

La relation pédagogique
*Pourquoi faut-il aujourd'hui, à la manière de Socrate,
le retour en force du maître ?*

Par
Professeur ANTOINE NASRI MESSARRA *

Notes et version provisoire

* Membre du Conseil constitutionnel, coordonnateur du Master en relations islamo-chrétiennes à l'USJ et ancien professeur à l'Institut libanais d'éducateurs.
Le texte est une synthèse de plusieurs communications, revues et mises à jour.

Pourquoi, aujourd'hui, la relation pédagogique ou plutôt la pédagogie qui est par essence relation, importe plus que la seule didactique ? Elle importe bien plus que du temps de Socrate, parce que nous vivons l'inflation du savoir, déversé de toutes part dans un supermarché valoriel. Il en découle nombre de risques, dont : l'illusion de savoir, l'illusion d'être informé, la tyrannie de l'opinion, le prêt-à-penser ou plutôt à consommer sans penser, le fast-thinking, alors que la pensée est plutôt une digestion lente...

Nous vivons, surtout la nouvelle génération, la manipulation au quotidien, du fait même que les sciences humaines, réduites plutôt à des sciences sociales, servent davantage au marketing, à la mobilisation politique conflictuelle...

1

Profils de professeurs après avoir tout oublié

C'est la relation qui commande la technologie. La technologie est au service d'une meilleure relation. Je pars de faits vécus pour être concret et autant que possible, convaincant. Si vous demandez à une personne, après une longue expérience de la vie, de quoi elle se rappelle dans sa vie scolaire et dans ses rapports avec des enseignants et professeurs, que dira-t-elle ?

1. Sœur Saint Bernard ou le refus d'une certaine manière de grandir

Sœur Saint Bernard n'a pas gravi les échelons sociaux de la compétence ou de l'ancienneté. Sœur Saint Bernard n'a pas grandi, ni en âge ni en prestige social. Chaque fois qu'elle rencontrait un ancien, parvenu, lui, à la haute magistrature, à l'enseignement supérieur ou aux dignités du monde, elle lui rappelait le souvenir qu'elle a encore de lui, quand il était enfant.

Je ne sais pas si Sœur Saint Bernard a eu à proprement parler, au Petit collège des Pères Jésuites, dans les années 47-50, des élèves dont elle aurait été l'institutrice, avec tous les attributs d'un savoir supérieur et d'une hautaine autorité. Elle a enseigné, comme la plupart des Sœurs de la Congrégation des Saints-Cœurs, mais elle ne parle à ses anciens de trois générations successives qu'en tant qu'enfants.

Je ne peux imaginer Sœur Saint Bernard ayant envié le statut de responsable de division ou de directrice de collège. Attelée à sa tâche quotidienne, avec la même attention, la même patience, la même humilité, elle réalise dans le quotidien une grandeur intérieure, difficile et discrète, dénuée de jalousie, de rivalité, d'orgueil, d'expérience aigrie qui tue chaque jour dans l'adulte la meilleure partie de lui-même.

Attentive et discrète Sœur Saint Bernard ! On la croirait responsable de rien et indifférente à tout. Mais elle vous surprend quand elle vous reconnaît, à quarante ans d'intervalle. Elle a retenu. L'adulte a oublié l'enfant. L'adulte a renié. Mais elle, elle n'a ni renié ni oublié.

Une psychologie à l'eau de rose de l'enfant et une catéchèse dite moderne qui a oublié le caractère originel et universel du péché ne forme aujourd'hui ni l'enfant ni l'adulte. L'enfance de l'Evangile n'est pas un état de nature, mais une rude conquête. C'est en s'adressant à des adultes hautains ou aigris que le Christ parle de l'enfance. Plongé dans les expériences du monde, l'adulte, à moins d'un combat quotidien contre lui-même et en lui-même, s'éloigne progressivement des élans généreux de l'enthousiasme sans calcul et de la spontanéité confiante et créatrice. Que de fois grandir, avec l'expérience de la vie, signifie devenir de plus en plus inhumain.

J'ai revu après la première enfance et au fil des jours Sœur Saint Bernard, au Petit Collège, au Collège des Saints-Cœurs de Sioufi et ailleurs. Je me demandais quelquefois de quoi elle est chargée. On apprend bien plus tard que Sœur Saint Bernard est de ceux et celles qui nous apprennent autre chose, venant de loin et du fond de l'âme, sans le verbiage du savoir et sans leçons.

2. Le Droit associé à la droiture

Jeunesse, mais aussi volonté, rigueur, précision, fermeté, droiture..., et le tout avec élégance, sont autant de vertus que transpire Hassan Rifaat. Des certitudes difficiles face à la perplexité de notre jeune adolescence dans les classes complémentaires.

Il représente déjà, encore jeune enseignant, la promotion dans le cursus de la vie et la dignité humaine. Ce n'est pas la promotion scolaire et académique, mais l'excellence d'un avenir qui germe et se prépare.

On voyait en lui, à travers lui, par sa volonté contagieuse et les études universitaires qu'il entame, que les fleurs de l'avenir sont dans les semences du présent.

Enseignant au Collège et étudiant en droit à l'USJ, Hassan Rifaat incarnait pour nous le Droit associé à la droiture. C'est tout le sens de la Cité, véhiculé en nous

par l'étude du latin, les Plaidoiries et la fréquentation de Cicéron sur les bancs de l'école.

Hassan Rifaat est aussi pour nous, jeunes adolescents des années 1954..., le symbole de la synthèse libanaise conviviale. Synthèse opérée par le Collège Notre-Dame de Jamhour et vécue par Hassan Rifaat. Naturellement, comme il respire. C'est impressionnant. D'autant plus impressionnant que c'est naturel.

Les vertus de chacun parfument l'air que d'autres respirent.

3. Une leçon du Père Sarloutte en 1934

Ce devait être en 1934, au Collège d'Antoura, dirigé par les Pères Lazaristes, avec comme supérieur général le Père Ernest Sarloutte.

Un ancien élève du Collège d'Antoura, Maurice Messara, arrière-cousin qui a émigré en Australie depuis bien longtemps et de passage au Liban avec sa famille, me raconte:

J'avais à peine dix ans, élève au Collège d'Antoura dans la section des Moyens qui comptait près de cent élèves de mon âge. Le Père Emile Joppin, entendant du bruit dans la salle d'étude, me regarde fixement et m'inflige une sanction:

- *Maurice, vous êtes privé du petit déjeuner pour une semaine.*

Je réponds, catégorique:

- *M. Joppin, ce n'est pas moi!*

La réplique est plus catégorique:

- *C'est de l'insolence. Vous ferez votre punition!*

Je proteste:

- *Je veux voir le Supérieur!*

Le Père Joppin sourit, sceptique, et me demande d'y aller, si j'espère qu'il va fléchir.

Voir le supérieur, le Père Sarloutte, c'est comme s'il s'agit de rencontrer Churchill... ou même le Bon Dieu.

J'arrive, seul, au bout du couloir. Mes jambes commencent à trembler. J'hésite. Reprends courage. Frappe à la porte redoutée:

- *Entrez!*

J'avance, craintif, mais la voix du Père Sarloutte me soulage:

- *Oui, Maurice?*

Le Père Sarloutte nous connaissait, mes frères et moi. Mon père, Jean Messara, lui avait dit en nous inscrivant au Collège d'Antoura: "Ce sont vos enfants. Occupez-vous d'eux."

Je parle:

- *M. Sarloutte...*, *M. Joppin m'a puni pour une chose que je n'ai pas faite.*
- *De quoi s'agit-il?*
- *Ce n'est pas moi. Je l'ai dit. On m'a répondu que je suis insolent et que je ferai ma punition.*

Il me regarde dans les yeux. Je vois encore sa longue barbe:

- *Maurice, vous me donnez votre parole d'honneur?*

- *Oui, M. Sarloutte!*

Et le Père Sarloutte prononce ces mots:

- *Rentrez, vous ne ferez pas votre punition!*

Maurice Messara raconte toujours, à ses enfants, petits-enfants et tous ceux qui veulent l'entendre, cet incident inoubliable qui a marqué toute sa vie.

Le récit a-t-il besoin de commentaire? Leçon inoubliable du Père Sarloutte, de courage, de franchise, de rigueur morale, de volonté, de droiture, de respect, de dialogue d'homme à homme, et de responsabilité.

Boutros Dib ou la relation pédagogique

En classe de Première (Rhétorique), puis en classe de Philosophie, Boutros Dib nous enseignait-il l'Histoire et seulement l'Histoire ? Je l'écoutais avec intérêt, mais c'est lui que j'admirais.

J'admirais bien sûr sa capacité à retenir le nom de chacun des trente élèves de la classe après le premier cours, et même le nom de tous les élèves des classes de Première quand nous étions groupés pour l'écouter. Mais j'étais surtout ébloui par tout son comportement, d'où émerge volonté, maîtrise, rigueur, vigilance. J'avais envie de le voir une fois venir au cours avec une allure de légère maladie, d'indisposition, d'humeur changeante, de petite colère, nervosité, ou d'un banal laisser-aller. Non ! L'énergie contagieuse qui transpirait de lui m'émerveillait.

J'aimais écouter et comprendre l'Histoire mais, depuis les petites classes, je n'étais pas accoutumé à bien étudier mes leçons d'Histoire, ni de mémoriser pour réciter. C'est pourquoi mes notes en Histoire étaient presque toujours faibles. J'aimais vivre l'histoire, l'intégrer, profiter des expériences et des leçons.

Boutros Dib respectait les bons en Histoire, en notant avec justice, mais sans jamais juger les élèves, sans jamais susciter un sentiment d'inégalité dans ses appréciations. Les notes n'étaient pour lui qu'une comptabilité et non un jugement, ni

même une évaluation. Aussi j'avais honte devant lui, non parce que je ne connaissais pas bien ma leçon, mais parce qu'il me communiquait la sainte ambition d'atteindre le niveau de son travail au quotidien sur lui-même, en silence et sans discours.

Le plus important chez Boutros Dib, ce n'est pas ce qu'il enseigne, mais ce qu'il est. Je faisais plus attention à lui qu'à son cours.

Devant lui, j'étais rempli du sentiment de ma haute dignité. J'avais honte de moi quand je ne connaissais pas ma leçon. Etre en sa présence est un appel au dépassement. C'est le summum de l'art d'enseigner.

4. *Leçons particulières d'engagement et de citoyenneté**

L'éducation transmise de génération en génération au Collège Notre-Dame de Jamhour par des éducateurs qui ont su privilégier la relation pédagogique au didactisme à courte vue se propage et rayonne, irradiant tous les milieux de vie, familiaux, sociaux, professionnels et nationaux.

Eduquer, au sens étymologique (*educare*), c'est conduire. Plus le savoir est assimilé, intégré à la vie, vécu et assumé dans des expériences quotidiennes et concrètes, plus son influence est profonde et durable.

Je vais donc parler de leçons très particulières au Collège Notre-Dame de Jamhour, il y a près d'un demi-siècle, entre 1947 et 1958, des leçons qui restent, après avoir tout oublié.

1. Si je suis en permanence obsédé par la responsabilité individuelle et collective, le devoir d'engagement, la *vocation humaine* à une époque justement où on relève un recul de l'engagement à tous les niveaux, je le dois au Père Jean Pérouse, en classe de Rhétorique, en 1956-1957. C'était en principe un cours d'instruction religieuse. Ni exégèse, ni dogmatisme, mais un titre général évocateur: "*La vocation humaine à la lumière de l'Evangile* ». Le Père Jean Pérouse partait des *Pensées* de Pascal, de la misère de l'homme sans Dieu et de la grandeur de l'homme avec Dieu...

* Communication au Colloque : « L'engagement des anciens dans la Cité », Association amicale des Anciens élèves du Collège de l'USJ, 125^e anniversaire, 17-18/3/2000.

pour en arriver à la trajectoire de chacun, ici et maintenant. L'existence n'est pas un hasard. Avec le temps on se forge un visage. La vie de chacun se comptabilise comme un bilan. "Ta vocation, dit Saint-Exupéry, tu la connais à ce qu'elle pèse en toi."

2. Qu'est-ce que la *culture*? Toutes les définitions de la *culture* ne rendent pas compte de cette réalité vivante du cours de Littérature du Père Jean Pérouse, un cours éclairé par une logique rigoureuse, par les nostalgies et les harmonies des grandes œuvres de musique classique et par un Evangile au quotidien intégré dans la pensée humaine et la vie de tous les jours.

Son explication d'un texte de littérature, le plan qu'il en dressait au tableau et son analyse d'une œuvre étaient un meilleur cours de logique que la mathématique spéculative. Il expliquait un poème de Baudelaire par un quatuor de Schubert. Et le meilleur cours d'instruction religieuse, c'était à travers des textes de Lamartine et de Musset. Et pourtant, il n'enseignait que la Littérature française. Et il ne sortait pas du programme, ni du sujet.

La culture n'est pas un discours. Il s'agit, en tant qu'éducateur de la vivre et de la faire vivre à l'école et dans l'enseignement de toute discipline.

Cette culture me faisait vivre, dans les limites étroites d'une matière, l'unité et l'harmonie du monde. Elle fait aspirer à l'unité intérieure, condition de toute personnalité et par suite de toute éducation.

La messe solennelle des jours de fête, une messe qui n'en finit plus jusqu'à ennuyer, résonne avec sa musique d'orgue, nostalgique et céleste, comme un Evangile en musique.

Durant la grande récréation de midi, une autre musique de Beethoven ou de Bach... avait d'abord l'air d'un cri d'angoisse ou d'une lamentation, puis explosait en une joie qui réveille toutes les fibres de l'âme.

Lire, écrire et compter, c'est merveilleux. Mais découvrir les secrets de la joie, dès ci-bas, et sur les bancs du collège, c'est plus simple et plus compliqué: commencer par bien voir et bien entendre.

3. Rechercher le *sens des choses*. Le Père Alban de Jerphagnon, en tant que père spirituel, avait sa façon particulière de capter l'intérêt de jeunes élèves dans une salle d'étude du soir, aux premières minutes, avec des passages de *Citadelle* de Saint-Exupéry, ce journal exaltant d'un empereur qui cherche à bâtir une citadelle de l'âme avec des soldats plus préoccupés de leur nourriture quotidienne que d'une autre nourriture.

4. J'ai aussi appris au collège la *franchise*. En 1953-1954, quelques rumeurs, de la part d'élèves et de parents, se propageaient à propos du service de l'alimentation aux demi-pensionnaires... Le Père recteur, Jacques Bonnet-Eymard, au cours de la cérémonie très sérieuse et très officielle de distribution des prix, parle de grands problèmes d'éducation et, aussi, de ce problème, clairement, ouvertement et franchement. Depuis je suis devenu allergique aux rumeurs des couloirs et des antichambres et j'ai aimé la franchise.

5. J'ai aussi appris le *respect*. Quand j'étais élève en classe de Troisième, il est venu à l'idée de quelques-uns de mes camarades de formuler quelques plaintes timides auprès du préfet des études, le Père Jacques Bonnet-Eymard, à propos de la qualité de l'enseignement du professeur de français. Pourtant, il n'était pas de mode à cette époque de "dialoguer" avec les élèves sur ce genre de problème, parce qu'a priori un enseignant recruté par la direction est nécessairement irréprochable.

Le préfet des études n'a pas critiqué les élèves téméraires, ni montré de l'indignation, ni formulé des reproches. Il a été manifestement surpris: "Le professeur untel, le savez-vous?, c'est une tête!", leur dit-il.

En fait, ils ne le savaient pas. Ils reviennent annoncer la nouvelle à tous les camarades. Si le grand préfet éprouve une telle admiration pour cet enseignant, c'est que les élèves se trompent lamentablement. Avons-nous en classe un génie inconnu et méconnu dont nul ne profite?

C'était, en effet, une tête. Ce jeune coopérant français, Bernard Duchâtelet, affecté à une classe de Troisième et qui ne notait jamais mes rédactions, malgré tous mes efforts pour lui plaire, au-delà de 5 sur 20, m'a appris merveilleusement l'art d'écrire. Plus encore, le génie propre de la langue française.

Ce n'est pas la compétence seule du professeur qui le rend respectable et respecté. Que signifie l'expression si galvaudée de "communauté éducative" et de "travail d'équipe" quand celui qui dirige n'apprécie pas vraiment les gens avec lesquels il travaille. Et surtout quand il ne les fait pas *respecter, apprécier, aimer* et même *admirer*.

6. J'ai aussi appris ce que signifie faire son *devoir*, même dans les situations les plus pénibles. J'ai vu beaucoup de mes jeunes voisins et proches abandonner les études après la perte d'un père. Direction scolaire et famille rivalisent de fausse générosité pour tolérer et justifier un laisser-aller. Heureusement que je n'ai pas bénéficié de cette tolérance de la part du Préfet des études, le Père Xavier Fleury. Rentrer au collège après trois jours d'absence à cause de la perte d'un père ne justifie pas, de façon absolue et irrévocable, la non-présentation d'un devoir de géographie. A travers un devoir scolaire banal, j'ai compris progressivement ce que signifie, moralement, le devoir.

7. J'ai aussi appris la *convivialité*. Je n'ai jamais rien compris, au sens de *comprendre*, c'est-à-dire d'intégrer et d'assimiler, aux livres doctes sur le "confessionnalisme" de l'école au Liban, et surtout de l'école catholique. Le terrain contredit les dérangeaisons intellectuelles des académiques. Les Arayssi, Kabalan, Arslan..., mes amis dans toutes les classes, camarades et partenaires sans distinction, nous donnaient l'image vivante du pluralisme libanais, ouvert, intégré et vécu. Ce patrimoine solide de la génération des années 1950-1975 a protégé et sauvé le Liban des dérapages des années de guerre.

8. Qu'est-ce que *l'énergie*? Boutros Dib, en classe de Première et de Philosophie, en 1955-1958, était l'incarnation vivante de l'homme toujours égal et

supérieur à lui-même, habité par son enseignement, dégageant confiance, volonté et énergie. Etre professeur d'énergie, par la prestance, la présence, le comportement au quotidien, plus que d'un banal programme scolaire d'Histoire, quelle entreprise gigantesque pour la formation de bâtisseurs d'hommes et de cité.

9. Il y a aussi la *force agissante des idées*. On ne peut être cogitateur d'idées, intellectuel de salon, ou beau parleur, quand on a connu le Père Henri Pelissier, en classe de Philosophie, en 1957-1958. On pourrait croire qu'il était nerveux, colérique, s'enthousiasmait, s'agitait... Non, ce n'est pas lui. Les idées sont ainsi, elles sèment l'ordre ou le désordre, la paix ou le conflit. Pour le Père Henri Pélissier, les idées sont des choses, qui remuent, bougent, changent ou ne changent pas le monde. Les idées, quand elles sont associées à la responsabilité et à l'engagement, c'est de l'action.

10. La *cit*, le *droit*, la *res publica*..., c'est à mes six années de latin et à mon Baccalauréat classique que je les dois. Nos traductions scolaires des mémoires de Jules César, *La guerre des Gaules*, les plaidoiries de Cicéron contre le pillage de la Sicile par Verrès, ses *Discours* où il joint la philosophie au droit..., vont au-delà de l'étude de la langue latine. Ils vous pénètrent dans la genèse et les préoccupations de la cité et de la chose publique, de façon plus profonde que dans les études ultérieures de droit et même dans l'action militante pour la démocratie et les droits de l'homme.

11. On y apprend aussi la *sagesse (sapientia)*. Elle est supérieure à l'intelligence, parce qu'elle y joint l'expérience, la conscience du nécessaire et du possible, et surtout des possibilités et des limites de la raison humaine, avec une mise en garde permanente contre le savoir déconnecté du réel et contre l'aliénation culturelle. Le Liban lui-même est le fruit d'une sagesse, exaltante et pragmatique, qui défie les constitutionnalistes conventionnels et rappelle cette citation latine: "La Sagesse pour organiser l'Etat" (*Sapientia constituendae civitas*).

12. Ce sont les *Pensées pour moi-même* de Marc Aurèle, empereur philosophe, que j'ai choisies comme œuvre au baccalauréat à l'interrogation orale. Son stoïcisme humain, ce politique qui réfléchit à la condition de l'homme et qui prend le temps de réfléchir, vous communique une sagesse vivante et vécue: "Le soin, dit-il, dont il faut entourer chaque action, doit avoir sa propre estimation et sa proportion" (Livre IV, 32). Ou encore: "Il ne s'agit plus du tout de discourir sur ce que doit être l'homme de bien, mais de l'être" (Livre X, 16).

13. J'ai aussi appris *l'organisation de la vie collective*. Il appartient à la direction d'un établissement scolaire de faire en sorte que l'école donne aux élèves l'image d'une société organisée. Quand, en entrant dans une école, on voit des indications sur les salles, des affiches pour l'information des visiteurs et des élèves, des flèches qui indiquent la direction à suivre, c'est déjà – rien que par l'aspect extérieur – une éducation du sens de l'ordre, de la discipline et de la vie collective. L'ordre ou le désordre, cela se voit, par les yeux, dès le premier contact.

C'est le jour de l'inscription et de l'accomplissement des formalités des élèves qu'on voit le mieux le degré d'organisation dans un collège. Dans un établissement organisé, on ne pose pas de questions pour savoir ce qu'il faut faire, où le faire et chez qui le faire. Il suffit de regarder, pour tout savoir, et pour accomplir ses formalités, sans troubler personne.

14. J'ai aussi appris le sens de la *norme* dans les rapports sociaux. Comment s'exerce le pouvoir à l'école, à travers les divers canaux de décision (responsables hiérarchiques, enseignants, délégués de classe...)? Est-ce par un *pouvoir* discrétionnaire et suivant des rapports de force, ou par une *autorité* régie par des règles objectives, connues, diffusées et générales?

Quand tout autour de nous se fonde sur une vision accommodante de la vie, avec la *musâyara*, (complaisance), subordination, obédience ou clientélisme, les problèmes sont aseptisés. On évite de donner à réfléchir. On reçoit la mort en direct et le choc passe, vite remplacé par un autre. Notre propension à toutes les compromissions dans la vie publique a émoussé le courage, non pas celui de s'adapter

à toutes les conjonctures, mais le courage de décider, de partir ou de rester, d'assumer la responsabilité au lieu de la situer dans une concordance équivoque, un consensus totalitaire au sommet, ou un écran de juridisme.

Grace à un exercice autoritaire du pouvoir, mais régi par des normes générales, connues, respectées et appliquées, chacun *sentait* sa propre dignité face à l'autorité et son égalité de traitement, surtout quand des enfants de "personnalités" étaient traités comme les autres, et même renvoyés du Collège, pour échec caractérisé ou inconduite, sans aucune *wasta* (piston) possible. Le pouvoir à l'école pose problème au Liban. Il est au centre de l'éducation démocratique.

15. La Cité, ce n'est pas seulement le droit, mais aussi l'*esthétique*. On le voit bien dans les anciennes cités romaines. Le Père Jean Pérouse était justement le grand esthète, à travers chacun de ses gestes et tous les moments de sa vie. Nos après-midi de congé étaient hantés par la musique de Beethoven ou de Bach. Ceux qui ne connaissent pas le grand art, il manque à leur formation et leur culture une dimension fort utile pour comprendre l'existence et engager avec autrui des relations plus humaines.

Je voudrais écrire des livres tout particuliers sur Beethoven, Bach, Chopin et surtout Schubert, pour exprimer ma reconnaissance pour les heures de joie que me procure l'audition de leur musique. Il y a dans la compagnie de ces compositeurs plus que de la prouesse technique, plus que du plaisir esthétique. Il y a une expression généreuse qui, après deux cents ans, continue à réjouir des êtres humains dans les salles de concert, les bureaux, les embouteillages de la circulation... J'installe Schubert dans la radio-cassette de ma voiture et toute la journée est transformée.

L'enseignement des sciences de la nature ou dites exactes, sans une dose d'émotion, de rêve, d'imagination... forme de purs techniciens et des répétiteurs, mais pas vraiment des scientifiques qui contribuent au développement de la recherche et du savoir.

J'en veux à des professeurs de sciences qui inscrivent au tableau des théorèmes, des formules et des lois, comme s'il s'agit de données imposées et fatales et non de découvertes par des hommes et des femmes qui sont passionnés par la

recherche et le souci de servir l'humanité, qui ont sacrifié, cherché, tâtonné, échoué, désespéré et espéré... L'enseignement des sciences dans les écoles, pour former des scientifiques, doit aller au-delà du savoir scientifique produit. Quand on se plonge dans l'histoire de toute découverte, on constate qu'à sa source, il y a imagination, enthousiasme, patience, tâtonnement, attente, déception, espoir..., autrement dit le bel Eurêka d'Archimède.

On se demande souvent, avec la nouvelle explosion des découvertes scientifiques d'aujourd'hui, notamment l'AND, la génétique, l'exploration de l'espace, la télécommunication..., si le droit de rêver est l'apanage exclusif des matières scolaires dites littéraires.

Réduire l'enseignement des sciences à des lois, des formules, et même des expérimentations dont le résultat est connu d'avance..., ce n'est pas la science, ni d'autrefois, ni surtout d'aujourd'hui.

La formation scientifique des élèves au 21^e siècle exige une forte dose d'imagination et aussi de réflexion éthique. Les élèves ont besoin de rêver, dans les classes de sciences comme dans les classes de littérature. Il n'y a pas de plus forte motivation pour l'étude et l'épanouissement personnel.

L'éducation de la jeunesse dans les écoles et les universités, si elle se limite à former des gens habiles, intelligents et doués d'un savoir-parler et d'un savoir-faire, est nuisible à l'avenir de l'humanité.

L'intelligence est une machine sophistiquée et merveilleuse, mais stérile, à défaut d'émotion, de motivation, de passion de savoir et de servir..., une machine perfectionnée qui a besoin de courant électrique pour se mettre en marche. Je n'ai jamais apprécié les intelligents qui sont seulement intelligents. On réussit dans la vie par le caractère, plus que par l'intelligence. Je me méfie même de l'intelligence qui devient instrument d'égoïsme, de mal et de destruction, quand elle n'est pas associée à une autre dimension qu'elle-même. La phrase de Rabelais n'a jamais été aussi actuelle: "Science sans conscience n'est que ruine de l'âme."

Il y a des intellectuels hypocrites, dangereux... Donnez-leur les moyens et ils seront pires que des miliciens, avec seulement la violence physique en moins.

Etre seulement intellectuel est une chose nuisible à l'humanité, quand l'intelligence et la culture ne sont pas associées à une foi profonde, à un profond humanisme ou, du moins, à une culture artistique, musicale, picturale ou autre qui adoucisse quelque peu l'aridité égoïste et brutale de l'intelligence. Etre un intellectuel humaniste, c'est engager en permanence le procès de l'intelligence pour qu'elle brûle au feu de l'amour.

Les arts font partie du supplément d'âme dont les jeunes et l'humanité ont besoin pour mieux profiter des technologies sophistiquées du 3e millénaire.

16. J'ai aussi compris, à travers la prétendue sévérité et rigueur de l'éducation, ce que signifie la *bonté*. Pour être bon en éducation, il ne suffit pas de comprendre et d'exprimer de beaux sentiments. Il faut le plus souvent voir loin, très loin, au risque peut-être de faire ce que les gens appellent de la peine.

2

L'enseignement des sciences est-il une école d'éthique ?

Ce qui me fait envisager la dimension *enseignement* dans la réflexion sur «Sciences et éthique», c'est

mon expérience personnelle en tant qu'élève dans les années 50

et aussi mon expérience dans le cadre de séminaires sur la formation de la jeunesse¹ 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.

¹. Louise-Marie Chidiac, Abdo Kahi, Antoine Messarra (dir.), *La génération de la relève*, *op. cit.*

I. 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.

On avait introduit dans les programmes libanais «l'Histoire des sciences chez les Arabes», mais perçue comme étant de l'histoire, et toute parallèle à la formation scientifique.

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...

II. 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.

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 Grenoble² 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 Bassis³.

². 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.

³. O. Bassis, *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, ESF, 1998.

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 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.

«Les sciences en scène»

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»⁴.

L'enseignement des sciences est appelé à être au niveau de l'ampleur du questionnement éthique d'aujourd'hui⁵, avec des enseignants eux-mêmes scientifiques, et non répéteurs et explicateurs de formules.

⁴. 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.

⁵. 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.

3

Education et mondialisation

*Que faire aujourd'hui face au recul des Humanités
et pour leur réhabilitation ?*

*Le drame de notre temps c'est que la bêtise
s'est mise à penser*

Jean Cocteau

*Deux choses instruisent l'homme de toute
sa nature : l'instinct et l'expérience.*

Pascal

*La vérité est si obscurcie en ce temps et le
mensonge si établi, qu'à moins que d'aimer
la vérité, on ne saurait la connaître.*

Pascal, *Pensées*, 864-739.

Comment présenter le problème de l'Education et de la globalisation de manière que l'exposé soit le fruit de l'analyse, mais aussi de l'expérience de près d'un demi-siècle dans l'enseignement à tous les niveaux et dans plus d'une discipline, et aussi l'expérience d'un universitaire engagé dans la vie professionnelle et publique et dans la société civile ? Un demi-siècle où nombre de mutations se sont produites au niveau de la technologie et aussi des mentalités et des valeurs.

L'université, par nature, se remet toujours en question, au moins pour rectifier des dérives et effets pervers de toute entreprise humaine. L'université catholique, par nature, en permanence, doit à la fois dénoncer et annoncer.

Je vais poser des questions en apparence banales et qui sont au cœur du problème du savoir d'aujourd'hui et de sa transmission à de nouvelles générations.

Dans un monde développé et technologique, ravagé cependant par la tyrannie de l'opinion, le prêt-à-penser, l'inflation informationnelle, la préciosité intellectuelle, les dérives de l'académisme et de la scientificité aux dépens de l'humain ravalé avec mépris dans la subjectivité, que signifie *réfléchir ? Penser ? Savoir ? Comprendre ? Chercher ? Former ?*

Une analyse des rapports entre Jésus et les Docteurs de la Loi, dans une perspective rationnelle et scientifique et sans présupposé théologique, montre toute la problématique du savoir et de ses dérives, de la transmission du savoir avec autorité,

du conflit permanent entre l'Université, la Sorbonne, et les sorbonnards. Les Docteurs de la loi et les sorbonnards et leurs convois de Pharisiens d'hier et d'aujourd'hui se considèrent seuls détenteurs du savoir, parlent avec autorité et cherchent à imposer *leurs* manières. Derrière ce savoir hautain se cachent des intérêts de position sociale et de pouvoir, alors que le savoir, s'il ambitionne la recherche du vrai, est libre par rapport aux contingences et aussi désintéressé.

Ce que dit Pascal dans *les Pensées* est valable pour tous les temps au point qu'il faut une vigilance permanente de la part de tous ceux dont le métier est d'enseigner, d'écrire, d'informer : « La vérité est si obscurcie en ce temps, écrit Pascal, et le mensonge si établi, qu'à moins que d'aimer la vérité, on ne saurait la connaître. »⁶

Réfléchir face à la tyrannie de l'opinion

Que signifie *réfléchir* ? A l'âge de la mondialisation, de la prolifération des universités, la propension à l'académisme qui est une forme de préciosité du XVII^e siècle transposée à notre temps..., il n'est pas banal de se poser la question : *Qu'est-ce que réfléchir ?*

La question se pose parce que nous sommes ballotés entre de multiples formes d'interpellations, de données, et de douces agressions mentales au quotidien. Face à des élèves et étudiants qui reproduisent les discours en vogue sur le marché, face à des universitaires qui vous matraquent avec des palabres interminables, face au politique réduit à la polémique, il nous faut poser la question : Qu'est-ce que réfléchir ?

Est-ce que vraiment je réfléchis ou j'ai l'illusion de savoir quand je consomme des produits intellectuels en vogue sur le marché du savoir ? Un professeur de philosophie me dit avec lucidité et amertume : « Je pose une question aux élèves : ils répondent par une *opinion*. »

C'est là le cœur du problème : la tyrannie de l'opinion, c'est-à-dire des idées en vogue sur le marché des programmes télévisés, des débats de salon, des discours le plus souvent polémiques propagés par des médias et des informations électroniques disséminées de façon sauvage.

Réfléchir est par nature une opération de *ré-flexion* où la personne est à la fois sujet et objet, conscience dualiste. Réfléchir c'est frotter sa cervelle contre celle d'autrui. C'est la projection d'un sujet sur un objet. La réflexion est une digestion lente. Elle ne peut, par nature, être programmée. Kant écrit : « Aie le courage de te

⁶. Pascal, *Pensées*, 864-739.

servir de ton propre entendement. » La réflexion, en tant que confrontation d'un sujet sur un objet, débouche sur la pensée qui implique une pesée.

Pourquoi Jésus parle-t-il en paraboles ? Ce n'est pas seulement pour être simple, concret, accessible au public le plus large. Tout comme la maïeutique de Socrate - l'art de faire découvrir à l'interlocuteur par une série de questions les vérités qu'il a en lui - est une méthode pour penser, pour accoucher les idées, suivant le sens étymologique grec, la parabole est une méthode singulière, géniale, pour inciter à penser par soi-même, autrement, à l'encontre du discours dominant et des idées reçues. Jésus va plus en profondeur et plus loin que la maïeutique de Socrate et que le doute méthodique de Descartes.

Le mot parabole vient en effet du grec *para* (le long de, à côté de...) et de *ballein* (lancer, jeter). C'est lancer à côté, engager le débat sur un autre terrain que celui auquel les gens sont accoutumés et même programmés, par l'éducation, les habitudes, le discours en vogue, les préceptes de la Loi...

Imaginons que Jésus aurait employé un discours aussi clair, cohérent et direct que possible, les gens auraient compris ce discours d'après leurs catégories, concepts, et schèmes... Ils auraient interprété le discours de Jésus à leur manière suivant *leurs* catégories, alors que Jésus transmet un autre message, avec une autre approche, une autre dimension.

Pour Jésus et par rapport à son message, penser, *com-prendre*, véritablement, c'est briser des catégories conceptuelles structurées, figées, enracinées, bien établies et qui se reproduisent de façon mécanique par le canal de l'enseignement conventionnel. Le grand philosophe Alain disait que les universitaires veulent retrouver *leur* manière.

La parabole consiste en un biais, un récit autonome, sans rapport direct avec la question posée. Il appartient à l'auditeur de *lire par lui-même la réalité*, avec un regard neuf, non pollué par le discours idéologique, académique ou dogmatique dominant, d'en découvrir et d'en dégager le sens par lui-même. Il faudra ainsi que l'auditeur déplace son point de vue, pénètre dans un autre champ de réflexion, de dialogue et de débat et, en conséquence, de changer en profondeur son discours et par suite son comportement. On compte une quarantaine de paraboles dans les quatre Evangiles.

Certes d'autres ont eu recours à des paraboles... ou des fables, mais en tant que comparaison à travers un récit dont les éléments sont empruntés à la vie quotidienne et qui comportent un enseignement moral ou religieux.

Jésus recourt aux paraboles en tant que moyen, non seulement pour inciter à réfléchir, mais pour réfléchir *autrement*, de façon *neuve*, parce que son discours est au départ autre et, à la limite, paradoxal par rapport à la sagesse des intellectuels, des Docteurs de la Loi et de la sagesse humaine tout court.

J'ai compris fort tardivement cet art de penser. A travers ma modeste expérience dans l'enseignement et la recherche, j'ai remarqué à quel point je me suis trompé en croyant avoir bien fait comprendre à des étudiants et à des auditeurs même avertis et dans des conférences spécialisées l'essentiel d'une idée nouvelle. Je ne tardais pas à constater que l'idée nouvelle a été écoutée, lue, intégrée et souvent banalisée dans les compartiments conceptuels auxquels les gens sont habitués, bien que l'idée avancée doive bouleverser et remuer ces compartiments bien confortables.

Les paraboles de Jésus, c'est aussi un langage intemporel, universel, qui traverse le temps et l'espace sans s'altérer. Il s'agit dans les paraboles de faits quotidiens et ordinaires, hier, aujourd'hui et demain. Dans tout autre texte de Platon, Aristote, Virgile..., même le plus actuel par son contenu, vous sentez l'existence de mots, d'expressions, de tournures d'un autre temps.

Le langage des paraboles est même a- temporel. On a beau, dans des recherches historiques, scientifiques et profondes, contextualiser des personnages, des allusions, des faits..., cela ne touche pas au message, à la signification de la parabole, un sens hors du temps.

Jésus ne se préoccupe pas des détails d'application d'un précepte, détails qui nécessairement changent suivant le temps et l'espace. C'est l'esprit qui importe, l'esprit qui insuffle vie et pérennité. Aucun autre langage n'est à la fois aussi incarné dans la vie et aussi intemporel.

Que signifie comprendre ?

Que signifie *comprendre* ? Prenons comme exemple une personne qui sait beaucoup de choses qu'elle ne comprend pas. Une concierge qui écoute les nouvelles à la radio et lit tous les jours deux ou trois journaux depuis la première ligne jusqu'à la dernière est d'ordinaire plus au courant des derniers événements politiques et des dernières inventions scientifiques que ses locataires les plus instruits : elle connaît le Prix Goncourt avant le professeur de Première du Lycée, la démission d'un ministre avant le député, les derniers perfectionnements de la pyrotechnie avant le colonel d'artillerie ; quant à la naissance d'un veau à six pattes qui la fait s'esclaffer, le professeur de biologie de la Faculté n'y fera aucune attention.

Elle sait beaucoup de choses, cette concierge, mais elle serait bien incapable d'expliquer le comment et le pourquoi des faits dont elle informe les passants : elle ne les comprend pas. Au contraire, l'homme cultivé est beaucoup moins avide de nouvelles, car il ne se contente pas d'un vulgaire savoir : pour lui, comme pour

Bacon, vraiment savoir, c'est savoir par les causes (*vere scire per causas scire*)⁷, et cette connaissance explicative lui procure la plus pure des jouissances.

L'étymologie des mots est fort éclairante : comprendre, c'est saisir (*prehendere*) avec (*cum*) ; en particulier saisir la cause avec l'effet, l'acte avec l'intention de celui qui agit. C'est embrasser dans un ensemble. Je comprends la déflagration produite par la bombe atomique quand je connais la physique de l'atome. Je comprends la démission d'un ministre quand je devine ses intentions. *Expliquer, c'est déplier*. Représentez-vous une feuille de papier pliée en deux ; pour lire ce qui y est écrit, il faut l'ouvrir, la déplier. De même les choses ne montrent pas à première vue tout ce qu'elles contiennent et qui les font comprendre ; il faut, en quelque sorte, les ouvrir, les déployer.

Trop d'élèves et d'étudiants ressemblent à la concierge : ils apprennent et arrivent à savoir vaille que vaille le programme qui leur est marqué, mais si on les interroge et qu'on les pousse un peu, on constate qu'ils comprennent mal, car ils n'arrivent pas à expliquer ce qu'ils ont appris. Ils apprennent mal, car ils n'arrivent pas à expliquer ce qu'ils ont appris. Ils apprennent des mots, mais ne les ouvrent pas pour découvrir la pensée qu'ils recèlent.

Comment contrôler qu'on a compris ? La façon la plus simple semblerait de s'interroger loyalement et d'examiner si ce qu'on vient d'apprendre satisfait complètement l'esprit. Même à un âge plus avancé quand on manque de culture, on risque de se faire illusion.

Un moyen plus sûr est de tâcher, à charge de revanche, d'expliquer à un camarade ce qu'on croit avoir compris. Les difficultés alors apparaîtront plus vite et l'auditeur risquera de n'être pas satisfait d'une explication insuffisante. Risquera seulement, car lui aussi est exposé à se faire illusion et à croire avoir compris parce qu'il répète vos phrases.

Souvent aussi c'est le lien qui existe entre les éléments du tout que vous avez à comprendre et que vous ne parvenez pas à découvrir. Comprendre, c'est saisir avec, embrasser dans un ensemble.

Que signifie savoir ou les trois niveaux de la connaissance

La connaissance, quand elle se limite au seul savoir dit scientifique ou technique, bouche les horizons et bloque la compréhension de la totalité. Jean Guilton écrit, sous le titre : « La foi » :

⁷. Chancelier d'Angleterre, Francis Bacon (1561-1626) profita des loisirs d'une retraite forcée pour ébaucher la théorie de la méthode des sciences expérimentales.

« Quand tu ouvres les yeux et que tu vois le soleil, on appelle cet acte *voir*. Quand le maître te dit que le soleil est 322 000 fois plus gros que la terre, car la science le démontre, sans que tu puisses le voir, on appelle cela *savoir*. Enfin, si une femme te dit qu'elle t'aime, ta mère par exemple, bien qu'elle ne puisse pas te le démontrer, et bien que tu ne le voies pas, tu acceptes cette parole ; on appelle cela *croire*.

« *Savoir* est plus beau que *voir*. Mais *croire* est plus beau encore que *savoir*, car dans l'acte de croire il y a beaucoup d'amour.

« Voir est une opération faite par les sens. Savoir est une opération faite par l'intelligence. Mais croire est une opération faite par la volonté, et le plus haut degré de la volonté, qui est l'amour. Or, il y a plus dans l'intelligence que dans les sens ; et il y a plus dans l'amour que dans la seule intelligence.

« Tu dis : « Je crois en Dieu », parce que tu ne vois pas Dieu. Quand tu dis : « Je crois », tu donnes ta confiance, ton amitié, et ton amour. On croit une parole, on croit une promesse. Abraham à qui Dieu avait promis une immense descendance, reçut l'ordre d'immoler son fils unique qui s'appelait Isaac, ordre qui était absurde, et même odieux. Mais Abraham croyait en Dieu, et il pensait que l'ordre de Dieu était un ordre inspiré par l'amour. Il obéit donc sans voir et sans savoir ; et c'est pour cela qu'on appelle Abraham le père de ceux qui croient. Au dernier moment, Dieu empêche Abraham de frapper Isaac. Dieu avait mis à l'épreuve la foi d'Abraham, pour mesurer la profondeur de son amour. Les musulmans, les juifs et les chrétiens tiennent Abraham pour leur père commun. »⁸

⁸. Jean Guitton, *Mon petit catéchisme* (Dialogue avec un enfant), Paris, Desclée de Brouwer, 1978, 120 p., pp. 44-45.

Intelligent et bête !

Avoir raison, argumenter, cogiter, ratiociner, raisonner, raisonnable

Comment peut-on être aujourd'hui *intelligent et bête*, à l'exemple de l'agneau dans « Le loup et l'agneau » des *Fables* de la Fontaine ? L'agneau est rationnel, argumente, argumente face au loup qui a bien d'autres raisons que de ratiociner. L'agneau est intelligent, au sens qu'il a été bien formé ou plutôt formaté, aux techniques du raisonnement comme dans une plaidoirie, mais *être raisonnable*, c'est bien différent, c'est tenir compte *d'autres paramètres* que de la rationalité mathématique.

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.

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 et *cinis, cineris*, cendre) signifie, péjorativement, raisonner d'une façon vaine, subtile, pédantesque et interminable. 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 chœur. 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 à la fois intelligents et bêtes 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 affronté. 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 « Ça 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-fléchir*, qui signifie renvoyer à une autre direction que l'idée en soi, confronter la cogitation au réel.

A force de ratiociner dans un 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'oubliant 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 en effet pour se repérer. Sinon, ce n'est plus de la raison, mais la déraison.

Ça suffit ! Reasonner dans la vie, ce n'est pas la raison ratiocinante, ni la démangeaison intellectuelle, ni 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, 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. Sous le titre : « La volupté de raisonner », Louis Lavelle écrit :

« Il (l'homme) a moins de goût pour la vérité, dont l'évidence l'humilie, que pour l'argument, dont l'invention le flatte. Ce sont les arguments sans matière, ou qui semblent ruiner une vérité commune, qui lui donnent les plaisirs les plus vifs. Il cherche souvent à justifier par jeu ce dont il n'est pas sûr. Il arrive même qu'il se délecte à s'enseigner soi-même autant qu'à enseigner autrui.

« (...) Mais, en m'obligeant à accorder toutes mes connaissances particulières, la dialectique peut rompre le contact avec le réel et engendrer tous les artifices. Mille contradictions naissent sans cesse des limitations et des réfractions que subit nécessairement la vérité dans la conscience d'un être borné.

« (...) Ainsi, il y a un certain goût pour le raisonnement, qui est un goût de l'habileté et des chemins pleins de détours : il porte la marque de l'amour de soi. On s'en délivre par une purification intérieure qui laisse au raisonnement son rôle d'auxiliaire et lui demande de nous conduire par degrés jusqu'à un acte de simple vue ; c'est seulement lorsqu'il l'accomplit que

l'individu s'oublie, que son intelligence s'exerce et que la vérité lui devient présente.

« (...) La véritable connaissance n'est pas une exaltation de l'amour-propre qui cherche à régner sur le monde afin de l'asservir, mais une abdication de l'amour propre qui s'incline devant lui avec admiration et docilité ; elle est suffisante quand elle nous permet de reconnaître en lui notre place, et d'y remplir notre rôle avec simplicité et discrétion. »⁹

Chateaubriand écrit dans *Le génie du christianisme* : « C'est une méchante manière de raisonner que de rejeter ce qu'on ne peut comprendre. » Et Pascal dit fort clairement : « Deux excès : exclure la raison, n'admettre que la raison. »

Chercheurs ou techniciens de la recherche ?

Qu'est-ce que la *recherche* ? On peut, on devrait aujourd'hui, distinguer entre les chercheurs et les techniciens de la recherche.

« *Ils ne savent pas ce qu'ils font* » de Jésus agonisant incite non pas à cogiter en vase clos sur le savoir, ou même à réfléchir sur la réflexion d'autrui, mais à *réfléchir* véritablement, c'est-à-dire à confronter l'être pensant aux *effets concrets du savoir* et à se demander si ce savoir est effectivement opérationnel.

La distinction, ou plutôt et malheureusement la séparation, entre formation à la *recherche* et formation *professionnelle*, surtout au niveau des Mastères dans les universités d'aujourd'hui, traduit la déconnexion entre le savoir et l'action. Que vaut un chercheur qui n'a jamais mis la main à la pâte ? Un paysan qui cultive des pommes de terre et découvre de par son expérience mûrement exercée et réfléchie une manière de produire des pommes de terre de meilleure qualité n'est-il pas aussi un chercheur ? Que le chercheur académique développe ensuite la découverte en laboratoire et rationalise la recherche fait de lui, alors, un chercheur professionnel, mais ce n'est pas lui qui a le monopole de la recherche, ni surtout le monopole du savoir scientifique. Il doit y avoir des Mastères sans distinction, ni de recherche ni professionnel, sinon c'est la dérive de la professionnalisation de la recherche dans des buts de promotion académique et d'exécution de contrats de recherche. Financer la recherche est une exigence prioritaire, mais la *recherche pour découvrir*, et non pour transformer la recherche en bureaucratie soi-disant académique et scientifique.

⁹. Louis Lavelle, *La connaissance de soi*, Paris, Grasset, 1933, éd., 1960, 312 p.

L'histoire des sciences a souvent ignoré l'immense contribution que les *gens du peuple* ont apportée à la construction des savoirs scientifiques. Clifford D. Conner leur rend hommage dans un livre qui oppose de façon parfois caricaturale les élites savantes aux humbles artisans du savoir¹⁰. Si on cherche pour *trouver*, il faut recréer l'esprit dans la recherche universitaire le plus souvent organisée, mais bureaucratisée. Alain Supiot écrit :

« Le projet de les fondre (*les sciences de l'humain*) dans les sciences de la nature est non seulement un projet voué à l'échec mais également un projet intellectuellement dangereux (...). Ce n'est plus le « connais-toi toi-même » mais l'« oublie-toi toi-même » qui devient le mode principal du raisonnement (...). La démarche scientifique repose sur des choix de valeurs qui ne peuvent pas être justifiées scientifiquement (...). La carte du savoir est un instrument de meilleure intelligibilité du réel mais, si elle se fige et se calcifie, elle nous empêche de saisir les phénomènes nouveaux. »

Abordant les problèmes pratiques de la recherche, Alain Supiot observe :

« Maintenant, il semble gênant de penser. La pensée n'est pas la bienvenue, elle coûte cher et demande du temps (...). S'ils sont innovants (les projets de recherche), très souvent ils ne s'inscrivent pas dans un cadre disciplinaire strict et de ce fait risquent fort de ne pas passer le cap des fourches Caudines des structures ou agences dédiées à cette fonction d'affectation des ressources (...). Le risque que l'on court est la reproduction de l'ignorance. »

Alain Supiot cite l'ethnobotaniste André Haudricourt qui pose qu'il existe deux types de cultures humaines : les cultures du *jardinier* et celles du *berger*. Dans l'élevage, il faut des bâtons, des chiens, des fils barbelés pour surveiller le troupeau. Une pression extérieure et une contrainte s'exercent alors pour obtenir un résultat. Au contraire, la culture du *jardinier* ne fonctionne pas de la même manière. Selon un

¹⁰. Clifford D. Conner, *L'histoire populaire des sciences*, Paris, L'Echappée, 2011, 560 p.

Jean C. Baudet, *Curieuses histoires des dames de la science*, Paris, Jourdan, 2010, 318 p.

conte chinois un fils répond à son père qui l'avait envoyé travailler dans les rizières et s'enquérirait de savoir ce qu'il avait fait : « J'ai bien travaillé et pour que cela pousse plus vite, j'ai tiré sur tous les brins. » De la sorte, voulant bien faire, le fils a détruit toute la récolte attendue. Alain Supiot relève :

« On peut transposer cela à la recherche : l'objectif n'est pas d'exercer une pression ou une contrainte directement, mais de mettre en place les conditions qui vont permettre à la plante d'exprimer son génie propre. Il me semble donc que l'administration de la recherche a beaucoup plus à voir avec l'art du *jardinier*, à savoir user de moyens indirects qui favorisent la créativité dans un environnement propice à l'expression et au développement de celle-ci. »¹¹

Dans des facultés on *impose* au préalable au doctorant pour l'inscription d'un sujet de mémoire ou de thèse la détermination du cadre conceptuel du sujet, comme si le cadre conceptuel est préétabli pour toute problématique nouvelle. Quelle est la question du chercheur, *sa* question ? Nulle préoccupation dans le document proposé. Fini Archimède et son *Eureka* ! Bien souvent on traite ainsi des sujets nouveaux avec des cadres conceptuels préétablis. Comment confirmer, avant tout diagnostic, que le terrain correspond aux cadres conceptuels appris et mêmes conçus par les plus grands théoriciens ? C'est la pratique de l'apprentissage qui devrait être humanisée. Antoine Corban écrit : « Dans la mesure où toute éducation s'adresse à l'homme, alors que le dressage s'adresse aux bêtes, son dilemme principal est la vision que la culture, dont elle est issue, a de l'homme. »¹²

¹¹. Alain Supiot, directeur de l' « Institut d'Etudes Avancées de Nantes, « De la difficulté des sciences de l'humain », *Travaux et Jours*, no 83, Automne 2009 – Hiver 2010, pp. 111-130.

¹². Antoine Corban, professeur à la Faculté de médecine de l'USJ, dans un commentaire critique inédit, janv. 1998, 19 p. de l'ouvrage : Jacques E. Des Marchais et al., *Apprendre à devenir médecin* (Bilan d'un changement pédagogique centré sur l'étudiant), Presses de l'Université de Sherbrooke, Canada, 1996.

Que signifie formation : Formater ou former ?

Il y a le *savoir* purement cognitif et *savoir ce qu'on fait* qui porte sur la responsabilité, l'impact, l'effet, les répercussions humaines du savoir. Dans les dernières paroles de Jésus : « Pardonnez-leur, car ils ne savent pas *ce qu'ils font* », ce n'est pas seulement l'ignorance qu'il dénonce et pardonne, mais surtout l'inconscience, l'irresponsabilité, l'insouciance par rapport au mal qu'on provoque, autrement dit non seulement l'ignorance *ignorante*, mais surtout *tout savoir déconnecté de l'action et de ses effets*, le savoir cognitif qui donne l'illusion à *l'intello* de la science et l'illusion d'avoir agi à la suite d'une démangeaison cérébrale et d'une œuvre, dont la finalité exclusive est le pouvoir, la promotion ou l'exécution d'un contrat de recherche.

Au cours d'une séance de soutenance d'une thèse de doctorat, je me suis hasardé à poser au doctorant qui a écrit plus de mille pages sur un sujet épineux et dont la conclusion verse dans des généralités : « Mais qu'est-ce que je fais ? » Un des membres du jury, pourtant éminent *chercheur* suivant les classifications académiques, me répond : « Mais ce n'est pas le rôle du chercheur » ! L'action, dans toute la plénitude de son sens philosophique et humain, est-elle donc affaire de manœuvres, de subalternes dans des administrations et entreprises et de travailleurs sociaux ?

Or, aujourd'hui, c'est le *rapport au savoir* qui est au cœur de la civilisation. L'humanité a connu trois grandes étapes dans la perception du savoir. Depuis les origines jusqu'aux premières grandes découvertes vers le début du 20^e siècle, la perception dominante est que le savoir est *utile* pour le progrès et surtout pour la lutte contre les fléaux et maladies. Depuis les premières découvertes nucléaires, la perception est que le savoir peut être *utile et nuisible*. Depuis les premières découvertes génétiques et la prolifération de l'armement nucléaire et du terrorisme, surtout à travers des régimes totalitaires, il y a la *méfiance* à l'égard du savoir. On ne peut plus aujourd'hui innocemment dissocier le savoir du *rapport au savoir*, c'est-à-dire de toute la problématique *humaine* de la science.

Feu les sciences humaines et le retour aux Humanités

La querelle des Anciens et des Modernes, toujours actuelle, a vécu. Le progrès est technologique. L'humanisme est incontemporain. Voltaire, qui pariait sur la Raison et les Lumières, parlait déjà de « honte » :

« Mais quoi ! nous répondra un homme à routine, était-on mieux du temps des Goths, des Huns, des vandales, des Francs, et du grand schisme d'Occident ? Je réponds

que nous étions plus mal. Mais je dis que les hommes qui sont aujourd'hui à la tête des gouvernements étant beaucoup plus instruits qu'on ne l'était alors, il est honteux que la société ne se soit pas perfectionnée en proportion des lumières acquises. Je dis que ces lumières ne sont encore qu'un crépuscule »¹³.

Sous le titre : « L'éducation du père », Jacques Attali raconte ainsi l'éducation assurée exclusivement par le père au jeune Blaise Pascal :

« Ses enfants n'iront pas à l'école (...). Il sera leur maître unique. Elève lui-même des bonnes écoles clermontoises et de l'Université parisienne, *Etienne a connu leurs ravages*. A l'éducation il a par ailleurs beaucoup réfléchi. Il a même mis au point des méthodes pédagogiques incroyablement en avance sur l'époque, inspirées de Rabelais et Montaigne qu'il a sans doute lus, au moins en partie. Il enseigne d'abord à ses enfants – surtout à Blaise, mais il semble que Jacqueline ait eu droit aux mêmes exercices – à lire le français avec des lettres en carton patiemment assemblées, et non pas directement dans des recueils de textes religieux. Il leur inculque ensuite la grammaire, non pas en leur faisant apprendre par cœur des règles qui leur paraîtraient arbitraires, mais en leur montrant, au hasard de la conversation, la nécessité de distinguer les sujets des compléments, les substantifs des adjectifs, les verbes et les temps de leur conjugaison, etc. Tout doit venir naturellement. Etienne n'enseigne rien d'autorité. Il souhaite *éveiller et cultiver chez ses enfants le désir de comprendre, de trouver eux-mêmes une réponse, de réinventer un savoir*¹⁴. »

On comprend dans cette perspective pourquoi Bernard Shaw lance cette boutade : « J'ai dû très fort interrompre mes études pour entrer à l'école ! »

¹³. Voltaire, *Des singularités de la nature*, cité par Eliane Martin-Haag, *Voltaire*, Paris, Vrin, 2002.

¹⁴. Jacques Attali, *Blaise Pascal ou le génie français*, Paris, Fayard, 2000, 546 p., pp. 29-30, souligné par nous dans le texte.

Jacques Attali écrit : « Nul n'est jamais sorti indemne d'une rencontre avec Pascal¹⁵. »

Je pourrais, je devais, pour être plus concret, rapporter des souvenirs personnels puisés de ma propre expérience, rapporter des comportements qui permettent de mieux départager entre le grain et l'ivraie. J'ai eu en effet le privilège de rencontrer des éducateurs hors pair à l'Ecole et à l'Université, dans les années 1946-1982, mais il y a encore des répétiteurs, des carriéristes, des bureaucrates de l'enseignement et de la recherche.

La mondialisation d'aujourd'hui offre des moyens exceptionnels à des professeurs s'ils vivent leur travail non seulement en tant que discipline, compétence et technique, mais aussi comme *vocation et mission de partage vers plus d'humanité*.

Pour revenir à l'analyse des rapports entre les Docteurs de la Loi et Jésus, entre la Sorbonne, l'Université, et les sorbonnards, la grande différence réside dans l'amour. Goethe disait : « Quand on ne parle pas des choses avec une émotion pleine d'amour, ce qu'on dit ne vaut pas la peine d'être rapporté. »

Littérature, langues, philosophie, histoire, les humanités sont menacées, parce qu'elles sont, justement, l'antidote à une vision marchande du monde.

Avec la mondialisation ou globalisation et dans un monde sophistiqué, on ne comprend plus aujourd'hui les choses simples et profondes. On rapporte cette phrase d'un éminent professeur : « *J'espère que vous avez bien compris malgré la simplicité des exemples.* »

Pour aller plus loin

Nagib Aoun, « Quand la bêtise se met à penser », *L'Orient-Le Jour*, 3/1/2011.

Bertrand Bergier, *Pas très cathodique* (Enquête au pays des sans télé), Paris, Erès, 2010.

Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, éd. de Minuit, coll. « Le sens commun », 1980.

René Chamussy, recteur de l'Université Saint-Joseph, *L'Université à l'heure de la mondialisation*, allocution à l'occasion de la fête patronale de l'USJ, 18 mars 2011, 34 p. (en français et en arabe).

Yves Citton, *L'avenir des humanités* (Economie de la connaissance ou culture de l'interprétation ?), Paris, La Découverte, 2010, 204 p.

Isabelle Compiègne, *La société numérique en question*, Paris, Ed. Sciences humaines, diff. Seuil, 2011, 128 p.

Paul Foulquié, *Morale pratique*, Paris, Ed. de l'Ecole, 1947, 286 p.

¹⁵. *Ibid.*, p. 14

- Salim Daccache, *Le pluralisme scolaire au Liban (finalités et valeurs des projets de mission et leur mise en œuvre)*, thèse en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, 2010, 550 p. et art. A. Messarra : « Où va le pluralisme scolaire au Liban ? », *L'Orient-Le Jour*, 5/1/2011.
- Jean Guilton, *Apprendre à vivre et à penser*, Paris, Fayard, 1957, 112 p.
- Axel Kahn, *Et l'homme dans tout ça ? (Plaidoyer pour un humanisme moderne)*, Paris, Nil édition, 2000, 376 p.
- Geoffroy de Lagasnerie, *Logique de la création*, Paris, Fayard, 2011.
- Bruno Latour, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2010, 250 p.
- Louis Lavelle, *La conscience de soi*, Paris, Grasset, 1933, éd. 1960, 312 p.
- 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.
- A. Messarra, « Académisme et confessionnalisme », *L'Orient-Le Jour*, 15/7/2010.
- Elizabeth Rallo Ditche, *Littérature et sciences humaines*, Paris, Ed. Sciences humaines, diff. Seuil, 2010, 160 p.
- Laurent Ségalat, *La science à bout de souffle*, Paris, Seuil, 2009.
- Jean-Louis Servan-Schreiber, *Trop vite* (Paris, Albin Michel, 2010, 208 p., et *L'art du temps*, Paris, Fayard, 1983).
- Alain Supiot, directeur de l'Institut d'Etudes Avancées de Nantes, « De la difficulté des sciences de l'humain », *Travaux et jours*, no 83, Automne 2009- Hiver 2010, pp. 111-130.
- Jean-Pierre Warnier, *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, « Repères », 2007, 124 p.
- Conseil national du développement des sciences humaines et sociales, *Pour une politique des sciences de l'Homme et de la société*, Recueil des travaux 1998-2000, Paris, PUF, 2001.
- Sommes-nous rationnels ?*, Dossier de *Sciences humaines*, no 225, avril 2011, pp. 34-49.