a pénétré au cœur de l'enseignement, à l'école et à l'université, de la recherche académique et, surtout, de la vie quotidienne, en famille, avec les voisins, les collègues...

L'idée m'est venue de parler de ratiocination en écoutant de banales disputes en famille de jeunes enfants qui fréquentent les meilleures écoles palabrer avec leurs parents, en écoutant aussi des collègues au travail qui vous cassent la tête, vous donnent le vertige, avec « J'accuse... » au quotidien, aussi en suivant péniblement des débats télévisés dits de dialogue, au Liban et partout, qui sont de pures prestidigitations et démangeaisons intellectuelles.

Comment sommes-nous devenus tous comme l'agneau de la Fable de la Fontaine, *Le loup et l'agneau* ? L'agneau de la Fontaine cherche à avoir raison. Il a certainement raison. Mais face au loup qui a tout à fait d'autres raisons, l'agneau argumente, argumente..., alors que, raisonnablement, il devrait recourir à d'autres voies que la raison pure pour se sauver, survivre, surmonter le danger, résoudre le problème auquel il est confronté. Le loup a aussi sa raison : Comment voulez-vous qu'il se nourrisse ? Il s'agit, en situation, de concilier des logiques contradictoires.

Comment en sommes-nous arrivés là ? A cause de répétiteurs dans les écoles, en mathématiques, physique, chimie... qui réduisent la science à des formules mécaniques. A cause du recul des Humanités dans l'enseignement scolaire et universitaire, dont l'Histoire, la Philosophie, la Littérature, les Arts..., qui sont relégués au dernier rang, sinon presque supprimés. Vous avez alors des machines humaines à raisonner, plutôt à ratiociner, alors qu'il y a une manière de raisonner pour résoudre un problème de physique, une autre pour vivre en harmonie avec ses semblables, une autre pour croire, méditer, souffrir, être heureux, patienter, aimer...

J'en ai la preuve manifeste quand, en faisant écouter une musique sublime de Schubert, de Bach..., une personne dite cultivée répond : Je ne comprends pas ! Mais

justement, il ne faut pas « comprendre », au sens de la rationalité mathématique ou physique. Il s'agit de se laisser prendre, d'embrasser dans un ensemble.

Autre preuve aussi, plus banale, en écoutant des palabres parents – enfants sur les problèmes les plus quotidiens. C'est un jeu de tennis de ratiocination, avec tout l'arsenal de la psychologie vulgarisée et de la culture à la mode sur les droits de l'homme et de l'enfant.

Des gens passent aujourd'hui leur vie à conjuguer à tous les temps et modes ; j'ai raison, tu as raison, il a raison..., alors que les rapports dans la vie publique, et les rapports sociaux, socio-familiaux, professionnels... sont aussi régis par d'autres considérations.

L'art le plus élaboré de ratiociner, on le trouve chez des journalistes de télévision, dans certains de nos talk-shows libanais et même dans des émissions internationales généralement fort réussies, comme « Ca se discute ». On discute, oui, mais sans repère, et même sans souci minimal d'une quelconque boussole.

Une nouvelle génération dans le monde, depuis le recul et même la suppression des Humanités de l'enseignement, a appris à cogiter, mais non à penser (*pensare*), c'est-à-dire à peser, combiner les idées, *ré-flechir*, qui signifie renvoyer à une autre direction que l'idée en soi, confronter la cogitation au réel.

A force de ratiociner dans notre enseignement dit académique, nous avons perdu le bon sens à la fois du paysan et du sage. Nous avons oublié la modeste leçon de Socrate que le savoir appartient à tous. Cogiter, penser, réfléchir, raisonner, ratiociner..., comment en sommes-nous arrivés à ne plus les distinguer et à vivre au quotidien dans une tour de Babel, n'oublie rien, sauf l'essentiel ?

Pourquoi la mode de ratiociner se généralise ? Parce que nous avons aussi perdu la boussole, les repères, les normes. Oui, à bas le dogmatisme, tout dogmatisme. Mais on ne peut raisonner sans but, finalité, repère. Aucun repère n'est absolu ou à l'abri du doute. On raisonne pour se repérer. Sinon, ce n'est plus de la raison, mais la déraison.

Ca suffit ! Reasonner dans la vie, ce n'est pas de la démangeaison intellectuelle, ni de la prestidigitacion en sciences sociales et en idéologies des droits de l'homme. C'est régler des problèmes. La définition même de la science, c'est l'explication du réel.

Il nous faut tous, pour ne plus être dupes, pour ne pas être comme l'agneau intelligent et bête de la Fontaine, pour dialoguer vraiment, réapprendre à raisonner et les différents niveaux et dimensions de l'art de raisonner.

Revenir à Socrate et, dans toute éducation scolaire et universitaire, aux Humanités. Comprendre, c'est « embrasser dans un ensemble », nous dit clairement le *Robert* d'après l'origine étymologique de comprendre.

4. Une boussole pour le dialogue des cultures

La 3^e réunion du Conseil consultatif de la Fondation euro-méditerranéenne Anna Lindh pour le dialogue entre les cultures, tenue à Istanbul les 10-11 octobre 2009, a été consacrée au prochain Rapport de l' « Observatoire des comportements socio-

culturels dans l'espace euro-méditerranéen » et à l'étude de Plan d'action 2010 de la Fondation.

Il ressort de la réunion du Conseil, qui groupe 18 membres de 43 pays euro-méditerranéens, des idées-forces et pistes de travail.

« Il y a du désordre dans l'interculturel et on ne réagit que le jour où il y aura le drame. Tirailé par des habitudes lourdes, on ne s'éveille que lorsque les événements deviennent tragiques ! »

Dans l'inflation de dialogues entre les cultures, on déplore un multiculturalisme poussé à l'extrême et qui ne prend position sur rien. Or, dans plusieurs domaines liés au terrorisme, à la violence, aux fanatismes, nous sommes dans une situation telle qu'il faudra œuvrer à la sauvegarde des acquis de la civilisation, comme le soulignait Albert Camus après la 2^e Guerre mondiale. Aussi la responsabilité est-elle à la fois spirituelle, intellectuelle, politique, culturelle...

Dans le dialogue des cultures, il y a surabondance, et parfois démagogie : On prend tout et on mélange tout, alors qu'il faut dire ce qui va et ce qui ne va pas. Le dialogue interculturel a ainsi besoin de repères, de boussole, et ne peut se dérouler comme s'il s'agit d'une opération humanitaire d'une Croix-rouge. On ne peut accepter de servir d'alibi. Le dialogue interculturel n'est pas n'importe quoi : il y a des repères, des normes, des critères. Il faut que certaines choses soient dites clairement. Rien sur ce point ne justifie d'être frileux.

Il faudra accorder une priorité au patrimoine culturel de l'Euro-méditerranée et sur la mémoire commune et partagée, mémoire le plus souvent fragmentée, meurtrie, agressée, malade..., surtout dans le cas des sociétés arabes et la Méditerranée orientale.

La nouvelle aliénation ou le pure cognitif.

La recherche sans impact sur le réel.

Le retour aux Arts, Histoire, Philosophie : langage universel.

D'autres recherches dans les universités : capacitation / empowerment.

Quelles Humanités au XXI^e siècle ?